

LA LENGUA ESPAÑOLA Y SU ENSEÑANZA

MARÍA ISABEL MONTOYA RAMÍREZ (ed.)

ACTAS



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

LA LENGUA ESPAÑOLA Y SU ENSEÑANZA

M.^a ISABEL MONTOYA RAMÍREZ
(Ed.)

LA LENGUA ESPAÑOLA Y SU ENSEÑANZA
ACTAS DE LAS VI JORNADAS SOBRE LA ENSEÑANZA
DE LA LENGUA ESPAÑOLA

COORDINADAS POR
JUAN ANTONIO MOYA CORRAL Y M.^a ISABEL MONTOYA RAMÍREZ

ORGANIZADAS POR
EL DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA ESPAÑOLA
GRANADA, 22-25 DE NOVIEMBRE DE 2000

CENTRO DE FORMACIÓN CONTINUA DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA
DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA ESPAÑOLA

GRANADA
2001

Reservados todos los derechos. Está prohibido reproducir o transmitir esta publicación, total o parcialmente por cualquier medio, sin la autorización expresa de Editorial Universidad de Granada, bajo las sanciones establecidas en las leyes.

© LOS AUTORES

© UNIVERSIDAD DE GRANADA

LA LENGUA ESPAÑOLA Y SU ENSEÑANZA

I. S. B. N.: 84-338-2801-0. Depósito legal: GR/1.755-2001.

Edita: Editorial Universidad de Granada.

Campus Universitario de Cartuja. Granada.

Fotocomposición: Portada Fotocomposición, S. L. Granada

Imprime: Imprenta Comercial. Motril. Granada

Printed in Spain

Impreso en España

ÍNDICE

PRÓLOGO	7
CONFERENCIAS	11
HISTORIA Y SITUACIÓN ACTUAL DE LA LENGUA VASCA Y SU CONTACTO CON EL ESPAÑOL	13
<i>M.^a Teresa Echenique Elizondo</i>	
LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN CONTEXTO DIALECTAL. ALGUNAS SUGERENCIAS PARA EL CASO MURCIANO	27
<i>José María Jiménez Cano</i>	
MARCADORES DEL DISCURSO Y ESTRATEGIAS DE CORTESÍA VERBAL EN ESPAÑOL	55
<i>M.^a Antonia Martín Zorraquino</i>	
ORGANIZACIÓN INFORMATIVA Y ORGANIZACIÓN SINTÁCTICA	75
<i>Enma Martinell Gifré</i>	
TEORÍA DE LA MENTE (TM) Y LENGUAJE	85
<i>Elvira Mendoza Lara</i>	
COMUNICACIONES	101
EL LÉXICO DEL VESTIDO EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA	103
<i>Gonzalo Águila Escobar</i>	

¿HABLAMOS MAL? REFLEXIONES SOBRE EL USO DEL PASADO Y LOS PRONOMBRES	115
<i>M.ª Carmen Alonso Morales</i>	
LAS UNIDADES DEL ANÁLISIS SINTÁCTICO SOBRE LAS CATEGORÍAS FORMALES	121
<i>M.ª Jesús Bedmar Gómez</i>	
LA INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN EN LOS PROCESOS DE LECTURA Y COMPRENSIÓN LECTORA COMO HABILIDAD LINGÜÍSTICA ESENCIAL PARA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA	133
<i>Antonio M. Bonachera Cano</i>	
LA PARTÍCULA A CON COMPLEMENTOS DIRECTOS	139
<i>Hans-Jörg Busch</i>	
NARRATIVA HISPÁNICA FEMENINA DE LOS AÑOS OCHENTA Y TANGO. UNA PROPUESTA EN EL ÁREA DE LITERATURA PARA FOMENTAR EL HÁBITO DEL LECTOR	163
<i>M.ª Ángeles Cantero Rosales</i>	
EL COMENTARIO DE TEXTO EN LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	175
<i>Joaquín Carrillo Gracia y M.ª Angustias Montero Alonso</i>	
CAMBIOS EN LA ORGANIZACIÓN DE LOS VERBOS MENTALES EN ADOLESCENTES	187
<i>G. Carballo, A. Rojo, A. Cruz y M. C. Gálvez</i>	
LA IRREGULARIZACIÓN DE PSEUDOVERBOS EN ESPAÑOL EN FUNCIÓN DE LA MANIPULACIÓN EXPERIMENTAL	193
<i>A. Cruz, J. Muñoz, M. D. Fresneda y M. C. Torrico</i>	
MORFOLOGÍA VERBAL: IRREGULARIZACIÓN EN FUNCIÓN DE LA CONJUGACIÓN	201
<i>A. Cruz, A. Rajo, I. Serrano y M. C. Gálvez</i>	
MORFOLOGÍA VERBAL: LA IRREGULARIZACIÓN DE PSEUDOVERBOS EN ESPAÑOL.....	207
<i>M.ª D. Fresneda, M.ª C. Gálvez, M.ª T. Pérez y A. Rajo</i>	

ÍNDICE	517
ESTUDIO SOCIOLINGÜÍSTICO DEL CECEO EN LA CALAHORRA (GRANADA)	215
<i>Adoración Delgado García</i>	
LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A TRAVÉS DEL DICCIONARIO ..	237
<i>Antonio J. Guzmán Galiano</i>	
LA INDUMENTARIA EN LA FRASEOLOGÍA DEL ESPAÑOL	243
<i>Enrique Martín García</i>	
LA ARGUMENTACIÓN: UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA	259
<i>Carmen del Mar Matilla Ocaña</i>	
PROPUESTAS METODOLÓGICAS PARA LA ADQUISICIÓN, ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL VOCABULARIO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA	267
<i>Juan José Montijano Ruiz</i>	
LA MORFOLOGÍA TRANSVERSAL	281
<i>Juan Antonio Moya Corral</i>	
LA MUJER Y LA LENGUA ESPAÑOLA EN EL RENACIMIENTO	299
<i>Cristina Moya García</i>	
LA IRREGULARIZACIÓN DE PSEUDOVERBOS EN ESPAÑOL EN FUNCIÓN DE LA FRECUENCIA DE USO DEL VERBO DE ORIGEN	309
<i>J. Muñoz, I. Serrano, M. C. Torrico, M. T. Pérez y A. Rajo</i>	
VERBOS MENTALES: ESTUDIO DESCRIPTIVO	315
<i>J. Muñoz, M. C. Torrico, M. T. Pérez, M. D. Fresneda e I. Serrano</i>	
PROYECTO DE ENSEÑANZA DE LA LENGUA APLICADO AL CONTEXTO	319
<i>M.^a del Carmen Ortega Alcaraz</i>	
LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL: UNA EXPERIENCIA EN EL AULA CON CANCIONES Y JUEGOS	329
<i>M.^a Francisca Rascón Peñas</i>	

LA DEIXIS, LA ENUNCIACIÓN Y EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA	335
<i>Bill Richardson</i>	
LOS CONTENIDOS TRANVERSALES EN LA CLASE DE LENGUA. EDUCACIÓN PARA LA SALUD Y EL CONSUMO ...	341
<i>María Ruiz Palomino</i>	
LAS PROPUESTAS DEL SISTEMA EDUCATIVO ANDALUZ EN CUANTO AL TRATAMIENTO DE LOS LITERATOS ANDALUCES: CASO DE D. JUAN VALERA	347
<i>M.ª Remedios Sánchez García</i>	
LITERATURA Y COMPETENCIA LÉXICA	357
<i>Angustias Sánchez Guillén</i>	
EL TEXTO NARRATIVO. UNA PROPUESTA DE ANÁLISIS LINGÜÍSTICO Y LITERARIO	365
<i>Angustias Sánchez Guillén</i>	
MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN EL AULA: EL GUIÓN RADIOFÓNICO	373
<i>Ascensión Sánchez Lubián</i>	
ALGUNAS CONSIDERACIONES EN EL LÉXICO ESPAÑOL: LOS NEOLOGISMOS	379
<i>Antonio Teruel Sáez</i>	
M E S A S R E D O N D A S	391
UNA APROXIMACIÓN AL LABERINTO DE LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA	393
<i>José Luis Fernández de la Torre</i>	
EL ESPAÑOL EN LA PRENSA. PROBLEMAS ORTOGRÁFICOS EN EL USO DE LA TILDE	403
<i>Juan Ferrer Torres</i>	
REFLEXIONES SOBRE LA ORTOGRAFÍA DESDE UN ENFOQUE PSICOLINGÜÍSTICO	417
<i>Francisco Salvador Mata</i>	

ÍNDICE	519
PROBLEMAS EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA	425
<i>Antonio M. Bonachera Cano</i>	
EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y EN EL NUEVO BACHILLERATO	429
<i>M.ª del Carmen Hoyos Ragel</i>	
LA EDUCACIÓN PRIMARIA SEGÚN LA L.O.G.S.E.	441
<i>M.ª Pilar Ripoll Quintana</i>	
LA EDUCACIÓN INFANTIL EN EL NUEVO SISTEMA EDUCATIVO: LA L.O.G.S.E.	447
<i>M.ª José Sánchez Rodríguez</i>	
LA LENGUA ESPAÑOLA EN LA UNIVERSIDAD	451
<i>Francisco Torres Montes</i>	
LA EXPRESIÓN ORAL.....	457
<i>Carmen Ávila Martín</i>	
DEL TEXTO ESCRITO AL TEXTO ORAL	461
<i>M.ª Jesús Bedmar Gómez</i>	
IMPLICACIONES EDUCATIVAS EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL	467
<i>M.ª Remedios Fortes Ruiz</i>	
LA EXPRESIÓN ORAL: ORALIDAD EN LOS TEXTOS ESCRITOS..	471
<i>Antonio Martínez González</i>	
LA EXPRESIÓN ORAL: SU USO O DESUSO EN EL AULA	481
<i>Antonio Teruel Sáez</i>	
TALLERES.....	485
EL COMENTARIO LINGÜÍSTICO DE TEXTOS EN EL BACHILLERATO, II	487
<i>José M.ª Gómez Rodríguez y Gonzalo López Santamaría</i>	
COMENTARIO DE TEXTO. MÉTODO TRANSFORMACIONAL-REDUCTIVO	507
<i>Jacinto Martín Martín</i>	

PRÓLOGO

Una vez más nos cabe la satisfacción de dar a conocer los trabajos presentados en las *Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, que, en su sexta convocatoria, se llevaron a cabo durante los días 22 al 25 de noviembre de 2000, y de las que hemos de destacar las altas cotas de asistencia y participación –se superó el número de 540 inscripciones–, lo que viene a confirmar el interés del profesorado de los distintos niveles de la enseñanza, de los licenciados en Filología Hispánica y de los alumnos de los diferentes ciclos, por este tipo de actividad, ya que el tema propuesto afecta de manera directa a sus quehaceres diarios.

Al igual que en las ediciones anteriores, todas las sesiones de mañana y tarde contaron con un buen número de comunicaciones en las que se plantearon diversas cuestiones de carácter metodológico y general, tanto desde el punto de vista teórico como de su aplicación práctica, y con una conferencia dictada por un prestigioso especialista en el tema propuesto; las tres mesas redondas, por otra parte, se realizaron en las sesiones de tarde, así como el taller sobre el comentario de textos, y en ellas expresaron sus opiniones destacados investigadores y docentes del campo de la filología, la pedagogía la música, etc.; el segundo taller, sobre “el comentario lingüístico del texto”, se desarrolló en la última sesión matutina.

Cinco fueron las conferencias pronunciadas en estas VI Jornadas. La primera corrió a cargo del Dr. Jiménez Cano, quien habló de los problemas que presenta la enseñanza de la Lengua Española en un contexto dialectal, concretamente “el caso del murciano”. Comenzó su disertación con unas “Premisas didácticas”, tras las que pasó a exponer el “Abanico de actitudes” que los hablantes manifiestan en el uso de la lengua, así como las causas de la diversidad de tales actitudes en la Región de Murcia, para finalizar señalando las posibles vías de solución y la necesidad de “una política regional de Planificación Lingüística”. En la segunda conferencia, la Dra. Martín

Zorraquino disertó sobre los “Marcadores del discurso y estrategias de cortesía verbal en español”; desde la perspectiva pragmática de la gramática del discurso analizó la cortesía verbal y los marcadores que al respecto aparecen en el mismo, centrando su atención en los actos de habla no corteses de carácter asertivo; destacó igualmente las evaluaciones e informaciones sobre “atenuación de la fuerza ilocutiva asertiva”, “los marcadores de contextualización evidencial”, “los apéndices comprobativos” y la “entonación y reajuste pragmático”, así como los “actos expresivos y la comunión fática”, propios de las expresiones de cortesía, y los “enfocadores de la alteridad”, todo ello ilustrado con numerosos y clarificadores ejemplos. La tercera fue dictada por la Dra. Martinell Gifré, quien habló sobre “Organización informativa y organización sintáctica”, y en la que, tras señalar la ventaja que reporta usar “información” más que “contenido” —cuando se analizan textos— en tanto que se hace “compatible su uso con el de sintagmas del tipo organización de la información o progresión de la información” y con voces como “cohesión” y “focalización”, todos ellos aprovechables para establecer la función de lo que conocemos como “marcas o marcadores”, y también destacar la importancia de la “competencia del receptor de la información vertida al texto”, la citada profesora precisó cuál debe ser la ocupación de un profesor de sintaxis: familiarizar al estudiante con las estructuras sintácticas de la lengua, favorecer su conocimiento de registros y niveles, así como la tipología textual, y enseñarle a reflexionar “sobre cómo el receptor capta el enunciado y su intención”. La Dra. Echeñique Elizondo, por su parte, comenzó la conferencia sobre “Historia y situación actual de la lengua vasca” describiendo la pluralidad lingüística en la Hispania prerromana, las distintas denominaciones de la lengua vasca, así como la extensión territorial de sus dominios y la variación dialectal en ellos, sin olvidar la convivencia durante siglos del español y el vasco; a continuación trazó una panorámica de la historia de la Filología Vasca, partiendo de los comienzos de la lengua escrita, hizo hincapié en el nacimiento de los estudios filológicos (etapa precientífica) y su desarrollo en el siglo XX, con la creación de la Academia de la Lengua Vasca y la Sociedad de Estudios Vascos. Finalizó su intervención dando una sustanciosa información sobre la lengua vasca estándar o batua, modelo que “está hoy aceptado por las diferentes instituciones y capas de la sociedad, así como por los hablantes”. La quinta conferencia fue pronunciada por la Dra. Mendoza Lara, quien destacó en primer lugar la importancia de la “psicología natural”, lo que justifica “el creciente interés en el desarrollo del conocimiento sobre el mundo mental”; a continuación esbozó una breve historia de esos estudios y los logros alcanzados en los mismos, pasando posteriormente a ilustrar al auditorio sobre el concepto y el análisis de las relaciones entre la manifestación que se conoce como “Teoría de la Mente” y “la actividad lingüística”.

En las numerosas comunicaciones presentadas se trataron distintos aspectos y problemas del español y su enseñanza, desde el léxico hasta las experiencias en el aula, pasando por la morfología, cuestiones sobre sintaxis y la vinculación entre la enseñanza de la literatura y la lengua, tanto en el aspecto legislativo como en el de su aplicación en la docencia.

Al igual que en las jornadas de años anteriores, las tres mesas redondas propuestas: “La Ortografía”, “La enseñanza de la Lengua Española en los distintos niveles del sistema educativo” y “La expresión oral”, despertaron gran expectación e interés entre los asistentes, como pudo comprobarse en los intensos y fructíferos debates que siguieron a las intervenciones de los ponentes. En la primera, se plantearon distintas cuestiones, tanto desde la perspectiva estrictamente lingüística como desde el enfoque psicolingüístico, sobre los problemas que presenta la enseñanza de la ortografía y el “mal uso” que algunos medios periodísticos hacen de ella. La situación de la enseñanza de la Lengua Española fue abordada en la segunda, atendiendo a los distintos niveles que comprenden los actuales planes de estudio: Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Universitaria. La tercera versó sobre cuestiones referentes a la expresión oral, tanto en su manifestación escrita como en la fónica, y, al igual que en las dos sesiones anteriores, los participantes hicieron hincapié en “la pobreza expresiva” que manifiestan los alumnos y las “incorrecciones” detectadas en los medios de comunicación.

Los dos talleres abordaron el tema del comentario de texto. El Dr. Martín centró su atención en el Soneto XXIII de Garcilaso de la Vega, y tras unas observaciones a modo de introducción acerca del proceso de transformación del mensaje literario al mensaje lingüístico, expuso de forma práctica los posibles cambios que pueden efectuarse en dicho poema, tanto en el nivel morfológico, como en el semántico y en el sintáctico. Otra fue la perspectiva y por tanto diferente el método aplicado por los profesores Gómez y López en el segundo taller sobre el comentario lingüístico del texto, quienes —continuando con lo expuesto en las V Jornadas—, presentaron sus investigaciones, centradas en el análisis del discurso, en la manera de organizar los enunciados de la composición textual, y ejemplificadas en dos textos literarios, un fragmento de la obra de Manuel Rivas, “¿Qué me quieres amor?”, y otro del “Conde Lucanor” de D. Juan Manuel.

A los coordinadores de las *VI Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española* sólo nos queda expresar nuestro profundo agradecimiento a las diferentes personas e instituciones que con su apoyo y colaboración han hecho posible un año más que estos encuentros hayan podido desarrollarse de manera satisfactoria. Al Vicerrectorado de Postgrado y Formación Continua, Decanato de la Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Filología Española, Editorial Universidad de Granada y a todo el personal de administración, participantes y asistentes, gracias.

CONFERENCIAS

M.^a TERESA ECHENIQUE ELIZONDO
UNIVERSIDAD DE VALENCIA

HISTORIA Y SITUACIÓN ACTUAL DE LA LENGUA VASCA Y SU CONTACTO CON EL ESPAÑOL

1. Como apuntó Rafael Lapesa en su *Historia de la lengua española*, España forjó su peculiar modo de ser en la acción conjunta de culturas varias, y es este hecho el punto de partida para entender la situación actual del mapa hispánico peninsular.

Si nos remontamos al pasado paleohispánico, constatamos que, con la llegada de la lengua latina a Hispania, se perdieron las diferentes lenguas hispánicas prerromanas, a excepción del espacio lingüísticamente euskérico que, si bien adoptó el latín parcialmente, no llegó a perder la lengua autóctona (el vascuence, euskera, lengua vasca o lengua vascongada), que se ha mantenido hasta el día de hoy, bien es verdad que tras haber sufrido un proceso de regresión progresiva. Seguramente esa lengua vasca no es prolongación en el tiempo de la antigua lengua prerromana que conocemos con el nombre de *ibérica*, lengua o grupo de lenguas que se extendía a lo largo del litoral mediterráneo con una penetración hacia el interior por el sureste, aunque seguramente no está todo dicho sobre esta cuestión de relación vasco-ibérica; sí, en cambio, resulta claro el parentesco vasco-aquitano y es hoy hecho aceptado la unidad cultural a uno y otro lado de los Pirineos occidentales en época pasada.

En cualquier caso, no debemos olvidar que "El pasado tal y como lo conocemos es, en su mayor parte, una construcción verbal... Aun vestigios tan concretos como los edificios y monumentos históricos deben ser "leídos", es decir, reubicados en un contexto de identificación verbal antes de que puedan cobrar presencia real. La realidad material de la historia reside

en el lenguaje” (Steiner, 1995, pág. 460); esto es lo que yo trataré de hacer hoy aquí, reconstruir brevemente la historia lingüística peninsular. Quisiera, en todo caso, que la resonancia histórica que acompaña a toda tarea de recuperación del pasado, en el caso de que consiguiera perfilar su evolución, tuviese un eco exclusivamente lingüístico o filológico, y que cualquier otra consideración (política, fundamentalmente) se considerase ajena a mi intención. Lo cual no quiere decir que no vaya a tratar de interpretar el pasado, pues, para terminar de citar a Steiner en el día de hoy añadiré que “En ausencia de la interpretación... no habría cultura; sólo un silencio sin eco a nuestras espaldas” (ibídem, pág. 52), y yo quisiera dar vida a ese pasado reconstruyendo los hechos en forma coherente, sin olvidar, eso sí, que esta intervención mía ante Vds. tiene un carácter muy general y, por lo tanto, esquemático, aunque la simplificación de los hechos procede de un estudio básico previo de muchos años que, a mi juicio, constituye un fundamento sólido de cuanto voy a decir.

2. La romanización de Hispania conoció grados diferentes de latinización y la lengua vasca es la única superviviente a esta última fase en la indoeuropeización de Occidente; el vascuence sobrevivió justamente en un área colindante e incluso conviviente con aquella otra en la que después se formó el castellano. Esta es la razón por la que se dice que la lengua vasca es la más antigua de las lenguas de España, aunque sus testimonios escritos, existentes desde época romana en forma residual, no se constituyen en tradición sistemática hasta el siglo XVI, momento a partir del cual hay ya un cultivo del vascuence escrito que llega en forma continuada hasta el presente. En el ámbito vasco, pues, es más necesario que en ningún otro diferenciar claramente entre los registros oral y escrito de la lengua; la literatura popular vasca, esencialmente oral, es probablemente tan rica y variada como la de cualquier otro pueblo; la literatura culta, por el contrario, es tardía, y ello porque la lengua vasca no ha llegado a ser en tiempos históricos el medio de expresión total de la vida del pueblo vasco, en lo que ha influido sin duda el escaso número de sus hablantes (Michelena, 1985, pág. 215), con todas las consecuencias que ello implica para lo que hoy se llamaría identidad vasca.

Se ha señalado con razón que el verdadero enigma de la lengua vasca no es tanto el de su origen (si procede del Cáucaso o tal vez del Norte de África o quién sabe si no ha nacido en el lugar en el que actualmente se encuentra), sino el de su conservación (Michelena, 1988, pág. 230); y realmente es asombroso que el vascuence se haya conservado a través de los siglos, sobre todo si tenemos en cuenta que, frente a lo que pudiera pensarse a primera vista, el vasco no sólo no ha estado aislado de corrientes históricas y culturales, sino que, como recordó en repetidas ocasiones Julio Caro Baroja (1973, pág. 8, por poner un ejemplo), se encuentra enclavado en una de las encrucijadas más complicadas del continente europeo.

3. Parece sensato pensar que esta lengua vasca se ha hablado siempre en el espacio geográfico que hoy recubre y en otros en los que ha ido perdiendo en intensidad y en extensión a lo largo de los siglos, y que, en la actualidad, ocupa un espacio que, seguramente, es más o menos central en relación con aquel otro primitivo, cuyos bordes se habrían ido “deshilachando”. Desde tiempo atrás la zona de habla vasca constituye espacio de reducidas dimensiones y, con el paso del tiempo, ha venido restringiéndose aún más. Su historia se caracteriza por haber seguido el proceso inverso al de la lengua española, la cual se constituyó en un principio en vehículo de la comunidad castellana para ir después arraigando progresivamente y de modo permanente fuera de los límites originarios hasta convertirse en lengua oficial de España y de otros muchos países (con el consiguiente empleo en los diferentes niveles hablados y escritos). El vascuence, por el contrario, ha sido forma de comunicación esencialmente hablada de la vida tradicional en territorio vascongado (esto es, VASCONICATUS, así denominado precisamente por existir en él la lengua vasca), en el que ha ido perdiendo vitalidad con los siglos, aunque fuera del país continuara siendo muy empleado entre vascos de origen, como es el caso de América.

4. El euskera es una lengua genéticamente aislada; su posible relación con lenguas camíticas, caucásica etc., se pierde en la lejanía y, aunque no haya sido suficientemente estudiada, su vinculación con la lengua finesa o (más recientemente) austronesias o de otra índole, tampoco parece conducir al esclarecimiento de sus orígenes (Gorrochategui y Laskarra, 1996, y Trask, 1997, págs. 246-267).

Esta lengua preindoeuropea y prerromana, denominada euskera/euskara según la forma dialectal que se utilice para su designación, convivió primero con el latín, del que tomó numerosos préstamos léxicos así como otros de índole gramatical peor conocidos, y con las lenguas románicas después (principalmente castellano, occitano-gascón y luego francés), de las que ha ido recibiendo influencias en diferentes órdenes lingüísticos y configurando lo que he llamado historia lingüística vasco-románica, pese a lo cual ha mantenido constante su estructura propia sin diluirse en ellas. Ya nadie piensa a estas alturas que la lengua vasca esté genéticamente emparentada con el latín o el románico: la Península Ibérica no es un área compacta y uniformemente neolatina y no lo es por la presencia de la lengua vasca, hecho que confiere a la propia historia de la lengua española caracteres peculiares. Según afirmación de Luis Michelena (1969, pág. 20), que no me cansaré de citar,

“Vasconia, como área marginal, constituye una zona de refugio de prácticas, creencias, costumbres y técnicas muy diversas, como su lengua es puerto donde se han cobijado tantas palabras y expresiones latinas y romances caídas en desuso en sus lugares de procedencia”.

El verbo del español clásico *asmar* “razonar, pensar” por poner un ejemplo, continúa hoy vivo en el vasco *asmatu* “razonar, adivinar”, o la forma *allegar* para “llegar” del castellano medieval pervive en el guipuzcoano *allegatu* con el mismo valor; o, por citar un caso más, el vasco *mandatu* “recado” está estrechamente emparentado con la voz *mandadera*, viva aún en Aragón y trasplantada después al español americano.

5. Cuando, paralelamente a la Reconquista, fueron surgiendo en el Norte peninsular los Estados cristianos continuadores del reino visigodo, en la realidad lingüística puede reconstruirse una clara unidad de la que el castellano se fue separando decididamente desde época temprana, al tiempo que se iba superponiendo a los demás dialectos romances nacidos del latín hispánico e iba iniciando el camino propio que le llevaría a erigirse en lengua nacional. En efecto, el primitivo dialecto castellano, nacido en zona de estrecho contacto con la lengua vasca, influido después por la acción que sobre él ejercieron elementos franceses y occitanos, mostró una resolución mayor que la de sus dialectos vecinos a la hora de decidirse por el empleo de grafías que se adaptaran convenientemente a la nueva romanidad, así como por la fijación de formas y usos sintácticos ya romances. La koiné castellana que dio lugar básicamente al español clásico y que, con el paso del tiempo ha llegado a convertirse en el español normalizado de la actualidad, es continuación del romance nacido en el primitivo solar castellano.

Es hecho hoy sabido y reconocido que el contacto de lenguas conlleva una influencia mutua de los sistemas que participan en él. Ya señaló Luis Michelena, en un artículo publicado varios años después de su muerte, lo siguiente:

“No es que la acción mutua entre las lenguas, como la gravitación, no pueda obrar a distancia (piénsese, por citar un solo caso, en la relación entre francés y rumano en el siglo pasado), pero es evidente que la proximidad en el espacio y sobre todo la contigüidad facilitan el intercambio y con él la extensión de hechos lingüísticos de todo tipo, extensión favorecida por las semejanzas estructurales, aunque no lo impidan ni siquiera las diferencias tipológicas más profundas”.

De esta consideración parto y en estos principios baso mi planteamiento de los hechos de lengua, si bien añadiendo una reflexión (Klaus Zimmermann, 1995) según la cual lo importante en una situación de contacto lingüístico, además de las consecuencias que tiene para cada una de las lenguas implicadas, son las relaciones que se establecen entre estas lenguas que comparten un espacio histórico, en el sentido de que en este proceso global la influencia es mutua y complementaria, lo que no impide que los efectos de una sea menor sobre la otra precisamente porque en la dirección inversa suceda lo contrario. De hecho, las diferencias tipológicas tan pro-

fundas entre euskera y románico no han impedido su influencia mutua en una historia lingüística que ha compartido el mismo espacio geográfico.

6. Por otra parte, y yendo por otro camino, me atrevería a afirmar que todas las lenguas son, en principio, equivalentes; el hecho de que puedan terminar siendo distintas en importancia no depende de su naturaleza, sino de circunstancias de otro tipo. Porque, consideradas como sistemas de comunicación, hay lenguas que son habladas por muchos millones de usuarios y otras empleadas por pequeños grupos; unas que no han sido escritas nunca en tanto que otras poseen una inmensa producción literaria y científica; hay lenguas oficiales en grados diversos y otras que no han alcanzado esa condición, lenguas cuyo uso apenas sale de los límites de una comunidad y lenguas de relación que vienen empleándose para la comunicación entre grupos de diferente idioma materno; lenguas de uso general dentro de una colectividad y lenguas reservadas para ciertas ocasiones o materias. Pero estos hechos son consecuencia de circunstancias históricas, pues, en principio, no hay diferencias potenciales entre lenguas distintas. Luis Michelena (1985, pág. 153) llegó a afirmar algo que merecería figurar en cualquier tratado sobre el contacto lingüístico, a saber:

“La razón de esta radical igualdad de todas las lenguas, de su valor equivalente, está en que cualquiera de ellas es un sistema que, siendo en cierto modo cerrado, puede apropiarse y asimilar, de una u otra manera, si sus hablantes lo desean o lo necesitan, cuanto se ha dicho o se puede decir en otra lengua”.

Lo relacionado con el pasado y el futuro de las lenguas suele ser objeto de preocupación de pedagogos, psicólogos o políticos, más que de lingüistas en sentido estricto: preocupan, además, al hombre de la calle, a quien estas cuestiones, cuando le tocan de cerca, le tocan de verdad. Pero, si nos alejamos de toda consideración más o menos apasionada de los hechos, y yo estoy tratando de hacerlo, lo que sucede, claro está, es que esta “radical igualdad” potencial de las lenguas puede desembocar en situaciones de profunda desigualdad por razones de índole histórica o social, entre otras. Ello está, a mi juicio, en la base del hecho de que el castellano, convertido hoy en español y hablado por varios cientos de millones de usuarios, fuera en su origen uno más de los varios dialectos latinos, que pasó a convertirse en dialecto románico precisamente en un proceso estrechamente vinculado a la existencia y contacto con la lengua vasca

7. La manifestación de un entrelazamiento tal es que durante largo tiempo haya habido un predominio aplastante de documentación latina y romance en territorio de lengua vasca, predominio que, por otra parte, ha conducido en

muchos casos a desenfocar la realidad de los hechos sobre la lengua de uso más corriente. García de Diego (1978, pág. 154) hizo una afirmación sorprendente (sorprendente por la clarividencia que muestra para el momento en el que está escrito), al decir que “El vasco, por muchos que sean los elementos románicos que posee [...] no es un idioma románico, sino independiente y anterior a la romanización de España, aunque embebido en él hay un verdadero dialecto románico”. Si García de Diego hubiera profundizado aún más en esta dirección, habría caído en la cuenta de que ese dialecto románico no sólo está (relativamente, claro) contenido en el euskera, sino que ha existido como sistema lingüístico independiente de él desde un principio: es el romance hablado en zona vasca y aledaños, o sea, el castellano (Echenique, 1987).

Enlazando esto con el razonamiento inicial, señalaré ahora que castellano se denomina a la variedad románica primitiva consolidada al ritmo de la propia creación política de Castilla, pero cuya emergencia y orígenes son inseparables de la estrecha vecindad y contacto con la realidad milenaria de la lengua vasca. La aparición de la lengua vasca en los textos es paulatina, si bien, como he dicho antes, sabemos por otras vías que el vasco existía desde tiempo atrás: su presencia se puede rastrear a través de testimonios diversos (la ecuación lengua vasca=lengua aquitana sería el principal para el territorio galo), cuya forma escrita es el latín. Por fortuna en este caso, la naturaleza propia del euskera, tan alejado tipológicamente del grupo románico, no admite la misma polémica que la originada como consecuencia del entrecruzamiento escrito de latín y romance por el cual se han originado grandes discusiones a partir de la tesis de Roger Wright, si bien es verdad que el paso de la lengua vasca a la escritura ha podido conocer también algún grado de latinización, lo que, dicho sea de paso, vendría a apoyar en gran medida dicha tesis desde otra perspectiva. Trabajos recientes de cartularios y documentos muestran con profusión nombres vascos (véase Gorrochategui, 1995) junto a otros romances más localizados en ámbitos urbanos, que nos muestran la vitalidad de la lengua vasca en la generalidad de la zona, y otro tanto sucede con los nombres de lugar. En La Rioja (pensemos en el dialecto riojano escrito y descrito por Manuel Alvar) y Norte de Burgos, el *Cartulario de San Millán de la Cogolla* documenta para el siglo X la presencia vasca y, por otra parte, es bien sabido que en el valle de Ojacastró se hablaba vasco en el siglo XIII.

Volviendo los ojos a los hechos históricos, debemos tener presente ahora que el condado de Álava regido por Fernán González y sus sucesores comprendía bajo esa denominación no sólo las tierras que hoy decimos alavesas, sino también toda la actual provincia de Vizcaya y un valle de la guipuzcoana, el regado por el río Deva; los condados de Fernán González y sus descendientes lindaban con tierra del rey de Navarra desde el mar hasta la geografía soriana. No hay que olvidar, pues, la unión de Castilla y Álava en

la lucha reconquistadora, que vuelve a poner en relación unos y otros territorios históricos.

8. Qué decir de la presencia vasca en las *Glosas Emilianenses*. Si el glosador del texto latino no hubiera escrito <guez ajutu ez dugu> en la correspondiente glosa tirlingüe latín, romance, euskera, o <izioqui dugu> en la bilingüe, la argumentación para defender un trasfondo vasco habría de ser ardua y permitiría siempre, en cualquier caso, negar toda vinculación del texto escrito con el euskera. Pero, afortunadamente para los vascólogos, las glosas vascas están ahí entre los monumentos lingüísticos de San Millán, lo que permite, por otra parte, apoyar una presencia mayor de la lengua vasca en tierras riojanas medievales como telón de fondo, lejos de considerarla como meramente “ocasional” (Echenique, 1998). En efecto, de un análisis exhaustivo de las *Glosas Emilianenses* se puede inferir fehacientemente que hubieron de ser escritas en zona de contacto vasco-románico. Esta convivencia vasco-románica de antaño es lo que explica, por otra parte, que el euskera se haya convertido en receptor de elementos latinos y romances antiguos, como he dicho antes, lo que condujo a Michelena a afirmar que “En Vasconia y zonas vecinas el acercamiento entre romanistas y vascólogos puede ser tan fecundo como es estéril su alejamiento” (Michelena, 1960, pág. 3). No hay que olvidar, en todo caso, que en el momento en que se escribieron las *Glosas* en algún lugar próximo a San Millán de la Cogolla, además de vasco y castellano convivían, en un clima de diferenciación pero sin tensión social conocida, el latín (como lengua del culto cristiano y de los documentos oficiales), el occitano de los inmigrados francos de Ultrapuertos junto con su variedad gascona muy marcada (ambos utilizados en documentos oficiales bien diferenciados), el hebreo y el mozárabe de los inmigrados procedentes del Sur, por lo que el contacto vasco-románico no se produjo en una atmósfera de exclusividad de ambos sistemas lingüísticos, sino al contacto de lenguas y culturas varias, una vez más.

9. Además, y ello constituye un hecho reconocido, en textos castellanos medievales la presencia de elementos vascos resulta prestigiosa: Alvar Fáñez, en el *Cantar de Mio Cid*, lleva el nombre de *Minaya*, esto es, “mi anaia” (vasc. *anaia* “hermano de varón”) y es sabida la tenacidad de ciertos lingüistas para reconocer en la fonología o en la sintaxis castellanos rasgos que parecen deberse al influjo vasco (Echenique, 1987, págs. 84-87).

Pero, en la literatura del Siglo de Oro, los hechos se trastocan. La lengua castellana a partir del siglo XVI, expandida hacia el Sur peninsular, dejará en situación dialectal al castellano norteño, que hasta entonces había constituido su modelo de referencia, tanto en lo hablado cuanto en lo escrito, y comenzará a ser sentido como enormemente alejado del español estándar. Ésta es la razón por la que la figura del vizcaíno en la comedia del Siglo de

Oro se hace apropiada para la ridiculización: el castellano hablado por labios vascos se percibirá, a partir de entonces, como forma muy marcada de hablar español. Se invierten los términos respecto a la época medieval, y como consecuencia de todo ello, comenzará en España una polémica sobre los orígenes y la antigüedad de la lengua vasca, así como su capacidad para ser tratada gramaticalmente o usada como lengua general y no como “dialecto”, que tendrá larga secuela entre los llamados apologistas y detractores de la lengua vasca (que no necesariamente eran vascos o no vascos, respectivamente), y que será el acicate que conducirá tanto al uso escrito del vascuence en obras literarias cuanto a su formalización gramatical: en el siglo XVIII Larramendi escribirá *El imposible vencido* justamente para demostrar que sí era posible escribir una gramática unificada de la lengua vasca válida para los hablantes de todos sus dialectos. Incluso en América, hasta donde había llegado la polémica sobre la antigüedad originaria del vascuence, Sor Juana Inés de la Cruz saldrá en su defensa, reclamándola como lengua de “sus abuelos” (Echenique, 1997, págs. 120-127).

10. Por otra parte, cuando, ya en el siglo XVI emerge la lengua vasca escrita, lo hace utilizando para ello la *scripta romanica* y, más concretamente, la *scripta navarra*. En ese momento, así como en otros inmediatamente posteriores, se produce una segunda latinización del euskera; así, al crecido número de préstamos que la lengua vasca tomó del latín directamente durante el contacto vasco-latino, hay que sumar el latinismo que invade al euskera por vía escrita a partir del siglo XVI, lo que contribuyó a ampliar sus posibilidades fonético-fonológicas (la grafía <j> con su variada pronunciación podría ser un ejemplo, que dio lugar incluso a algún caso de préstamo fonológico (*jayo* [xáyo] “nacer” frente a *jayo* [yáyo] “presuntuoso”), morfológicas (*erregina* “reina”, con sufijo románico ya lexicalizado en latín para el femenino [el euskera carece de formalización de género] junto a *errege* “rey”), y quién sabe si también sintácticas.

11. En tiempos más cercanos a nosotros, trabajos recientes de Jon Juaristi han puesto en tela de juicio la existencia real de interferencias vasco-románicas profundas en el Bilbao del siglo pasado y principios de éste. La aparición de una serie de textos, principalmente de carácter literario (aunque no sólo) que recogen una forma peculiar y muy marcada de expresarse en castellano en los que se muestra un fuerte influjo del vasco, llevaron a Michelena a hablar de la existencia de una “lengua criolla” en el Bilbao de tal época (hoy, después de muchos años de estudio sociolingüístico lo habría definido mejor como “interlecto”), que, para Juaristi (1995), no pasarían de ser una mera estilización literaria sin base en la realidad.

No obstante, si aplicamos al contacto secular vasco-románico el paralelo con el también prolongado (aunque no tanto) contacto del español con len-

guas autóctonas en América, se puede llegar a defender que, si bien es cierto que nunca debió existir lo que la lingüística llama hoy una “lengua criolla”, sí lo es que hubo un contacto especialmente intenso que seguramente marcó un momento de fuerte retroceso en el número de hablantes de lengua vasca; en la base de un hecho de estas características no están solamente razones de incorporación al país de contingentes inmigratorios hablantes de lengua castellana, sino las que condujeron a los propios hablantes euskaldunes al abandono de la lengua vasca, y su consiguiente castellanización ante la nueva situación social, que no fue otra que la industrialización del Gran Bilbao.

12. Ello puede comprobarse fehacientemente en el caso particular del empleo de clíticos pronominales de tercera persona mostrado por los personajes de la comedia aldeana que prolifera en el Bilbao de fines del XIX y comienzos del XX: a) supresión sistemática de clíticos: “¿Qué oigo. Y lo dises con esa frescura? -¿Cómo hay que desir[lo], pues?”, b) leísmo de persona femenina: “cualquiera *le* manda a ésa”, c) leísmo de cosa femenina: “a esa campa... del Muerto y Landa-verde *le* llamaban”), semejante al que todavía hoy se registra en euskaldunes con escaso dominio del castellano, así como en otros con un conocimiento mejor del mismo. De hecho, Inés Fernández Ordóñez (1994) ha propuesto una situación de contacto vasco-románico para explicar la peculiar utilización de clíticos en castellano, en los que conviven hasta hoy la distinción casual y la diferenciación de género gramatical. Todo lo cual lleva a legitimar una interpretación realista de los testimonios literarios aducidos, claro está que con la introducción de los matices que sin duda exige todo paso de lo oral a lo escrito.

13. Digamos, en otro orden de cosas, que la idea del trilingüismo ha constituido desde tiempo atrás un ideal del espacio vasco en general y de las instituciones vascas en particular. De hecho, la Real Academia de la lengua vasca, *Euskaltzaindia*, recoge el trilingüismo vasco-castellano-francés en su emblema institucional, como reconocimiento del contacto de lenguas en el espacio vasco. Esta asunción del trilingüismo es un hecho cultural que reconoce y acepta la existencia de al menos tres lenguas en un territorio administrativamente dividido, que hunde sus raíces en la existencia secular de la lengua vasca y que ha ido perfilándose a lo largo de varios siglos a través de vicisitudes históricas complejas hasta alcanzar su configuración actual. Este hecho tiene consecuencias lingüísticas de importancia en el orden lexicográfico, pues, desde que comienzan a escribirse diccionarios de la lengua vasca, cosa que sucede desde el siglo XVI, es frecuente que en ellos aparezca la lengua vasca acompañada de otra u otras (hay diccionarios multilingües realmente curiosos como el polígloa de la segunda mitad del siglo XVIII de Chevalier de Bela *Diccionario polígloa francés-euskara-griego-céltico-árabe-latín-gótico-alemán-español-italiano*), y la

configuración trilingüe es quizá la más característica. Es verdad que la tipología de los Diccionarios trilingües en los que tiene cabida la lengua vasca (así como de otros bilingües o multilingües) encubre diferencias muy marcadas, de manera tal que el *Diccionario trilingüe castellano-bascongado-latín* que Manuel de Larramendi escribió en el siglo XVIII, propio de un espíritu dieciochesco común a otras áreas peninsulares y europeas del momento, obedece a pautas muy distintas a las que condujeron a la elaboración del *Diccionario Vasco-Español-Francés* que Azkue escribió a principios de este siglo, por poner dos ejemplos prototípicos de la lexicografía relativa a la lengua vasca, pero en ambos la presencia del castellano junto a la lengua vasca es constante, y lo que varía es la tercera lengua.

14. En este repaso apresurado de los hechos quiero destacar, en cualquier caso, que en estos diccionarios, y en otros, en los que la parte vasca está magníficamente estudiada, hay todo un léxico dialectal del castellano de zona vasca aún por investigar, complemento del léxico vasco espléndidamente registrado en la magna obra *Atlas lingüístico y etnográfico de Aragón, Navarra y Rioja*, obra de filólogos ilustres como Manuel Alvar y Tomás Buesa, además del querido maestro recientemente desaparecido Antonio Llorente Maldonado. Como muy bien ha estudiado Rosa María Castañer en su *Estudio del léxico de la casa en Aragón, Navarra y Rioja*, la presencia vasca en dicho Atlas, notable a la par que significativa, es una muestra más del contacto vasco-románico.

15. Antes he aludido al hecho de que haya habido durante largo tiempo un predominio aplastante de documentación latina y romance (castellana o francesa) en el campo de lengua vasca, predominio que ha conducido a desenfocar la realidad de los hechos sobre la lengua de uso más corriente. Pues bien, ello es causa de que en la actualidad se dé la paradoja de que haya hablantes nativos que, habiendo utilizado más y mejor en forma oral la lengua vasca que la castellana o la francesa, no lean habitualmente en ella ni sepan escribirla con corrección, al tiempo que desconocen la gramática normativa y carecen, por tanto, de elementos para juzgar cuándo un uso lingüístico es o no correcto. Por el contrario, y en ello estriba la paradoja a la que aludía, hay quienes, habiendo aprendido el vascuence como segunda lengua, lo han hecho partiendo del conocimientos gramaticales elaborados por la Real Academia de la lengua vasca, Euskaltzaindia, por lo que, si bien carecen del sentido de la gramaticalidad propio de todo hablante nativo, poseen, en cambio, un conocimiento mejor del modelo de corrección lingüística.

16. Todo ello es consecuencia de que el rango de lengua de cultura no ha sido alcanzado por la lengua vasca hasta hace apenas unos años, aunque hay

que decir que, desde 1970 hay un modelo para su enseñanza-aprendizaje que está hoy aceptado por las diferentes instituciones y capas de la sociedad, así como por sus hablantes, al tiempo que los medios de comunicación y las editoriales que se extienden a todo el País Vasco difunden el mismo modelo lingüístico, cosa que para los que vivimos en Valencia y asistimos a diario al conflicto entre la consideración de la lengua propia de la Comunidad Valenciana como catalán o valenciano no deja de resultar sorprendente. Destacaré sólo de pasada que el establecimiento de la lengua unificada en el caso del vascuence no ha supuesto una invención del momento actual, sino la elección de un modelo que ha contado con el respaldo amplio del núcleo más consistente de sus hablantes y escritores, modelo que ha sido objeto de estudio y fijación por parte de la Real Academia de la Lengua Vasca, *Euskaltzaindia* (institución fundada a principios de siglo con la función de velar por ella), y que, como he ido perfilando ante Vds. en esta hora (aunque someramente, debido a la amplitud de los hechos tratados) procede de los siglos anteriores.

En definitiva, quisiera subrayar el hecho de que, si bien es verdad que español y vasco son lenguas tipológicamente muy distantes, hay también un hábito de siglos de convivencia entre ambas que sin duda ha favorecido y favorece su proximidad cultural, lo que permite presumir que pueda seguir habiendo igualmente una convivencia en el presente y en el futuro, convivencia pacífica, eso sí, como todo el mundo imagina a estas alturas de mi intervención.

17. Quisiera terminar haciendo una consideración personal sobre la coexistencia de lenguas en España, aplicable al caso vasco, pero también a otras áreas. Quien ha conocido desde siempre la existencia de más de una lengua en un territorio, ve en ello algo natural, aunque puedan surgir después polémicas de otra índole por el hecho de que la lengua rara vez suele estar desvinculada de cuestiones de ideología o semejantes. Quien, por el contrario, descubre en una determinada edad la existencia de otras lenguas en el Estado, tiende a considerarlo como una agresión a la lengua común. Creo que en este punto es necesaria mucha reflexión y una enorme dosis de respeto para con las lenguas de un mismo territorio, para con todos los hablantes de esas lenguas e, incluso, para con todas las actitudes hacia esas lenguas (ésta es una de las grandes servidumbres, a la par que grandeza, de la democracia). Poco después de morir Joan Corominas, el gran filólogo catalán que trató admirablemente las cuestiones relacionadas con la lengua vasca (en especial, todas lo referente al léxico, que tuvo un tratamiento inusual para un hispanista en su *Diccionario Crítico Etimológico de la Lengua Castellana*, después *Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico*, como he estudiado con detalle en 1998) preguntaron a su colaborador privado qué había aprendido de él. “¿Lo que aprendí

de el? Sí, esto”, contestó, “Que los fenómenos de una lengua sólo se pueden explicar en relación con los fenómenos de otras lenguas. Y que los hombres sólo se pueden explicar en relación con otros hombres. Y que por tanto es ridículo enfrentar a una lengua con otra y a un hombre con otro”¹. Muchas gracias.

BIBLIOGRAFÍA

- CARO BAROJA, J. *Estudios Vascos*, San Sebastián, Txertoa, 1973.
- CASTAÑER, R. *El léxico de la casa en Aragón, Navarra y Rioja, Zaragoza, Zaragoza*, Diputación General de Aragón, 1990.
- ECHENIQUE ELIZONDO, M.^a T. *Historia lingüística vasco-románica*, Madrid, Paraninfo, 2.^a ed., 1987.
- , *Estudios lingüísticos vasco-románicos*. Madrid, Istmo, 1998.
- , “Protohistoria de la lengua española en el primitivo solar castellano”, en *Actas del IV Congreso Internacional de Historia de la lengua española* (Logroño, 1997), Logroño, Universidad, págs. 1-21, 1998
- , “La lengua vasca en la obra de Joan Coromines”, *L’Obra de Joan Coromines*, Joan Solà (ed.), Sabadell, Addenda, Caixa Sabadell, págs. 210-218, 1999.
- FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ, I. “Isoglosas internas del castellano. El sistema referencial del pronombre átono de tercera persona”, *RFE*, LXXIV, 1994, págs. 71-125.
- GARCÍA DE DIEGO, V. *Manual de Dialectología española*, Madrid, Ediciones Cultura Hispánica, 1978.
- GORROCHATEGUI, J. “Basque Names”, en *Namenforschung* (E. Eicheler, G. Hilty, H. Löffler, H. Steger, y L. Zgusta, eds.), Berlín/ Nueva York, Walther De Gruyter, vol I, pág. 749-768, 1995.
- GORROCHATEGUI, J. y LAKARRA, J. A. “Nuevas aportaciones a la reconstrucción del Protovasco”, en *La Hispania prerromana, Actas del VI Coloquio de Lenguas paleohispánicas*, Salamanca, Universidad de Salamanca / Universidad de Coimbra, págs. 101-145, 1996.
- JUARISTI, J. *El chimbo expiatorio*, Bilbao, El Tilo, 1995; 2.^a ed.: 1999.
- LAPESA, R. *Historia de la lengua española*, Madrid, Gredos, 9.^a ed., 1981.
- MICHELENA, L. *Historia de la literatura vasca*, Madrid, Minotauro, 1960.
- , Prólogo a la 2.^a edición del *Lexicón bilbaíno* de Emiliano de Arriaga, Madrid, Minotauro, 1960.
- , *Lengua e Historia*, Madrid, Paraninfo, 1985.

¹ Publicado tras la muerte de Joan Coromines en *El País*, 5 de enero de 1997.

- MICHELENA ELISSALT, Luis, *Sobre historia de la lengua vasca*, Madrid, Seminario de Filología Vasca Julio de Urquijo, 1998.
- MICHELENA, L. "Problemas generales de la reconstrucción" *Fontes Linguae Vasconum*, XXVII, 69, págs. 205-242, (trabajo publicado muchos años después de la muerte del autor), 1995.
- STEINER, G. *Después de Babel*, México, Fondo de Cultura Económica, 1995.
- TRASK, R. *The History of Basque*, Londres / Nueva York, Routledge, 1997.
- ZIMMERMANN, K. *Lenguas en contacto en Hispanoamérica, Iberoamericana / Vervuert*, Madrid / Frankfurt, 1995.

JOSÉ MARÍA JIMÉNEZ CANO
UNIVERSIDAD DE MURCIA

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN CONTEXTO
DIALECTAL. ALGUNAS SUGERENCIAS PARA EL ESTUDIO DEL
CASO MURCIANO

La evidencia de la importancia de los factores contextuales en la práctica educativa no se traduce, en el dominio particular de la enseñanza de la lengua española como lengua materna en determinadas zonas geográficas, en ofrecer materiales de apoyo específicos que contribuyan a realizar con garantía de éxito esa tarea. El conocimiento de un fenómeno como el de las actitudes sociolingüísticas de determinados agentes sociales, en particular los protagonistas del proceso educativo en un dominio geográfico, como en este caso el de la Región de Murcia, necesita todavía estudios de detalle que desarrollen las escasas, aunque cada vez más importantes, formulaciones iniciales.

Un enfoque estrictamente descriptivista puede prescindir de cualquier contextualización en la enseñanza de la lengua española como lengua materna, dejando fuera todo lo que en ella hay de arquitectura geográfica, social y situacional. Las condiciones de enseñanza son claramente diferentes en las zonas monolingües dialectales y en las zonas bilingües o plurilingües, y en gran medida lo son como consecuencia de las propias actitudes de los agentes del proceso educativo¹.

¹ La profesora María Isabel Montoya Ramírez ha estudiado con detenimiento el dominio geográfico andaluz. Tenemos en cuenta algunos de sus planteamientos formulados en: "La enseñanza de la lengua española en contexto dialectal. El caso andaluz". Conferencia pro-

En la Región de Murcia no ha existido nunca un proceso organizado de discusión sobre la propia condición dialectal de la mayoría de hablantes originarios de la región, ni sobre las condiciones de enseñanza de la lengua española en ese marco dialectal.

El cuadro general de las actitudes y el diagnóstico de la situación lingüística murciana coincide con el de otras muchas zonas del conjunto dialectal hispánico y de otros dominios dialectales: *la conciencia socialmente generalizada de hablar mal la propia lengua*. Manuel Alvar en estudio pionero² y Manuel Muñoz Cortés en estudio compendiador de sus estudios dialectológicos³ ejemplificaron y fundamentaron teóricamente las causas de esta *mala conciencia lingüística*.

En esta misma dirección, Manlio Cortelazzo⁴ y Gregorio Salvador⁵ perfilaron todavía más este tipo de actitud con la propuesta de la llamada *deslealtad lingüística*, curioso móvil (casi ‘síndrome’) de actuación y enjuiciamiento lingüístico presente tanto en hablantes dialectales como bilingües.

Desde estas claves, podríamos, en una primera aproximación superficial, calificar (casi ‘diagnosticar’) de *desleales* a un número muy significativo de

nunciada el día 7 de noviembre de 2000 en el *II Curso de Variación sociolingüística*, celebrado en la Facultad de Letras de la Universidad de Murcia. Especialmente interesante fue su valoración sobre las indicaciones de las hablas andaluzas presentes en los manuales de lengua y literatura españolas de enseñanza primaria y secundaria editados y utilizados en Andalucía.

² “Actitud del hablante y sociolingüística”, en *Teoría lingüística de las regiones*, Barcelona, Planeta, 1975. En el libro coordinado por Rafael Lapesa: *Comunicación y lenguaje* (Madrid, Karpos, 1977), se volvía a publicar el que puede considerarse como uno de los trabajos fundadores de la Sociolingüística en el mundo hispánico.

³ “Variedades regionales del castellano en España”, artículo 402 del *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, de G. Holtus, M. Metzeltin y C. Schmitt (eds.), Vol. VI, 1, Tübinga, Niemeyer, 1992.

⁴ *Curiosità linguistica nella cultura popolare*, Lecce, Milella, 1984. Uno de los artículos recogidos en este libro es el de Karl Sornig, publicado originalmente en 1977 bajo el título: “Scibboleth, linguale Andersheit, intra-und extralinguale Aggression u. dergl.” En él se afirma (pág. 127): “*Immaginando che lingua di un individuo... sia 'una parte del suo essere', si entra nel campo della 'language loyalty' (Fishman 1966), in cui, però, si dovrebbe includere ugualmente 'l'illoyalty', se si vuole essere obbiettivi. È breve il passo dal 'rinnegamento' al 'martirio'.*”

⁵ “Sobre la deslealtad lingüística”, en *Lingüística Española Actual*, VI/2, 1983, págs. 173-178. Sirvan de muestra estas palabras: “*La deslealtad en el monolingüe es una deslealtad sin objeto, una infidelidad imaginaria, una vocación de mudez.*” (pág. 177). “*Aparte anécdotas, el caso de los monolingües desleales ahí está. Como un hecho sociolingüístico hasta ahora no registrado, que yo sepa.*” (pág. 178).

hablantes dialectales murcianos, como demuestra la reacción contraria presente en historietas y cuentos de la tradición folklórica murciana⁶.

Para, simplemente, esbozar el abanico de las principales actitudes presentes en la actualidad en la Región de Murcia podemos establecer el siguiente esquema:

1. Prestigio manifiesto⁷:

1.1. Acomodación normativa:

Es la tendencia mayoritaria. Así se refleja en el habla de los sectores de clase media y clase media baja de las ciudades y pueblos de la geografía murciana. Es la variedad utilizada por los profesionales de los medios audiovisuales de comunicación⁸.

2. Diglosia⁹:

2.1. Consciente:

Implica la aceptación expresa y no problematizada del uso de la variedad dialectal en determinados contextos.

2.2. Inconsciente:

2.2.1. No asumida:

Estos hablantes, pese a serlo en la práctica, no se consideran hablantes dialectales. La variedad dialectal la reprimen acentuando, a veces de forma

⁶ Y no sólo murciana. En efecto, en el libro antes citado de Manlio Cortelazzo, en el capítulo titulado "L'italiano in paese", se recogen algunos cuentos e historias populares en los que se ridiculiza el abandono de la variedad dialectal local, a favor de la variedad normativa de lengua, simplemente por la ausencia, durante un breve periodo, del pueblo motivada por la emigración, la prestación del servicio militar o el estudio en alguna institución religiosa. El cuento narrado ("il restel") aparece, a veces contado como una historia realmente sucedida, en diversas zonas geográficas italianas y francesas. Su estructura es la siguiente: "1. L'eroe ha lasciato il villaggio per andare in città. 2. Egli torna al paese, ha abbandonato il dialetto, che disprezza, non parla che in lingua davanti ai suoi compatrioti ammirati; in particolare, egli non usa più il vernacolo per indicare gli utensili usuali, como el rastrello. 3. Un rastrello è stato posto contro il muro, manico in alto, il regolo a terra con i rebbi in equilibrio. 4. L'eroe mette inavvertitamente un piede sul rastrello, il cui manico lo colpisce con violenza in faccia. 5. L'eroe lancia, imprecaando, il nome del rastrello in dialetto. Esclamazioni e riflessioni dei suoi compatrioti." (págs. 98-99). La variante murciana sustituye el rastrello por las matas de pimientos que pasan a ser "arbolitos" desconocidos tras la breve ausencia del huertano emigrante.

⁷ Seguimos la definición y tipología de la noción de *prestigio* propuesta por Peter Trudgill. Cf. *Sociolingüística británica. Introducción a la obra de Peter Trudgill*, de Juan Manuel Hernández Campoy, Barcelona, Octaedro, 1993.

⁸ Juan Manuel Hernández Campoy ha iniciado el estudio de esta tendencia en: "Aproximaciones al proceso de estandarización lingüística en la Región de Murcia", conferencia pronunciada el día 15 de noviembre de 2000 en el *II Curso de Variación sociolingüística* antes mencionado.

⁹ Utilizamos el término en el sentido amplio que permite extenderlo a la diferente jerarquía de variedades de una misma lengua histórica.

hipercorrecta, las variables lingüísticas normativas. Un tipo especial de “hablante ridículo” suele producir este particular comportamiento sociolingüístico.

3. Prestigio encubierto

3.1. Saludable

Dependiendo de la zona (no hay que olvidar nunca la diversidad geolingüística de la Región de Murcia), esta actitud se sustenta de diferentes formas. En el caso de la comarca de la Vega Media del Segura, es la idealización o bucolización de *la Huerta*, tópico literario presente en diferentes géneros de temática murciana. Buenos ejemplos en el ámbito de la prosa periodística son los artículos de Pedro Soler, en clave seria, y de Antonio Martínez Cerezo en clave irónica. Extractemos estos textos para hacernos idea de su sentido. Apunta Soler (*La Verdad*, 27/VIII/1999): “*Aceptemos –es obligación de futuro– la ampliación del núcleo urbano, la construcción insensata, el indecoroso resoplar de los motores, el peligroso recodo del camino de tierra; duele, sin embargo, la ruina de los limoneros (retorcidos de sed y desesperación), los improvisados y copiosos estercoleiros, la pestilencia de animales sin tumba... Duele tanta abulia consentida... ¿Qué se hizo de aquellos frutos voluminosos, duros, amarillos y ásperos que se convertían, por la mano de la madre y por la gracia del horno huertano, en meriendas deseadas, suaves y dulces... más dulces que la carne de membrillo?... Yo quisiera ver hoy un conjunto de huerta murciana tan hermosamente insultadora como la que el poeta encontró al escribir sus versos. Pero creo que la huerta sólo despide sentimiento; no oculta más que añoranza. La huerta no es más que un suspiro*”. Ironiza Martínez Cerezo (*La Opinión*, 1/XI/1999): “*Ahora, al fin, va uno comprendiendo por qué en los últimos treinta o cuarenta años nos hemos aplicado tanto los murcianos en cargarnos eso que tan orgullosamente llamábamos “Huerta de Europa”*”.

De cara al siglo XXI ... ese tipo de huerta con huertanos cavando bancasles y huertanas envasando tomates y los críos aventando simiente de rábanos en las eras y los burros rebuznando en los bardales ya no tiene el menor sentido.

“*Vamos a la huerta virtual*”, me apunta uno de esos iluminados que pone Dios en el mundo para que no todo sean oscuridades. “*La huerta de Murcia en Internet va a cotizar en Bolsa a razón de treinta o cuarenta euros la acción*”. Y, pagadísimo de su ingenio, me muestra el fruto de su talento en la pantalla de un ordenador portátil tan cumplido que saluda en cinco idiomas, incluido el panocho”¹⁰.

¹⁰ Este espíritu elegíaco se hace carne en las diversas manifestaciones de la que en otro lugar hemos llamado “rurbanización folklórica”. Cf. “Claves sociosemióticas para el análisis

3.2. Acomplejado

3.2.1. Con terminología diversa y conscientes de que su alcance es más amplio, nos atrevemos a colocar aquí la denominada por Antonio M. Bañón Hernández, el primero en estudiar empíricamente el cuadro de las actitudes lingüísticas en la Región de Murcia, *esquizofrenia actitudinal*: “El discurso de la adscripción semiótica se basa en la creencia de que el habla de Murcia es mala, pero legítima o apropiada al contexto. Los testigos que defienden esta premisa aceptan una mayor implicación en los procesos que describen, pero su deseo de evitar conflictos deriva en una cierta inseguridad lingüística, es decir, una disfunción entre el cómo se valora una variante lingüística y la actuación comunicativa de quien hace esa valoración (F. García Marcos, 1993: 43). En efecto, se intenta mantener un difícil equilibrio entre la valoración negativa de su variante o de la de quienes le rodean y la justificación de la existencia de esa misma variante y de sí mismo como usuario real o potencial de ella. La inseguridad lingüística puede conducir, en ocasiones, a disfunciones argumentales próximas a la esquizofrenia actitudinal. Unas veces muestran duda: <Creo que en Murcia se habla mal, aunque esto no es totalmente cierto ya que cada zona de España tiene sus propias connotaciones culturales y debe mantenerse, pero esto no quita que en Murcia haya veces que al hablar no se utilice correctamente el lenguaje> (T. 20), <Sí se habla bien, porque mientras se entienda lo que decimos, hablamos bien, aunque debo decir que no somos muy buenos hablando> (T. 41), <Regular, porque es nuestra forma de hablar, y no porque no pronunciamos las <s> o algunas terminaciones eso no quiere decir que hablemos mal, aunque sí tenemos muchos fallos al hacerlo> (T. 55), <Pienso que la mayoría de la gente de aquí habla mal, porque entre otras cosas, en Murcia, más que en Madrid, se tienen algunas acepciones, aunque ello no signifique hablar mal> (T. 102), <Yo creo que no se habla mal, porque cada región tiene sus características, aunque ésta sea de las que más errores tiene> (T. 107). Y otras abierta contradicción: <En Murcia se habla fatal. Nos comemos todas las <s> finales y no finales, aunque relativamente hablamos bien; simplemente son las eses>¹¹.”

Aunque está pendiente de corroborar en el conjunto de la Región, podemos plantear como proceso ontogénico de la disociación el formulado por

de textos ecologistas”, de J.M. Jiménez Cano, en *Estudios de Sociolingüística. Sincronía y diacronía*, Vol. 2, de P. Díez de Revenga y J.M. Jiménez Cano (eds.), Diego Marín, Murcia, 1999.

¹¹ “Adolescencia, variación lingüística, competencia metacomunicativa y enseñanza de la lengua”, pág. 260. *Estudios de Lingüística*, Universidad de Alicante, 9, 1993, págs. 253-285.

Andrés Boluda: *“En primer lugar, resulta constatable que en los primeros años de escolaridad obligatoria los alumnos y alumnas muleños presentan una actitud claramente positiva hacia su variedad; es más, parece haber una conciencia lingüística de aceptación generalizada de estas hablas, como componente básico de la comunidad a la que se pertenece. Es una especie de sentimiento de identidad de grupo que confiere al modelo lingüístico dialectal la capacidad de establecerse como depositario de los valores culturales comunitarios. Así pues, podríamos hablar de autosuficiencia del modelo lingüístico dialectal en los primeros años de escolaridad (Los murcianos hablan bien, nadie habla mejor que nosotros) ... Esta actitud se prolonga hasta los 10-11 años. A partir de este momento se empezará a cuestionar el modelo comunitario dialectal, surgiendo las dudas acerca de su posible configuración como ‘variedad incorrecta’. Empezarán a formarse juicios de valor basados en reconocimientos de rasgos característicos del dialecto murciano, que poseen connotaciones negativas con respecto al español estándar (Los murcianos no hablan bien. Son menos finos, más bastos, no pronuncian la “s”). De esta manera, hacia el final de la etapa de Primaria el modelo lingüístico comienza a ser puesto en tela de juicio. En el último curso de la etapa de educación primaria, a los 12 años, comienza a ponerse de manifiesto toda una serie de actitudes ambivalentes de estima y de rechazo. Una contradicción que estará generada por planteamientos confrontados de conciencia lingüística en clara contraposición. Obsérvese la línea argumental trazada al unir las respuestas a las preguntas de la entrevista: “ Los murcianos hablamos bien; pero hay otras personas que hablan mejor, y nos gustaría hablar como ellos, porque nosotros no hablamos bien.”¹².*

Si el diagnóstico es así de claro: ¿a qué obedece esa heterogeneidad de actitudes?

¹² *Actitudes lingüísticas y variación dialectal en el ámbito escolar de Mula (Murcia)*. Memoria de Licenciatura. Fecha de lectura: 21 de diciembre de 1998. Facultad de Letras de la Universidad de Murcia. Otras manifestaciones significativas de la situación son, en ámbito urbano, las actitudes de los vendedores de El Corte Inglés de Murcia (*El habla de los vendedores de El Corte Inglés de Murcia. Estudio sociolingüístico*. Memoria de Licenciatura realizada por Laura Sánchez López. Fecha de lectura: 28 de mayo de 1999. Facultad de Letras de la Universidad de Murcia) y, en ámbito rural, las actitudes lingüísticas en Fortuna (Murcia) (“Barreras lingüísticas y diferenciación generolectal”, de Juan Antonio Cutillas Espinosa. Conferencia pronunciada en el *II Curso de Variación Sociolingüística* el día 15 de noviembre de 2000 en la Facultad de Letras de la Universidad de Murcia). Versión escrita de la conferencia puede encontrarse en “Variación sociolingüística: evolución de los roles de género en Fortuna (Murcia)”, en I. de la Cruz, C. Santamaría, C. Tejedor y C. Valero (eds.), *La Lingüística Aplicada a finales del siglo XX. Ensayos y Propuestas*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. 2001. Págs. 685-692.

Vamos a enumerar un conjunto de factores que, en nuestra opinión, pueden ayudarnos a entender mejor la situación. Serán principalmente diversas manifestaciones explícitas aparecidas en la prensa regional murciana las que nos van a servir como elementos de ejemplificación de los problemas.

1. Normalidad y generalidad de la situación en la Comunidad lingüística hispánica:

La disparidad de actitudes hacia la propia variedad lingüística es la situación normal y general en las diversas regiones de la Comunidad lingüística hispánica. En este sentido los murcianos no somos diferentes, y así nos lo recordaba en declaraciones a la prensa local el actual director de la Real Academia, Víctor García de la Concha: “...aunque García de la Concha reconoce que lo que finalmente cuenta son los usos del lenguaje, aquellos que cada hablante maneja para entenderse, y en cierto sentido <los necesariamente mínimos cambios en la ortografía, ya que ésta se ha venido fijando desde 1844>, han surgido de esos distintos usos.

En este sentido tampoco cree que haya regiones en las que se habla mejor o peor el castellano. <El mismo complejo que pueda sentir un murciano lo sienten en cualquier otra región. Hay niveles de cultura y niveles de uso. No se habla mejor en Valladolid, por ejemplo, que en Murcia>”. (La Opinión, 4/XI/99).

En el trabajo ya mencionado de Manuel Alvar se recogían diferentes pruebas de esta situación en diversas regiones del mundo hispánico. Veamos algunos casos:

a) La frontera catalano-aragonesa: “...hay informantes que hablan aragonés, otros catalán, otros sienten el orgullo de su modalidad local, ni aragonesa ni catalana (patués, bcnasqués), otros confunden lengua y geografía: el aragonés peraltí, es catalán (hecho lingüístico) en una modalidad (peraltí) de tierras aragonesas (hecho geográfico). Sin embargo, las interferencias lingüísticas son muy grandes y las penetraciones recíprocas afectan a todos los órdenes, pero hay un hecho de conciencia lingüística que afecta sólo a uno de esos cuatro grupos diferentes: los hablantes de catalán lo consideran muy feo, mientras ven en el castellano <la mejor de las lenguas>”¹³.

b) El caso andaluz: “En la conciencia lingüística de las gentes del mediodía español, existe –claramente– la idea de que emplean un dialecto fuertemente diferenciado: andaluz. Pero este andaluz es malo (Al 100), bajo (Al 600), mal hablao (Al 404), fulero (Ca 300, Gr 602) o basto (Se 310)... Hay, pues, una conciencia de cierto ideal mejor de lengua que es el caste-

¹³ “Actitud del hablante y sociolingüística”, o.c., pág. 94.

llano. Bien que no siempre –y colectivamente– se considere como tal: para muchos hablantes sólo el andaluz es bueno; los españoles septentrionales hablamos mal y lo que hay de Despeñaperros para arriba ya no es sino el norte, algo que deja de ser España: curiosa reacción que tiene su paralelo en la de tantos y tantos españoles del norte –incluidos honestos profesores– para quienes Andalucía es morisma o gitanería, y yerro grave las reconquistas de San Fernando o los Reyes Católicos”¹⁴.

c) El caso canario: “...*Del mismo modo que otro hablante de la isla de la Palma dijo que ellos hablaban español, <porque castellano no lo sabemos hablar>*”¹⁵.

Fenómenos parecidos ocurren en otras lenguas. En el caso del portugués, recuerda J. P. Esperança: “*Os alentejanos, os açorianos, a gente do Norte, os serranos (etc., etc.) falam mal... A terceira frase denota a atitude psicológica e sociocultural que existe, mesmo entre os próprios falantes, em relação aos dialectos que diferem do padrão de Lisboa, e relaciona-se com a herança de um ensino básico que reprimia e muitas vezes ainda reprime as características regionais da língua portuguesa.*”¹⁶.

2. Factores de explicación sociológica:

2.1. Problemas pendientes de política territorial:

El mapa preconstitucional todavía presentaba a Murcia como provincia española unida a la de Albacete. Murcia, tanto desde el punto de vista político-administrativo como económico, es una región en proceso de formación y en crecimiento. Problemas como el de la provincialidad de Cartagena o la reiterada clasificación que nos coloca siempre en el puesto de las regiones más pobres de Europa son pruebas claras de estas situaciones.

Gobierno y oposición siguen andando a la greña en la Asamblea Regional a propósito del futuro diseño legal de la comarcalización de la Región de Murcia. Al fondo continúa estando la discutida creación de la comarca Cartagena-Mar Menor-Sierra Minera. La cuestión sigue pendiente de una clarificación técnica encargada a la Universidad de Murcia: “... *para que ésta se encargara de realizar todo el análisis que ello conlleva, de carácter histórico, cultural, geográfico, climático, agrícola, de servicios o poblacional*”. (*La Verdad*, Sección de Cartagena, 24/IX/99). Para el representante del Partido Popular: “*No se puede hablar singularmente de una comarca en el Campo de Cartagena ...omitiendo el análisis, la atención y la referencia*

¹⁴ *Ibidem*, págs. 95-96.

¹⁵ *Ibidem*, págs. 98-99.

¹⁶ Comunicación presentada en el congreso “A lusofonia a haver”, en conmemoración del cincuentenario de la Sociedade da Língua Portuguesa, realizado en Lisboa en noviembre de 1999.

al resto de la Región, que también puede verse afectada por un proceso de estructuración comarcal". (Ibídem).

Junto a este problema nuclear se vertebran otros de menor alcance, entre los que cabe citar la situación de Lorca (Cf. *La Verdad*, 13/X/99: "Lorca, transición entre Levante y Andalucía" de Juan Francisco García de Alcaraz Méndez) o la reivindicación de San Pedro del Pinatar ("*El alcalde recaba la ayuda de historiadores para revisar las fronteras con los municipios vecinos. Pedro José Pérez cree que el pueblo salió mal parado en el reparto de tierras que se realizó el siglo pasado*". *La Verdad*, 26/XII/99).

Estos desequilibrios territoriales contrastan con lo estable del mapa de variedades geolingüísticas de la Región de Murcia.

2.2. Identidad social acomplejada de la Región de Murcia:

Si de una persona que en momentos de euforia o de disforia necesita comparar de manera obsesiva ya sus virtudes o ya sus defectos, para poder dar sentido a su existencia, decimos que es una persona acomplejada; de una región que, a la luz del comportamiento de sus élites económicas, políticas y culturales, se somete a idéntica dinámica, diremos justamente que es una región acomplejada.

En efecto, Murcia, como otras muchas regiones del mundo, es amante de parangones y clasificaciones para sostener su propia identidad. La desgracia de Murcia suele ser su baja altura en esas jerarquías que, a veces, la llevan a poder presumir de un *liderazgo en desgracias*: la región con mayor número de accidentes laborales, con los sueldos más bajos de España, la de mayor índice de actividad económica sumergida, para indicar algunos de sus más preciados títulos. Reflejo de esta actitud es el gran número de noticias, que en nuestra opinión configuran un subgénero particular, construidas en clave de comparación y con las que se intenta paliar esa identidad social acomplejada. Como a la madrastra del cuento, el espejo le recuerda a Murcia que, pese a los desvelos de sus clases dirigentes, siempre hay alguien más rico y poderoso que ella¹⁷.

Enumeremos algunas de estas noticias:

1. "Los murcianos miran por encima del hombro al resto de los españoles". *La Verdad*, 11/III/2000.

2. "Los últimos estudios sitúan a Murcia entre las comunidades con menor renta per cápita". *La Verdad*, 10/II/2000.

¹⁷ Javier Orrico ha abordado numerosos aspectos de este problema en su sección "Crónicas malabares" del diario *La Opinión*. En la titulada "La Región imposible" (26/XII/2000) apuntaba: "*Para completar el cuadro sólo faltaría el coro de plañideras elevando al cielo sus quejas por lo poco que pintamos en España. ¡Qué tenacidad en no entender que nadie te respeta si empiezas por no respetarte a ti mismo!*"

3. "...los murcianos comemos plátanos por encima de la media nacional". En el artículo "El plátano" de García Martínez. *La Verdad*, 10/II/2000.
4. "Ahora, como *Madriz* ha puesto de moda la Marcha Real, nos acordamos nosotros de que estamos sin himno que nos ladre". En el artículo "El <irno>", de García Martínez. *La Verdad*, 18/X/1997.
5. "La economía de la Región crecerá este año más del doble que la media europea. La Consejería de Economía prevé que la bonanza se mantendrá al menos hasta el año 2003". *La Verdad*, 30/XII/99.
6. "La Nochevieja más larga de España. Siete locales de las plazas Ro-mea y Santo Domingo repartirán 3.000 docenas de uvas y 5.000 cotillones". *La Verdad*, 20/XII/99.
7. "Los murcianos tienen peor imagen de su comunidad que el resto de los españoles". *La Verdad*, 10/7/99.
8. "Murcia recupera el ritmo y se pone a la cabeza de las regiones con más natalidad. El nacimiento de niños de padres inmigrantes impulsa el aumento de la fecundidad". *La Verdad*, 25/VII/99.
9. "Ya es hora de que los murcianos valoremos la ciudad que tenemos". Declaración de María Isabel Valcárcel, concejala de Turismo, Ferias y Congresos. *La Opinión*, 25/VII/99.
10. "Pero nosotros, los de abajo, somos sensibles a la aparición en los medios, una vez más, de la sempiterna noticia: <Extremadura y Murcia, a la cola de las regiones de España>". En el artículo "Murcia rica, Murcia, pobre" de García Martínez. *La Verdad*, 16/X/99.
11. "Es que luego nos dicen a los de provincias, ¿no?, que si decimos *venemos* por *venimos* o *se jodáis* por *os jodáis*. Pero en Madrid todo el mundo dice *trenta* en lugar de treinta. Incluso los locutores y gente de la Administración". En el artículo "Novecientos" de García Martínez. *La Verdad*, 26/IX/99.
12. "Patriotas y de derechas. Un estudio revela que los jóvenes murcia-nos son cada vez más derechistas y se definen como los más españoles del país, pero con un sentimiento local sólo superado por vascos y castellanos". *La Opinión*, 19/XI/99.
13. "Murcia se convierte en referencia de la lucha contra las líneas de alta tensión". *La Verdad*, 12/III/2000.
14. "Mayores consumidores de cerveza. Los habitantes de la zona sur peninsular son los mayores consumidores de cerveza, con 80,86 litros por persona y año, seguidos por los de Levante, entre los que se incluye Murcia, con 74,93 litros. Según el informe de la Asociación de Cerveceros de España los que beben menos son los del Noroeste, con 31,96 litros, y los del Norte, con 35,27 litros". *La Verdad*, 12/III/2000.
15. "Pregunta. ¿Por qué cree usted que la Región de Murcia la gente se casa más que en el resto de España? Respuesta. En Murcia siempre ha

habido comportamientos sociológicos, en este terreno, algo divergentes respecto a la media nacional ... Aquí, normalmente, las tasas demográficas se sitúan por encima de las medias nacionales”. Entrevista a Juan Monreal. *La Verdad*, 27/VI/2000.

16. “Los murcianos, en el furgón de cola a la hora de rascarse el bolsillo”. *La Verdad*, 29/III/2000.

Si siguiéramos recogiendo noticias, el complejo acabaría por transformarse en *obsesión*: “La Región se convierte en el mayor centro de venta de automóviles de lujo usados”. “Las carreteras murcianas, territorio Mercedes”. “Desde hace años, Murcia ostenta la peculiaridad de ser la provincia con más coches Mercedes matriculados.” (*La Verdad*, 4/II/2001). Y, por fin, “Murcia es la que más gasta en comer, beber y fumar”. *La Opinión*, 6-X-2001.

Y es, en efecto, lo que ocurre cuando se proponen iniciativas políticas como la que refleja la noticia publicada en *La Opinión*, el domingo 10 de diciembre de 2000, bajo el escandaloso titular: “Agravios del diccionario a los murcianos. La Asamblea afronta el debate sobre el término <murciar>”. Un exdiputado regional –así se nos cuenta– escribe al Presidente de la Asamblea Regional –al que más adelante volveremos a mencionar– solicitando una mediación ante la Real Academia de la lengua con el afán de evitar el agravio que supone para los murcianos el significado del verbo *murciar*: “El diccionario remite a la palabra ‘murcio’, que significa “ladrón o ratero” en la jerga de los que precisamente practicaban ese oficio y la asocia al murciélago, por ser un animal que sale a robar de noche, pero no con el gentilicio de los que proceden de Murcia... Los expertos consideran que el precepto recogido en las ordenanzas de Carlos III¹⁸ que relaciona a los murcianos con los “gitanos y gente de mal vivir” no se refiere a los naturales de Murcia, sino a los que ‘murciaban’, pero la confusión ha

¹⁸ De cuya existencia ha dudado el Dr. Gómez Ortín en exaltada carta publicada en el diario *La Opinión* (4/XII/2000): “De cuando en cuando, algún malandrín sabihondo saca a relucir la mentida Ordenanza de Carlos III, por la que excluye de su Ejército a los “gitanos, murcianos y gentes de mal vivir”... El eruditísimo ciezano Antonio Pérez Gómez, abogado y director de la Academia Alfonso X El Sabio, cuenta cómo su paisano, el abogado Manuel Martínez Ortiz, tuvo la paciencia de escarpuñar todas las ordenanzas promulgadas por Carlos III, y en ninguna de ellas encontró el presunto insulto contra los murcianos. Se trata, pues, de una de tantas pullas venenosas que los maldicientes inventan contra otros pueblos, a veces por el mero sonsonete de la rima. De hecho hay quien la alarga así: “Gitanos, murcianos, valencianos y gentes de mal vivir”. Para terminar, una sugerencia a nuestras autoridades autonómicas. Merece la pena que se impriman miles de ejemplares del artículo de A. Pérez, publicado en la revista *Murgetana* (1961), y se distribuyan por doquier, especialmente en colegios e institutos.”

contribuido a perpetuar un tópico que todavía sigue siendo motivo de polémica". La iniciativa, con diferencias de matiz entre los diferentes grupos políticos tiene visos de prosperar: "Los parlamentarios regionales del PP y del PSOE... están dispuestos a debatir en la Asamblea cómo resolver los agravios que sufre la Región por culpa del diccionario y no consideran descabellada la iniciativa de dirigirse a la ilustre institución para pedirle que aclare los términos peyorativos alusivos a los murcianos, que siguen empañando la buena imagen de Murcia que se proyecta al resto de España. Por el contrario, el diputado de IU ...se muestra escéptico y recuerda que el verbo 'murciar' no hace referencia a Murcia ni a los murcianos". La importancia de esta noticia estriba también en el carácter explícito que adquiere esta situación que estamos presentando. El portavoz socialista, en particular: "se lamenta de que esos tópicos tan arraigados se hayan visto alimentados durante los últimos años con otro tipo de acontecimientos desafortunados, que han contribuido a proyectar en los medios de comunicación una imagen errónea de Murcia".

Es comprensible que haya surgido la versión 'metaperiodística' de este tipo de noticias: "Decía, pues, que los murcianos somos únicos, mientras que esos otros viven inmersos en la rutinaria ordinariéz de su existencia. En apoyo de mi tesis, proporciono a los interesados algunas citas puntuales, recogidas en el corto trecho de dos semanas, y garantizadas por la fiabilidad a la que se hacen acreedores –supongo– altos organismos oficiales. Lean (entre paréntesis las fechas de aparición de los mass media): <la renta de las familias murcianas cae al penúltimo puesto del país> (5); <los alumnos murcianos, los más bajos en materias como lenguaje y matemáticas> (13); <Murcia es la segunda comunidad con más fracaso regional en enseñanza secundaria> (14); <el bajo IPC de mayo no evita que la región sea la más inflacionista> (14); <los trabajadores de la región siguen siendo los peor pagados del país> (16); <Murcia es la región pobre que menos fondos recibe de la Administración central> (18).

Habrà advertido el inteligente lector que, excepto en dos de los temas –tampoco es para alarmarse, porque rozamos el liderazgo– los murcianos somos únicos. O sea, que no existe otro pueblo con posibilidad de alardear de unas situaciones vivenciales tan acusadas"¹⁹.

3. Factores de explicación lingüística:

Aunque la interrelación entre factores sociales y factores lingüísticos no es necesariamente una relación directa o biunívoca, sí podemos aventurar que una gran parte de esa identidad social acomplexada se ha proyectado

¹⁹ "Por qué los murcianos somos únicos", de Pedro Soler. *La Verdad*, 25/VI/2000.

sobre nuestros usos vernaculares de la lengua española, dando lugar a manifestaciones de un comportamiento lingüístico acomplejado. Hasta el punto de que un número bastante considerable de hablantes murcianos (independientemente de su estrato social) se avergüenzan o, en los casos más extremos, reniegan de su forma de hablar. No tomamos en consideración el simple reconocimiento (más o menos connotado) de la diferencia²⁰. Señalemos las actitudes más frecuentes ejemplificando de nuevo con la prensa escrita.

3.1. Mala conciencia lingüística:

Se manifiesta, como ya hemos señalado, en expresiones del tipo: “¡Hablamos fatal!” Es la situación más generalizada. Se gesta esta actitud a partir de las dudas sobre el uso más o menos correcto de la variedad utilizada. Noticia privilegiada fue la parecida en el diario *La Opinión* el 26 de febrero de 1994 en la que se daba cuenta del encuentro mantenido entre la entonces presidenta de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, María Antonia Martínez, y representantes del, así calificado, mundo de la cultura. La noticia incluía este comentario: “¿Es malo o no es malo no pronunciar las eses? La pregunta se la hizo la presidenta a tres insignes catedráticos expertos en materia lingüística: Díez de Revenga, Trives y Muñoz Cortés, y produjo un animado debate entre ellos. Revenga era partidario de que la presidenta siga hablando como habla, ‘del mismo modo que Felipe González tampoco evita el ceceo’; Muñoz Cortés, sin embargo, apuntó que debía hacer un esfuerzo para mejorar la pronunciación, y Trives quitó importancia al asunto afirmando que ‘la norma es para la escritura, no para el habla’”.

Como hecho cierto y generalizado lo presenta Manuel Zapata Nicolás en el artículo titulado “Lenguaje e identidad”: “Ahora bien, si al albañil o a la verdulera se le preguntara sobre la opinión que tiene de su habla, si se consideran que hablan bien, responderán sin titubear que hablan mal, muy mal, rematadamente mal... Centrándonos en nuestra región, el murciano, en general, y el trabajador, en particular, tienen un gravísimo complejo de inferioridad de que hablan mal ... Y el murciano no es que habla mal el lenguaje estándar oficial; es que habla diferente y ese es un rasgo muy importante de su identidad como pueblo que no debe renunciar ni mucho menos perder”.

²⁰ En el suplemento *Paraninfo* del diario *La Opinión* leemos el día 19/11/2001: “La UMU, uno de los destinos favoritos de los universitarios extranjeros. La Universidad recibe cada año unos 400 alumnos foráneos, a los que sorprende el tono que usan los murcianos al hablar. Son muchos los universitarios extranjeros que eligen la Universidad de Murcia como destino para realizar parte de su carrera y mejorar su español”.

3.2. Desprecio lingüístico:

3.2.1. Masoquismo lingüístico:

La manifestación extrema de la mala conciencia lingüística es la declaración expresa de aversión hacia la propia manera de hablar o de escribir. Su expresión emblemática son declaraciones del tipo: *“hablamos un español echado a perder”*.

3.2.2. Sadismo lingüístico:

Consiste esta actitud en el vilipendio o la censura pública de una determinada manera de hablar. Expresiones como *“¡qué basto o qué fatal habla fulano!”* Es una especie de exorcismo que permite redimir con la crítica al otro el propio complejo de culpa. La víctima propiciatoria de este sacrificio en Murcia ha sido en los últimos años la ya mencionada expresidenta María Antonia Martínez. Los dos siguientes textos de García Martínez distantes en su fecha de publicación son buena prueba de ello: *“El cronista sólo está en condiciones de comentar –al menos por ahora– su forma de hablar. No me refiero a lo que dice, sino a cómo lo dice. Matoña se expresa en murciano, que no en panocho, cuidado. Aludo al tonillo, a la música. Deja abiertas las vocales finales, como corresponde a las gentes de la vega. No podía ser de otro modo. María Antonia vio la luz primera en Molina y se ha recreado en Las Torres de Cotillas.*

Cuando salga de la Región para dirigirse a las instancias políticas madrileñas, no tendrá que identificarse. Nada más oírlo, dirán: <Es la de Murcia>. Al presidente Collado no le ocurría eso. Su nacimiento en Francia le imprimió cierto carácter. Y su dedicación a la enseñanza le configuró un discurso más universal-convencional, más esperantista, como si dijéramos. A Matoña le ocurre lo que Chaves o a Pujol. Que se le nota enseguida de dónde viene. ¿Y eso es bueno o malo? Pues, ¿qué quiere que le diga? Ni bueno, ni malo, sino todo lo contrario. Ojo: no dice <¿se venís?>, ni <cuanti más>. Su lenguaje es cuasicastellano. Lo peculiar en ella es sólo el dejo. Referente a otras particularidades de la dama, ya tendremos tiempo de comentarlas”. (La Verdad, 21/IV/1993).

Seis años después *Matoña* se ha transformado para el mismo periodista en *Mariantoine* y “ya tiene lo que hay que tener”: *“Y es, entre todos los sociatas de por aquí, la más genuina representación de esta tierra. La que mejor da como fruto murciano. La llamo murciana de la vega media por ese deje en virtud del cual abre las vocales como cualquier honrada huertana”.* (La Verdad, 27/VI/99).

3.3. Represión lingüística:

Una de las fuentes que alimenta ese caudal psicótico es la censura (propia o ajena) que contribuye a mantener, cuando no a aumentar, ese complejo de inferioridad. Veamos a continuación sus principales manifestaciones.

3.3.1. Autocensura:

Ejemplo significativo es la actitud citada por García Martínez al compararlo que significaría el uso de variedades dialectales murcianas en un texto literario con el uso efectivo de esas variedades en la novela *Todo un hombre* de Tom Wolfe (“Wolfe recoge muestras del habla *cracker* –el habla rústica blanca del sur profundo–, de la *voz negra* de los suburbios de Okland y del *criollo hawaiano*”: “Y, sin embargo, aquí no se acaba de ver bien el uso escrito de formas de hablar autóctonas. Lo consideran vulgar, propio de escritores castizos, dando al término castizo un tinte peyorativo. Uno mismo se reprime algunas veces, para que no se le vea demasiado el pelo de la dehesa”. (*La Verdad*, 9/IX-99).

3.3.2. Recriminación:

Podemos retratar esta actitud con la tan frecuente expresión, de la que una mayoría significativa de murcianos podría dar testimonio, “¡habláis fatal en Murcia!” Este complejo de inferioridad da pie a que personas residentes en Murcia de otras procedencias geográficas o personas de fuera de Murcia se permitan ese tipo de valoraciones en público. Es sorprendente la de algún profesor universitario, de procedencia manchega (aunque fuera ya estudiante en Murcia), que se permite en público afirmaciones de esta guisa: “Murcia no irá nunca a ningún sitio por su forma de hablar”.

3.4. Ignorancia lingüística:

La aceptación pasiva y rutinaria de estas actitudes ha generado una situación de dejadez e indiferencia (no creemos que despreocupación) hacia la cuestión lingüística en la Región de Murcia tanto a niveles personales como institucionales. Consecuencia inmediata es la ignorancia e inconsciencia social de esta situación que fructifica de continuo en dos formas diferentes: la *confusión* y el *disparate lingüístico*.

3.4.1. Confusión lingüística:

La prensa escrita regional contribuye a reforzar con su falta de clarificación el alto grado de confusión existente. Si en el conjunto de la comunidad lingüística hispánica no existe una actitud clarificada en el nombre de nuestra lengua oficial (español/castellano), la comunidad de murcianohablantes agudiza el problema con el binomio denominador de su variedad lingüística (panocho/murciano) y, lo que es más grave, con las dudas sobre la entidad de su especial variedad lingüística (habla/dialecto/lengua). La historia es vieja y se ha manifestado en referencias de autores ilustres: “*El habla merece particular estudio. Hay en primer término el dialecto de la huerta y parte de la capital que es el “panocho” hoy día conservado casi exclusivamente por literatos que han hecho de él un instrumento para fabricar artificiosos poemas y cuadros costumbristas; algo como el madrileño de López de Silva. El panocho ha sido estudiado por García Soriano y Guillén. La panocha del maíz, base importante de la vida económica del huertano*

parece haberle dado nombre: esto, en todo caso, indica su no muy grande antigüedad. Mayor interés tiene (a mi juicio) el castellano del valle de Ricote con aragonesismos y arcaísmos notables...En el habla (se refiere al pueblo de Villanueva) se notan arcaísmos (o aragonesismos) como “flama” por “llama”, “olivera” por “olivo”, “pago” por “campo”. La forma “atoba” en vez de “adobe” supone una tendencia más conservadora, con respecto a la palabra árabe de que nacen las dos. La voz de “olma” por “orma” es también de romance oriental. A la “modorra” se le llama ‘morra’²¹.

Las muestras son muy numerosas:

1. Entrevista a Frasquito Fernández Egea: *“Pregunta. ¿Usted cree que el panocho es una lengua o un dialecto? Respuesta. L’Ajuntaera prefiere considerar al panocho como una lengua, pero desde nuestra asociación pensamos que es mejor no entrar en discusiones de este tipo”. La Opinión, 13/III/1999.*

2. “El murciano es una lengua de uso pero sin normas” era el titular de la entrevista de Ismael Galiana a los autores del *Diccionario Popular de nuestra tierra*: *“Pero el murciano no es una lengua, ni siquiera un dialecto, sino un habla, un modo de hablar ...Para llamar de una manera más científica al murciano, cabe decir que se trata del castellano que se habla en Murcia...El panocho sería a su vez una variante del murciano, para caricaturizar al huertano”. La Opinión, 24/IX/1999.*

3. Elogio del psiquiatra murciano Francisco Carles Egea a Alfonso Ortega, aguileño asesor y profesor de Bush en cuestiones de oratoria política: *“...el doctor Ortega va a ser el Aristóteles y Quintiliano del probable Emperador; y aparte de enseñarle cómo decir bien mentiras piadosas en sus discursos políticos, a lo mejor le aportaba alguna noticia del panocho (que también domina don Alfonso, junto a otras muchas lenguas)”. La Opinión, 14/XI/1999.*

4. *“La Arcadia dual, bifurcada entre el mar y el interior, la noria y el desierto, la playa y la montaña, Cartamurcia y Murcigena, la culturilla y el panocho despliega su vieja sabiduría ancestral e incide en lo establecido”. Comentario de Ramón Jiménez Madrid en La Opinión, 31/IX/1999.*

5. *“Nada acontece sin causa que lo justifique; y que el dialecto de la Región de Murcia tan rico en arcaísmos tenga grandes similitudes con el que siguen utilizando los judeoespañoles repartidos por el mundo entero es, entre otras muchas causas, el resultado de dos hablas alejadas de la fuente*

²¹ Cf. *Apuntes murcianos (De un diario por viajes por España, 1950)*, de Julio Caro Baroja, Secretariado de publicaciones e intercambio científico de la Universidad de Murcia, 1986, 2ª edc., págs. 54 y 73.

generadora que permanentemente vivifica la lengua e influenciadas por los idiomas del entorno". En "Murciano, ladino y castellano" de Francisco M. Torres y Antonio S. Verdú. *La Opinión*, 4/XII/1999.

6. "El 'panocho' no sirve para reclamar". *La Opinión*, 4/I/2000.

7. "Una empresa ofrece su página web en panocho". *La Verdad*, 11/III/2000.

8. "Mi futuro hijo no aprenderá panocho, pero sí a hablar murciano". Titular del diario *La Opinión* (30/III/2000) de la entrevista al murciano "José Cases, Pepito, ...ujier en el Parlamento alemán. Es el único funcionario extranjero de la cámara. Sus casi treinta años en Alemania no han omitido ni un 'ico' de su habla natal y más que murciano se siente murciano. Está contento con su trabajo y con sus compañeros, pero suspira por volver a su tierra. En el emblemático edificio del antiguo Reichstag, donde se ubica el Parlamento alemán este ujier es conocido como el murciano... En julio será papá por primera vez, y su hijo aprenderá español con acento murciano".

9. El paso Morado de Lorca ha editado el *Via crucis lorquino* (Lorca, 1998) de la Cofradía del Santísimo Cristo del Perdón en, así reza en la portada, *dialecto huertano murciano (panocho)*, siendo el transcriptor Salvador Martínez Nicolás.

10. Se explican en este contexto cartas como la editada por el periódico *La Razón* (1/VII/2000) bajo el título "lenguaje panocho". En ella se nos cuenta que: "Con harta frecuencia vengo realizando el viaje en Talgo entre Barcelona y Lorca (Murcia). Ya es sabido que en dicho tren van anunciando a los pasajeros, por megafonía, las estaciones en las el mismo va a efectuar parada. Así es que al aproximarse a una estación de la comunidad catalana la anuncian en castellano (o español) y catalán; al hacerlo en el Reino de Valencia lo hacen en español y valenciano; pero hete aquí que al entrar en la Comunidad de Murcia omiten hacerlo también en panocho, lengua murciana esta última, la cual tiene un amplio bagaje literario-cultural tan digno como lo puedan tener el resto de las lenguas de España. O todos moros o todos cristianos. Por cierto, yo no soy murciano".

11. "Que la llengua murciana no se pierda es la gran aspiración de Francisco Fernández Egea, más conocido por Frasquito. A semejanza de otras autonomías que tienen su estatuto o carta magna escrita en su propia lengua, Frasquito decidió que Murcia no fuese menos, y tuviese también su Estatuto de Autonomía recogido en llengua murciana. Durante un año Frasquito ha trabajado en pasar el estatuto bien espicazao (explicado), artículo por artículo, del limpio castellano al escarculle huertano. Según Frasquito, el panocho es la forma divertida con la que los escritores de bandos hacen sus trabajos, mientras que la llengua murciana es algo más serio; es la forma en la que se expresaban los huertanos antiguamente". (*La Verdad*, 7/V/2000).

La situación no mejora cuando tercián en el debate jóvenes filólogos. Bajo el título de “la gran mentira”, se fabrica una argumentación que no tiene desperdicio por cuanto supone de rebrote de actitudes: *“Pues bien, parece que Juanito (alusión a Juan de Valdés en su enfrentamiento con Nebrija) ha dejado huellas paralelas de salvajismo lingüístico en nuestra geografía puesto que muchos han sido los que a raíz de no sé qué pretexto dialectal (o simplemente vulgar o familiar) han aprovechado la inocencia del vulgo para crear algo que han calificado de lengua”*. Se centra a continuación en lo que califica de problema: el panocho. Lo contextualiza en la España romántica *“de finales del siglo XIX y principios del XX”*, de la siguiente manera: *“...la mayor parte de la población española era analfabeta –en torno al 98%, es decir, no sólo Murcia tenía deficiencias educativas–, y el analfabetismo implicaba que al no poseer una mínima formación académica la gente hablara como sus mayores, es decir, con sus defectos, errores, vulgarismos, etc.”* Este apunte adquiere de forma aparatosa tintes dramáticos: una confabulación de señoritos de Murcia capital, *“reunidos en la botica de San Antolín”*, con el propósito de ridiculizar al huertano inculto, paleta e ignorante recogen palabras (en una especie de *caza del zorro* “en zaragüeles”) para deformarlas paródicamente e insertarlas en *poesías baratas o bandos* que, además, consiguen filtrar al pueblo como tradicionales. La explicación de esta conducta roza la genética: *“...el hombre de ciudad sea de la condición que sea nunca ha podido ver al pueblerino –ser inferior, zafío y vulgar– y siempre que ha podido lo ha ridiculizado”*. Finalmente, el plan da sus frutos y el pueblo ignorante sucumbe: *“anegado por sus propias mentiras ya que da al panocho por lengua tradicional ‘e los murcianos’*. *La práctica del panocho se fue difundiendo con los bandos, con los anuales recitales florales, en su día con la Sección Femenina y hoy en día está asociado con las peñas huertanas, coros y danzas y grupos folclóricos coroadanzados (Dios los cría y ellos se juntan)”*. En este marco se encuadran las estocadas que reciben, por este orden, los miembros de L´Ajuntaera, *“la real academia para la defensa de la ‘auténtica llengua e Murcia’, el panocho”*, la Asamblea Regional (*“que parece estar a favor de la barbarie antes que del rigor filológico”*) y *“una gran entidad bancaria de Murcia”* (*“que paga los congresos anuales a esa gente con nuestro dinero con la falsa creencia de que subvencionan a los que defienden nuestra lengua”*). Siguiendo el esquema de Vladimir Propp, le toca el turno a los buenos: *“el grupo de gente ilustrada a cuya cabeza está la Filología Hispánica que explica desde hace mucho tiempo y de forma científica todas las características del HABLA o más bien HABLAS murcianas, que abarcan más territorio que el de la frontera política. Lo que defiende la inteligencia es que siempre se ha hablado el español o castellano, o murciano como variante del castellano como lo es el andaluz, extremeño, canario, etc. Ése*

debería haber sido nuestro orgullo: el habla murciana, con el acento, la pérdida de “s” final, el sistema de vocal abierta y cerrada, en definitiva, la musicalidad. El problema es que la inmensa mayoría ha preferido aceptar como verdaderas las burradas de lo que fue una “moda de unos pocos” y hoy en día es una plaga de muchos que, sin duda, persigue al raciocinio y a la coherencia lingüística”. Y, por fin, se llega a la parte hermenéutica: “Creo sinceramente que lo que tiene Murcia es un gran complejo frente a la Vieja Castilla (en Valladolid hablan mu bien) a la que cree cuna del bien hablar y tiene otro complejo de inferioridad frente a otras regiones como las Vascongadas, Cataluña, Galicia, Baleares, C. De (sic) Valencia, donde existe (excepto imposiciones lingüísticas) cierto bilingüismo, y por lo visto la gente de aquí dice: <Pué nusotros no amos a ser menos>”. El estrambote final asevera por estadística infusa que “da gusto saber que la población de Murcia piensa que el panocho es el orgullo de los murcianos” y, en postrer lamento, manifiesta: “Como dijo el poeta: “siempre me quedará la palabra” por lo menos para no callarme y luchar contra lo que nunca debiera haber existido”.

En toda ceremonia de la confusión no vienen mal unos petardos, pero en la fábula anterior, además de la imprudencia y la ignorancia, se dejan caer medias verdades que pueden producir un aumento todavía mayor de la confusión reinante. En este caso, nos encontramos con unos planteamientos que, siguiendo con la terminología psicológica, podemos calificar de *exhibicionismo lingüístico*²².

3.4.2. Disparate lingüístico:

La confusión se transforma en disparate cuando los promotores de determinadas iniciativas lingüísticas son algunos representantes de los grupos sociales dirigentes (empresariales, políticos y culturales)²³. La relación de

²² “La gran mentira”, de Emilio Tomás Loba, *Dáctilo*, 1, 2000, páginas 61-63, editada por el Aula de Poesía de la Universidad de Murcia en colaboración con otras instituciones. Este artículo sugiere otros términos psicoforenses como los de *asesinato* o *suicidio lingüístico*.

²³ Del tejido de relaciones entre diferentes sectores sociales murcianos puede dar idea la siguiente crónica del diario *La Verdad* (26/XI/2000) en la que se narra la entrega de premios de la Federación de Peñas Huertanas: “A continuación, el presidente de la federación, Antonio Avilés, junto a María Teresa Carmona, entregó el trofeo *Matrona de Murcia* a la firma *Estrella de Levante*. Los miembros de la junta directiva de las peñas colaboraron en la entrega de los galardones, entre ellos el que recibió el diario *La Verdad* por su difusión de las tradiciones populares. El director de *El Corte Inglés*, José Dasí, el director general de *Cajamurcia*, Carlos Egea Krauel, Remigio López y Antonio Fresneda, de *Extintores Sesisa*, y Tomás Fuertes, de *El Pozo*, entre otros, también fueron premiados...Las peñas huertanas con sus distinciones quisieron agradecer la labor de apoyo que realizan las empresas e instituciones en la organización de la *Ruta de la Huerta al Mar* y el *Bando de la Huerta*. Por

hechos que presentamos a continuación como ejemplos prototípicos de desguisados nos permiten proponer como término equivalente, *mutatis mutandi*, al de *conflicto lingüístico* el de *disparate lingüístico*:

1. *Ignorancia y desprecio de la diferenciación lingüística regional*. Murcia es región ignorante de su historia y de las especiales peculiaridades de su forma de hablar. Los usos orales en los medios de comunicación y el comportamiento y las actitudes de las clases medias (especialmente las medio-bajas) urbanas y rurales se orientan hacia los usos de los sociolectos estándares. La expresión extrema de esta actitud se puso de manifiesto en las propuestas públicas de la exconsejera de Educación del Gobierno regional murciano: “*Dado que en Murcia no hay segunda lengua, la consejera quiere potenciar al máximo el aprendizaje del castellano. <Quiero que los alumnos murcianos hablen el mejor castellano de España>, ha dicho más de una vez a sus más estrechos colaboradores. <Pronunciar un verbo impersonal en plural es casi tan grave como no saber multiplicar>*”. *La Verdad*, 4/IV/1999²⁴.

ello también recibieron un trofeo José Joaquín Peñarrubia, delegado del Gobierno en Murcia, el director de la Academia General del Aire de San Javier, Fernando Carrasco, y Salvador Abad, jefe de la Base Aérea de Alcantarilla, entre otras autoridades. El presidente de la federación, Antonio Avilés, aprovechó el momento para anunciar que el Bando de la Huerta cumple 150 años de historia y dijo que a mediados de diciembre será presentado el cartel oficial de la fiesta, que en esta edición será la obra del pintor Ramón Gaya”. Ese mismo día y en el mismo diario se anunciaba la nueva edición de *Semana de la Lengua Murciana* en el Palacio Almudí: “...y la inauguración de la semana cultural correrá a cargo del rector de la Universidad de Murcia, José Ballesta. Entre las personas invitadas se encuentran la escritora Enriqueta Egea y el cronista oficial de Santomera, Francisco Cánovas”.

²⁴ Actitud curiosamente coincidente con la los miembros ingleses del último gobierno conservador de John Major –como recuerda Peter Trudgill– “*quienes mantenían que habría que obligar a hablar el inglés estándar a todos los escolares ... Inglaterra no es el único país que demuestra oscurantismo e ignorancia a la hora de realizar una valoración realista de los méritos de las distintas variedades de una lengua. Esta falta de respeto por las variedades de nuestro continente está muy generalizada y es más frecuente precisamente donde uno esperaría que lo fuera menos: entre la intelectualidad, la gente de letras, la prensa o los políticos, quienes expresan un apoyo que nunca ponen en práctica. Valoran la literatura importante. Detestan el analfabetismo. Están obsesionados en el mantenimiento de los ‘estándares’ tanto en el habla como en la escritura. Apoyan la falacia que surge en todas partes y en cualquier generación según la cual su propia lengua está en declive. Pero la realidad es que no respetan las variedades de una lengua excepto las estándares escritas de las principales lenguas europeas. Para ellos, las lenguas y los dialectos no estándares minoritarios simplemente no cuentan*”. Cf. “Dialecto y dialectos en la nueva Europa”, en *Estudios sociolingüísticos del dialecto murciano*, de José María Jiménez Cano (ed.), Universidad de Murcia, (en prensa).

2. *La propuesta de la denominada Lengua Murciana.* El apoyo tibio e indirecto, pero apoyo al fin y al cabo, de las instituciones políticas, económicas y empresariales es un factor que contribuye a un aumento de la tradicional confusión. A pesar de la claridad y contundencia con que se han pronunciado representantes del mundo universitario²⁵, no ha sido posible

²⁵ *"En torno a la III Semana la Lengua Murciana"*

La convocatoria y celebración de la III Semana la Lengua Murciana, nos obliga a hacer públicas las siguientes manifestaciones, con el único y exclusivo fin de devolver a la sociedad murciana, bajo la forma de dictamen científico, lo que de ella recibimos los investigadores universitarios:

1) *No existe una lengua murciana. El vehículo intraregional es el español, afectado por ciertos rasgos particulares. Las variedades habladas según las zonas geográficas y los registros sociales, son esencialmente español que mantiene rasgos fonéticos, morfológicos, sintácticos o léxicos, así del español antiguo, como de los distintos idiomas que se concitaron en estas tierras.*

2) *Entender por murciano las variedades escritas que algunos quieren imponer a los demás, so capa de autenticidad, es otro error; puesto que ni son homogéneas, ni son comprendidas ni aceptadas en todas partes. Ante este flagrante dirigismo, sentimos la obligación de proclamar que no hay, ni puede haber, lengua murciana, porque desde la Edad Media, se adoptó como idioma general el castellano.*

3) *Aceptando toda la carga de impopularidad que una decisión de este tipo conlleva, nos vemos obligados a descalificar actuaciones de esta índole: a) Porque las obras de escritores murcianos que utilizaron el español como vehículo expresivo, y entre ellos hay que contar al propio Vicente Medina, no pueden parangonarse ni en calidad, ni en cantidad, con las producidas por los cultivadores de la supuesta lengua murciana. b) No parece deseable correr el riesgo de una manipulación sociopolítica de las peculiaridades lingüísticas regionales, y estos acontecimientos nos parecen propiciar esa indeseable posibilidad.*

4) *Desgraciadamente, ya son varios los frutos que se le han ofrecido a la sociedad murciana, amparados en estos supuestos. El último de ellos, el titulado Parablero murciano, de don Patricio Molina Fernández, es el prototipo de la desinformación y de la falta de respeto a los saberes. Tanto su estructuración como sus planteamientos previos empeoran, si ello fuese posible, el desaguisado que ya el título parece preludear. El mismo prólogo contiene un verdadero cúmulo de dislates: 1) Duplicarlo en dos códigos lingüísticos diferentes, como si el español no fuese suficiente para todos; 2) Identificar el "panocho" con la variedad del dialecto murciano que se habla en la totalidad de la región murciana es una afirmación, además de gratuita, inexacta; 3) La afirmación de que incluye voces de las comarcas colindantes de Alicante, Albacete y Almería es una verdadera falacia, por cuanto desconoce, o usa sin citarlos, los repertorios lexicográficos de mayor fiabilidad; 4) Si quería evitar "decantaciones con el habla de una u otra zona", podía haber redactado las definiciones en español y no en una especie de jerigonza inexistente. 5) Cualquier lector de diccionarios sabe que los sustantivos y adjetivos se alfabetizan por el masculino singular, y los verbos por el infinitivo. Así mismo, las entradas se alfabetizan, no siguiendo criterios de pronunciación, sino de cómo se deberían escribir, atendiendo a razones etimológicas, filológicas e incluso fonemáticas, poniendo después las posibles pronunciaciones. Pues bien, estos criterios, universalmente admitidos por todos los lexicógrafos del mundo, le parecen incongruentes a nuestro eximio recopilador, y prescinde olímpicamente de ellos. 6) Evidencia un desconocimiento importante del español, como lo demuestran algunas definiciones,*

evitar que el presidente de la Asamblea Regional, Francisco Celdrán Vidal, prologue, y avale de esa forma, la traducción en "llengua murciana" del "Estatuto d'Utonomía e la Rigión e Murcia": *"No he podido negarme a la solicitud del fundador de la Asociación Cultural "L'Ajuntaera pa la Pláti-ca, el Esturrie y'el Escarculle la Llengua Murciana", Francisco Fernández Egea, 'Frasquito', de prologar esta publicación del Estatuto de Autonomía de nuestra Comunidad Autónoma en llengua murciana.*

Independientemente de otras consideraciones sobre si la murciana es lengua o dialecto, en esta ocasión podemos aplicar con justicia la afirmación de que "el fin justifica los medios". Todo vale para dar a conocer al mayor número de personas nuestro Estatuto de Autonomía, la carta magna por la que en plena sintonía con la Constitución Española nos gobernamos todos los habitantes de esta Región.

como las de achaparrá, ao, entrada que no sólo no tenía por qué figurar en la obra, sino que tampoco parece conocer la voz española general achaparrado. Pero más grave todavía nos parece el desconocimiento del propio dialecto murciano, al comprobar que omite un buen número de voces, perfectamente enraizadas en nuestras gentes, y dignas de estudio. 7) Al no citar las autoridades de las voces que relaciona, aunque manifiesta haberlas utilizado, el índice de credibilidad de los materiales que aporta es mínimo.

Nuestra opinión final, por lo tanto, es que ni siquiera como divulgación, o para que no se pierdan definitivamente estos materiales, es válida esta obra, ya que desenfoca y distorsiona totalmente la visión del dialecto murciano, y que, de hacer en manos de personas no conocedoras del mismo, podría llegar a producir verdaderas y graves desinformaciones. A mayor abundamiento de razones, expresamos nuestros temores de que con este tipo de trabajos sólo conseguimos llegar a ser el hazmerreir y el ridículo más famoso de España. Para terminar, lamentamos profundamente que instituciones de mucha raigambre en el hacer cultural de Murcia se presten a este tipo de actividades, cuando a nuestros estudiantes les resulta tan difícil obtener subsidios para realizar trabajos de absoluta solvencia". Documento mecanografiado, sin fecha, de la Cátedra de Gramática Histórica de la Facultad de Letras de Murcia.

Clarividentes, a la par que clarificadoras, son las palabras de Francisco Gómez Ortín: *"Echemos un tupido velo sobre la pretendida lengua murciana. Buscar a ultranza el hecho diferencial puede conducir a un absurdo laberinto. Emulando a otras Comunidades Autónomas, que cuentan con lengua propia, se ha querido inventar una lengua, a la que pomposamente se le llama "llengua murciana".*

Pero, mal que les pese a esos audaces inventores, afortunadamente la lengua que usamos en Murcia es la misma castellana o española, con ciertas peculiaridades perfectamente comprensibles para todo usuario del español en cualquier punto del vasto mundo hispánico. Algunos querrían ser cabeza de ratón de una lengua normalizada, que viene a ser una amalgama de voces rurales y vulgares, salpicada de barbarismos y solecismos, la que, mezclada y agitada en la retorta de ciertas cabezas, ayunas de filología, nos daría el precipitado de un galimatías panochizante". En Filología Murciana, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, (en prensa).

Si el que se haya “traducido” de esta forma el Estatuto va a servir para que sean muchas las personas que a él se asomen y se empapen de su contenido, bienvenido sea el trabajo. Tendrán entonces ocasión de comprobar el elevado grado de autogobierno que hemos conseguido en esta tierra con nuestro cotidiano esfuerzo, que ha sido realizado en armonía y sin recurrir a reivindicaciones nacionalistas.

Como Presidente de la Asamblea Regional, institución que representa a todo el pueblo de nuestra Comunidad, quiero reconocer el esfuerzo realizado por Francisco Fernández Egea y estimular toda iniciativa tendente a que los murcianos conozcamos cada vez más y mejor nuestro Estatuto de Autonomía”.

Esta gentileza política ha sido agradecida por el traductor y miembro de “l’Ajuntaera pa la Plática, el Esturrie y el Escarculle la Llengua Murciana”, Francisco Fernández Egea, en los siguientes términos: “*Con la publicaera e la Lay Orgánica 4/1.982 e 9 Junio, Murcia, acobijá en el artículo 143 e la Costetución, esfisa la nacencia e su Estatuto d’Utonomía comenciando, dende este inte, su andinar como Comunidá Utónoma adrento e las emás Comunidás Utónomas d’España.*

Aciguatando lo que platica el artículo 8 del mentao Estatuto, s’ha che-río qu’er mesmo esté escrebió en noestra llengua murciana, motigo por er cualo s’hacío er troeque e la llengua castiellana a la noestra, la cuala entavía se platica en los destintos roales e la Rigión Murciana.

Con esto solicamente se pritende que la Lay, la primera, que nus encarrucha noestra Gobernaera l’haga en la llengua a noestro raijo antiguón, y’asina cuando anguna presona l’aciguatate pa leella tina el arbullo e ser murciano”²⁶.

3. *El Diccionario Popular de nuestra tierra.* Como reza la crónica de prensa, el diccionario se les ocurrió hacerlo a sus autores “por una exigencia de universidades europeas y americanas”: “*Tenemos una amiga que es lingüista y profesora en Palo Alto, California, la cual nos llamaba continuamente. “En ningún congreso de lingüística al que voy sale Murcia por ninguna parte”, nos decía. Están los leoneses, los extremeños, los andalu-*

²⁶ *Estatuto d’Utonomía e la Rigión e Murcia en Llengua Murciana*, de Frasquito Fernández Egea, Murcia, 1998. *La Verdad* noticiaba la aparición de la obra bajo el título “Un Estatuto bien <espicaazo>”: “*Pero la intención de Frasquito al verter en lo que él llama llengua murciana los artículos del Estatuto de Autonomía ha sido doble. Por un lado, no quería que Murcia <fuese menos que Cataluña, Valencia, o Galicia, que tienen su carta magna redactada en su propia lengua vernácula>. Por otro, quiere estimular el conocimiento de la llengua murciana, para que no se pierda. Cree que si no se hace algo por remediarlo, las próximas generaciones no sabrán cómo se hablaba en la huerta de Murcia*”. (7/VI 2000).

ces, los gallegos, los asturianos y su bable, y nosotros, no. Nos dio rabia a estos dos murcianos". (*La Opinión*, 24/X/1999). Este intento bienintencionado de clarificar la realidad lingüística de nuestra Región se ha convertido en otro factor de mayor confusión. De nuevo, la élite política, cultural y empresarial avalan un proyecto patrocinado desde una agencia de publicidad, volviendo a escenificar el cuento del traje del emperador. Las opiniones, según reza la crónica de prensa del diario patrocinador de la obra (*La Opinión*, 27/X/1999), junto con la Asamblea Regional de Murcia y la empresa de industrias cárnicas El Pozo, son de lo más variadas. Para el Consejero de Cultura: *"la idea de promover la cultura murciana hay que acogerla con entusiasmo, ya que sirve para recuperar modismos que enriquecen nuestro vocabulario y que en algunos casos pueden estar perdiéndose"*; el Delegado del Gobierno considera la publicación *"una reafirmación de lo murciano por parte de La Opinión el dar a conocer ese rico vocabulario murciano, que a veces está en desuso...Me gustan mucho expresiones como pico esquina, abuzarse o arrejuntarse. Son bonitas y tienen sonoridad"*. El Rector de la Universidad de Murcia manifestaba su sorpresa *"al conocer que hay quince mil voces y expresiones propias de esta Región. Me hubiera gustado que la Universidad hubiera participado, pero eso ya es arrimar el ascua a mi sardina"*. Finalmente, el jefe del Departamento de Relaciones Públicas de El Corte Inglés se confiesa encantado *"porque me parece importante reunir todas esas palabras de la Región que todavía están en uso y otras que se están perdiendo, pero siguen ahí latentes"*. El tal vocabulario, sin entrar en su enjuiciamiento filológico, representa una vuelta a la prehistoria de la Dialectología y, sobre todo, presenta una imagen de la realidad dialectal murciana como si la Región de Murcia y sus hablantes se hubiesen estancado en los años treinta o cuarenta. La confrontación que se realiza entre Murciano y Castellano como dos realidades contrapuestas es una aberración. Salvo que se entienda lo dialectal en el sentido amplio del término, y, desde ese momento, no puede existir un hablante que no sea dialectal, hoy ya no se puede hablar de hablantes dialectales puros —¿los ha habido alguna vez?—. Lo dialectal (geolectal) entendido como un conjunto de variedades determinadas (fonéticas, morfológicas, sintácticas, léxicas y discursivas) es un lecto más en la politectología que constituye la competencia lingüística de cualquier hablante. En nuestro caso, y volvemos a citar a Gómez Ortín, *"En Murcia, la estructura morfológica y la construcción sintáctica son iguales que en todo el dominio del español. Por lo tanto, podemos aseverar que en esta región se habla el español murciano. Esto que para algunos pudiera ser una decepción, para la inmensa mayoría de los murcianos es motivo de orgullo, al saber que hablamos la gloriosa lengua del pasado, la pujante del presente y la universal del futuro...Tenemos que aceptar nuestra habla normalmente, sin desvalorarla ni sobrevalorarla,*

*adoptando una actitud positiva y beligerante ante ella, y reconociendo que las particularidades de nuestra habla son tan legítimas como las de cualquier otra región. Por lo mismo, debemos esforzarnos en usarlas prestigiándolas, hasta que los demás hispanohablantes las asuman como tal variedad diferenciadora dentro de la casa común del idioma español”*²⁷. Así se va entendiendo cada vez más: “Anzitutto, le profonde trasformazioni socioeconomiche e socioculturali, le travolgenti innovazioni tecnologiche specie nel settore delle comunicazioni, in conseguenza delle quali l’informazione si è fatta simultanea a livello planetario e tendenzialmente monolingue e, infine, gli imponenti movimenti migratori all’interno del continente (dalle campagne alle città, da Sud verso Nord, da Est verso Ovest) o provenienti dall’esterno hanno modificato il panorama linguistico dell’Europa occidentale in una misura che non ha precedenti nella sua storia. Così, l’antica dicotomia lingua/dialetto, che non di rado veniva assunta come generica contrapposizione tra lingua scritta e lingua parlata, si è trasformata in insiemi di varietà ‘standard’ e ‘substandard’, o di ‘norme’ e ‘subnorme’ (cfr. Holtus-Radtke 1986, 1989 e 1990), con cui il dialetto, a sua volta non più unità compatta, ma insieme di sottovarietà rese diverse dall’uso che ne può fare il parlante, si trova a seconda delle circostanze in alternanza, in convergenza o in antagonismo...Di conseguenza, il vecchio assunto di un dialetto inteso come entità autonoma e ben distinta dalla lingua, da descrivere e classificare secondo le procedure consuete nelle scienze naturali, non è più valido oggi se non in operazioni dichiaratamente simulate...il dialetto può essere preso in considerazione solo se si tiene conto anche delle altre varietà del repertorio con cui si trova in contatto (in particolare le lingue regionali o, più in generale, i vari tipi di parlato), degli ambiti e delle modalità del loro uso, dei relativi fenomeni di differenziazione e di commistione, delle valutazioni che ne danno i parlanti, delle strategie discorsive che con esse vengono messe in atto...Per questo motivo, gli atlanti linguistici che, come il NADIRSalento, l’Atlante della Sicilia e le analoghe imprese avviate in area tedesca, si propongono di registrare l’intero parlato, e non soltanto la varietà ‘dialetto’, rappresentano per noi l’orientamento più promettente di risultati nella dialettologia attuale...sono così venute a confermarsi le acute intuizioni di alcuni Maestri del passato, che per primi avevano denunciato le aporie di metodi di analisi che pretendevano di determinare norme assolute là dove il contatto tra sistemi linguistici parlata locale /koinè regionale/ lingua nazionale metteva già chiaramente in evidenza la variabilità dei comportamenti e, anche, le contraddizioni esistenti in una stessa comunità, nelle sue singole componenti o addirittura nei

²⁷ *Ibidem.*

parlanti isolatamente considerati: un primo, decisivo passo verso l'interesse, destinato più tardi a diventare consapevole, per le zone interlettali, o di contatto tra le diverse varietà del repertorio linguistico, e per i fenomeni che le caratterizzano"²⁸.

No creemos descabellado plantear al menos la necesidad de *una política regional de planificación lingüística*. En muchas de las aportaciones que hasta ahora hemos recogido aparecían expuestas alusiones de diverso tipo a diferentes instancias del poder político. Incorporaremos otros ejemplos expresivos. Sirva de comienzo el siguiente lamento del panochista Manuel Sánchez Montesinos: *"El señor García del Toro da consejos a don Fernando de la Cierva, responsable de Educación en la Comunidad, referentes a las reformas educativas, que por cierto creo que son innecesarias, porque doctores tiene la Iglesia... Dice usted en el penúltimo párrafo: "Y en cuanto a la lengua, por favor señor consejero, le pido de hinojos (con lo fácil que hubiera sido poner 'de rodillas') que la restaure que como San Fernando con su espada (su Santo epónimo) ¡madre mía! destruya o difumine esa degeneración castellana que es el panocho..." ¿He leído bien? ¿Ha dicho que 'destruya' el panocho? Me ha dejado perplejo.*

Señor García del Toro: aunque no le guste el panocho, que es cultura, era y es el habla de nuestros huertanos...¿Quién es usted, con perdón, para aconsejar que nuestros huertanos se entiendan, a partir de ahora, por señas?". (*La Opinión*, 11/XII/2000).

De este mismo tenor es la petición de Antonio Martínez Cerezo en el artículo de prensa titulado: "Seco nos deja en pelotas". Se trata de una curiosa forma de protesta lexicográfica por la definición que del término *zaragüelles* se hace en el *Diccionario del Español Actual* de Manuel Seco: *"Don Manuel nos deja a los murcianos con el culo al aire al definir zaragüelles como <calzones anchos y con pliegues, que forman parte del traje regional valenciano>*". El dedo señala de pasada a la autoridad política regional: *"Ignoro si Gran Jefe Autonómico tendrá pensado enviar una nota oficial de protesta en nombre de aquí el gentío o ponerse a la cabeza de una manifestación que lleve hasta las puertas de la Real Academia Española de la Lengua el comprensible malestar murciano por la mangancia –a todas luces injustificada– de prenda que en tanto tenemos los murcianos, pues que tan nobles prendas nos cubre"*. (*La Opinión*, 25/X/1999)

Esta preocupación reguladora ha existido (polémica entre sectores universitarios y la Ajuntaera, y la valoración filológica de propuestas murcia-

²⁸ Cf. *Fondamenti di dialettologia italiana*, de C. Grassi, A.S. Sobrero y T. Telmon, Laterza, Bari, 1998, págs. VI y VII.

nistas²⁹) y existe, especialmente, en el debate social que de vez en cuando reaparece en los medios de comunicación sobre *identidad regional* y política educativa. Más en particular, cuando se ha discutido sobre cuáles deberían de ser los contenidos regionales de los libros de texto utilizados en determinadas asignaturas de contenido humanístico.

Concluimos volviendo a renovar la propuesta de cuestiones como:

1) La incorporación de los resultados de los estudios de la variedades lingüísticas murcianas a las actitudes de defensa de lo vernacular (Carta europea de las lenguas regionales).

2) La dotación de recursos para la formación actitudinal del profesorado³⁰.

3) La preparación de materiales formativos³¹.

4) La creación de una institución de normalización lingüística regional.

²⁹ Además de los planteamientos de F. Gómez Ortín, merecen señalarse entre otros: "Los vocabularios murcianos", de José Muñoz Garrigós y José Perona, en *Vocabularios dialectales: revisión crítica y perspectivas*, de Ignacio Ahumada (ed.), Servicio de Publicaciones e intercambio Científico, Universidad de Jaén, 1995, págs.83-100. "La variedad dialectal cartagenera dentro del contexto del español hablado en Murcia. A propósito de seseo y ceceo", de César San Nicolás Romera, en *TTC. Revista internacional digital del Grupo de Investigación en Teoría y Tecnología de la Comunicación*, Sevilla, año II, nº 8, septiembre, 1999. (Cf. <http://www.cica.es/aliens/gittcus/publicacion.html>). La clarificación del estatuto teórico del murciano necesitaría de precisiones dialectométricas que nunca se han realizado. Para una presentación de estas técnicas, véase el artículo de Pilar García Mouton: "Dialectometría", en *Filología e informática. Nuevas tecnologías en los estudios filológicos*, de José Manuel Blecu et alia (eds.), Edt. Milenio, Universidad Autónoma de Barcelona, 1999, págs. 335-356.

³⁰ Pueden ser tenidas en cuenta propuestas como la siguiente: "Multidialectalismo e ensino da língua materna", de José Lemos Fonte-Monteiro, *Revista de Humanidades*. Forteza, 13 (11), 1997, págs. 124-136 (Cf. También en <http://www.geocities.com/Paris/Cathedral/1036/dialeto.htm>).

³¹ Ya en el año 1995 en el artículo citado de José Muñoz Garrigós y José Perona se señalaba: "Con respecto a otras regiones de España, la Región de Murcia carece en este momento, a pesar de la abundancia de libros y artículos que han recogido los murcianismos, de un libro de conjunto que sea capaz de ofrecer todos los datos geográficos, históricos y sociales sobre las palabras que han vivido y viven en esta tierra." (págs. 97-98).

MARÍA ANTONIA MARTÍN ZORRAQUINO
UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

MARCADORES DEL DISCURSO Y ESTRATEGIAS DE CORTESÍA
VERBAL EN ESPAÑOL¹

1. INTRODUCCIÓN: DE LA GRAMÁTICA DE LA ORACIÓN
A LA GRAMÁTICA DEL DISCURSO

Desde hace poco más de quince años los docentes de Lengua Española hemos visto ampliarse considerablemente los contenidos de las asignaturas que impartimos. Sin perder de vista la importancia del análisis de las unidades fundamentales de la lengua (los fonemas, morfemas, palabras, frases o sintagmas, y oraciones), que hemos venido desarrollando en el marco de los diversos enfoques estructuralistas y generativistas, nuevos temas han ido asomando a las páginas de nuestros programas, como, por ejemplo, “los principios de la composición de los textos (la coherencia y su expresión a través de los diversos procedimientos de cohesión textual)”, “la lengua en su variación (diatópica, diastrática y diafásica)”, “las marcas de la oralidad y la estructura de la conversación”, etc.

El *Diseño Curricular* de la materia *Lengua Española* en la enseñanza secundaria marcaba claramente en los años 80 el salto desde la gramática

¹ El presente texto reproduce la conferencia que pronuncié en noviembre del año 2000 en las *VI Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española* de la Universidad de Granada. Quisiera reiterar mi gratitud a los organizadores, la Dra. María Isabel Montoya y el Dr. Juan Antonio Moya, por su cordial invitación; deseo dejar constancia de mi reconocimiento especialmente a la Dra. Montoya por la amabilidad con que nos atendió durante las Jornadas y por la paciencia y comprensión con las que ha esperado estas páginas.

del código (del sistema o de la competencia lingüística de un hablante oyente ideal) hasta la gramática integrativa del acto de comunicación: un modelo de la competencia comunicativa. El nombre de *pragmática* comenzó, así, a resultarnos familiar, aunque no sabíamos muy bien qué designaba con exactitud (¿una nueva estilística?, ¿el análisis de las variantes o de los valores de significado que las unidades de la lengua adquirirían cuando se las contextualizaba?, ¿un plano nuevo del análisis gramatical –distinto del sintáctico y el semántico, por ejemplo–?, etc.).

Términos como “actos de habla”, “actos de habla indirectos”, “cortesía verbal”, “cotexto” y “contexto”, etc. aparecían frecuentemente en la bibliografía que consultábamos. Y, así, en las universidades, con los nuevos Planes de Estudio de principios de los años 90, aparecieron nuevas asignaturas como “Semántica y pragmática de la lengua española”, “Principios de pragmática”, “Introducción a la pragmática”, “Fundamentos de pragmática”, etc.

Por todo ello, aun cuando la *pragmática* no tenga todavía un estatuto totalmente definido, con un objeto de estudio claro y una metodología precisa, las cosas van estando más nítidas. Por de pronto, para quienes deseen familiarizarse con este campo de estudio existen ya buenos manuales de la disciplina en español: la versión en nuestro idioma del excelente libro de S. Levinson (1983) –*Pragmatics*– (*Pragmática*, Barcelona, Teide, 1989); el ejemplar trabajo de M.^a Victoria Escandell Vidal (*Introducción a la pragmática*, Barcelona, 1995) o la breve y orientadora aportación de G. Reyes (*El abecé de la pragmática*, Madrid, Arco / Libros, 1995), por citar sólo tres ejemplos representativos y muy accesibles. Son también numerosos los textos de carácter práctico que nos ofrecen comentarios o ejercicios sobre aspectos pragmáticos (cf. la colección dirigida por S. Gutiérrez Ordóñez en la editorial Arco / Libros).

Contamos, por otra parte, con gramáticas en las que se integra ya el componente pragmático en la descripción de la lengua. Por ejemplo, en el volumen tercero de la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* que han dirigido Ignacio Bosque y Violeta Demonte (Madrid, Espasa-Calpe, 1999) varios capítulos hacen referencia a nociones pragmáticas: actos de habla, marcadores del discurso, la noción de foco y el orden de las palabras, etc. (Y aunque no se ocupe específicamente del español, es oportuno recordar también aquí que la obra de S. C. Dik *The theory of functional grammar* –2.^a ed. revisada por K. Hengeveld, Berlín / New York, Mouton / De Gruyter, 1997, 2 vols.– integra un componente pragmático en el modelo gramatical).

De otro lado, podemos encontrar actualmente en versión española monografías consideradas fundamentales para temas que se suelen incluir en el dominio de la pragmática. La traducción española de la ya clásica obra de D. Sperber y D. Wilson sobre la teoría de la pertinencia –*Relevance*, Harvard University Press, 1986–, *La relevancia* (Madrid, Visor, 1994), o el

texto de J. Cl. Anscombe y O. Ducrot sobre la teoría de la argumentación, *La argumentación en la lengua* (Madrid, Gredos, 1994), constituyen muestras de gran interés y provecho para introducirse en ciertos nuevos enfoques del estudio lingüístico que guardan relación con el ámbito de la pragmática. Descendiendo a aspectos más concretos, el libro de H. Haverkate sobre *La cortesía verbal* (Madrid, Gredos, 1994) o la valiosa síntesis de J. Portolés sobre *Marcadores del discurso* (Barcelona, Ariel, 1998) representan también buenas guías para familiarizarse con el estudio de algunos fenómenos o problemas de tipo pragmático que interesan actualmente a muchos investigadores, a menudo integrados en equipos que trabajan en países distintos – permítanme que recuerde igualmente el volumen colectivo que hemos coordinado E. Montolío y yo misma para Arco / Libros: *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Madrid, 1998 (en el que colaboran, además de las profesoras ya citadas, un conjunto de autores que se dedican habitualmente al estudio de los marcadores del discurso y de otros aspectos conectados con la pragmática lingüística: E. Acín, A. Briz, M. Casado, L. Cortés, C. Fuentes, M. Garachana, A. Hidalgo, S. Pons, M. Porroche y J. Portolés), así como el capítulo 63 de la *Gramática* dirigida por Bosque y Demonte ya citada (*Los marcadores del discurso*), del que somos autores el Prof. J. Portolés y yo misma también–.

Podrían citarse muchas más fuentes bibliográficas. Las mencionadas sirven para justificar la elección del tema de la presente conferencia. Pretendo ofrecerles algunas observaciones sobre un conjunto de aspectos críticos dentro de lo que podríamos llamar “gramática (y pragmática) del discurso del español actual”: los marcadores del discurso que se emplean en ciertas estrategias de la cortesía verbal en nuestra lengua.

2. LA CORTESÍA VERBAL Y LOS MARCADORES DEL DISCURSO

Recordemos que la cortesía verbal reside en lo que se llama “el contrato conversacional”: “los derechos y las obligaciones mutuas de las personas que traban una conversación” (Haverkate, 1994, 14 –citando a Fraser, 1980–). Cada situación comunicativa implica unas convenciones que son controladas por los protagonistas de la comunicación: los tratamientos, por ejemplo; el tenor de los actos de habla, es decir, su modulación (las órdenes, por ejemplo, pueden ser más o menos agresivas; los consejos, más o menos respetuosos, etc.). Con Brown y Levinson (1978 / 1987) distinguimos dos tipos de cortesía verbal (cf. también Haverkate, 1994): la “cortesía positiva” y la “cortesía negativa”. La primera va dirigida a provocar que los actos o las palabras del hablante sean aprobados: refuerzan la imagen positiva del hablante y contribuyen a crear una atmósfera de cercanía y de cordialidad

en la comunicación. La "cortesía negativa", en cambio, comprende toda una serie de estrategias que están encaminadas a proteger la imagen negativa de los interlocutores: están orientadas a no invadir el terreno del oyente; por ejemplo, a atenuar los actos de habla directivos o impositivos (las órdenes, las prohibiciones, etc.).

No podemos soslayar, de otra parte, que los marcadores del discurso son palabras o signos invariables que tienen un carácter extrapredicativo —es decir, que no cumplen ninguna función primaria en la predicación—; me refiero a conjunciones, interjecciones y adverbios, o a locuciones adverbiales y conjuntivas que sirven para integrar las oraciones en el texto, para marcar diversas actitudes de los interlocutores en la comunicación, etc. (signos lingüísticos como *hombre, mira, oye; bueno; claro, desde luego; en fin; total*, etc.).

Pues bien, algunos marcadores discursivos están estrechamente vinculados con las estrategias de la cortesía verbal. Sirven para marcar la cortesía positiva —crear acercamiento entre los interlocutores, por ejemplo—, o para señalar las estrategias de cortesía negativa —atenuar, por ejemplo, la fuerza inlocutiva de un acto de habla directivo—.

En lo que sigue, y sin ánimo de exhaustividad, voy a tratar de algunos marcadores del discurso como indicadores de la cortesía verbal en español. En mi exposición me ocuparé de los siguientes aspectos: a) las regularidades distribucionales o sintagmáticas que presentan estas unidades; b) las propiedades características del significado de estos elementos; c) la modulación de dicho significado en forma de valores diversos (normalmente como resultado de la proyección de factores contextuales), por medio del empleo de ciertos rasgos fónicos u otros tipos de marcas lingüísticas. En otras palabras: a pesar de la limitación de mis observaciones por lo reducido que resulta el conjunto de fenómenos que voy a tratar de analizar, lo que quiero poner de relieve, sobre todo, es que el discurso tiene también una gramática, es decir, que no es un reducto caótico, donde campa por sus respetos la expresividad del hablante, sino que, más bien, es un dominio regularizable, en el sentido de que la virtualidad de los matices expresivos que crea el hablante es en mucha proporción predecible o sistematizable. Mis palabras están presididas, además, por el deseo de orientar a los profesores de lengua española aquí presentes, tanto a los que ya están interesados por este tipo de cuestiones —ojalá puedan encontrar en mi exposición una guía sugerente para emprender un estudio sobre algún tema afín— como a aquellos que no han sentido hasta ahora especial atracción por esta clase de problemas —quizá mi contribución les sirva de estímulo o acicate para nuevas lecturas y reflexiones sobre estos aspectos lingüísticos—.

3. LOS ACTOS DE HABLA NO CORTESSES: LA ASERCIÓN

Voy a tratar de ocuparme, en primer lugar, de la cortesía verbal en los actos de habla asertivos. La aserción –los actos de habla asertivos– suelen considerarse en las monografías que tratan de la cortesía verbal como “actos de habla no corteses”. Pero conviene recordar, antes de entrar propiamente en materia, algunos aspectos tipológicos de la cortesía verbal en relación con el acto de habla.

Como nos indica Haverkate (1994: 68), cabe distinguir dos niveles en el análisis de la cortesía verbal: el micronivel del acto de habla y el macronivel del discurso. En el macronivel del discurso la cortesía queda determinada por factores de coherencia y relevancia interaccional. Por ejemplo, en una interacción lingüística de tipo directivo, como puede ser una *petición de algo que el hablante desea conseguir*, el macronivel discursivo nos mostrará todo el conjunto de estrategias que utiliza éste: el macroacto directivo o exhortativo de la petición (v. gr., “pedirle a alguien que nos vigile un examen y conseguir que lo haga”) podrá, por ejemplo, partir de una “presecuencia pseudo-fática” (*¡Qué día tan precioso!; ¡Hombre, qué guapa estás!, etc.*)², para, a continuación, insertar un “acto de habla indirecto” que enmascara la petición real (*Oye, ¿tienes tiempo para vigilarme un examen esta tarde?*). En otras ocasiones, en cambio, el macroacto exhortativo se compone de otros tipos de secuencias: por ejemplo, una “presecuencia de disculpa” (*Perdona que me atreva a molestarte*), un “núcleo exhortativo” (*Quisiera pedirte que me vigilaras un examen esta tarde*) y una “secuencia de motivación o justificación” del núcleo indicado (*Tengo que ir al médico*) (cf. Haverkate, 1994: 69).

Pero la cortesía verbal puede analizarse también en el micronivel del acto de habla: “la cortesía se manifiesta a través de una variedad de categorías lingüísticas: selección de pronombres de tratamiento, uso del condicional o del imperfecto de cortesía, etc.” (Haverkate, 1994: 68).

Es a este nivel al que voy a referirme fundamentalmente en mi exposición.

Volviendo a la aserción, y situados, pues, en el micronivel de los actos de habla, debemos recordar que éstos pueden calificarse de corteses o de no corteses. Los primeros redundan en beneficio del interlocutor, es decir, com-

² Se habla de *presecuencia ‘pseudo-fática’* en el sentido de que no refleja un puro contacto entre los hablantes, sino que trata de crear un ambiente propiciatorio para conseguir lo que se quiere pedir (se trata de enunciados de acercamiento entre los hablantes con valor de cortesía positiva).

portan la intención de incentivar su imagen positiva (son actos expresivos –saludos, agradecimiento, disculpas, etc.–). Los actos de habla no corteses, a su vez, pueden ser neutros o descorteses (los insultos, por ejemplo, son actos de habla claramente descorteses). La aserción, los actos de habla asertivos, son característicamente no corteses de tipo neutro, en el sentido de que no sirven para comunicar cortesía intrínseca.

3.1. Valoraciones e informaciones: algunas estrategias de atenuación de la fuerza ilocutiva asertiva

Los actos asertivos pueden clasificarse, fundamentalmente, como a) valorativos (o interpretativos) y b) informativos. En todo caso, en la interacción comunicativa, los actos asertivos tienen la función de mostrar al oyente que el hablante cree sinceramente que la proposición expresada en el acto de habla –en el enunciado que emite– corresponde a un estado de cosas real.

La cortesía se manifiesta, así, lingüísticamente, en los actos de habla asertivos, por medio de procedimientos que atenúan el contenido proposicional o la fuerza ilocutiva de la aserción (procedimientos que podrían tipificarse en unos casos de claramente representativos de “cortesía positiva”, y en otros, de “cortesía negativa” –no me detendré ahora en precisiones al respecto–). Entre estos procedimientos se encuentran, por ejemplo: a) el uso de oraciones concesivas (*Aunque resulte petulante decirlo, he actuado muy bien* –cp.: *He actuado muy bien*–); b) el empleo de perífrasis verbales de tipo modal (*Debe reconocerse que el deporte tiene verdaderos valores pedagógicos* –cp.: *El deporte tiene verdaderos valores pedagógicos*–); c) el uso de operadores pragmáticos en forma de verbos performativos (*Creo que Juan no tiene razón* –cp.: *Juan no tiene razón*–; *Pienso que en estas circunstancias lo más apropiado es prescindir de sus servicios* –cp.: *En estas circunstancias lo más apropiado es prescindir de sus servicios*–); d) la inserción de adverbios “de duda” (*Fue, quizá, la persona que más daño me hizo* –cp.: *Fue la persona que más daño me hizo*–); e) el empleo de formas de sentido impersonal –en 3.^a persona–, en lugar de las de 1.^a persona del singular (*Aquí se prefiere el pago al contado* –cp.: *Prefiero el pago al contado*–); f) el uso de locuciones adverbiales –o de expresiones análogas– que reducen el ámbito de la opinión al propio “yo” –*a mi juicio, desde mi punto de vista, etc.*– o a un sujeto hablante general difuso –*al parecer*– diluyendo, así, la fuerza asertiva, y evitando, en cualquiera de los dos casos supuestos, la imposición del aserto al oyente o interlocutor (*A mi juicio, el gobierno ha tomado una medida absurda* –cp.: *El gobierno ha tomado una medida absurda*–; *Todas estas protestas carecen, al parecer, de fundamento* –cp.: *Todas estas protestas carecen de fundamento*–), etc. Para aclarar lo

que vengo diciendo, detengámonos en algunos ejemplos concretos. Comentemos los dos que siguen:

- (1). *En los últimos años su equipo ha empeorado ostensiblemente.*
- (2). *Se ha manchado Vd. en la manga.*

En ambos casos se trata de aserciones: los dos ejemplos reflejan sendos enunciados que remiten a actos de habla intencionalmente asertivos. El primero –(1)– es de tipo valorativo; el segundo –(2)–, de tipo informativo. Tal como están emitidos, presentan una fuerza ilocutiva que resulta, en el contexto comunicativo, “descortés”, en la medida en que, en (1) se puede entender que se traslada de forma impositiva una valoración de la realidad (“el empeoramiento ostensible del equipo del interlocutor”), y, en (2), se manifiesta una información no deseada, no pedida (“la presencia de una mancha en la manga del interlocutor”). Para atenuar la “descortesía” señalada, podríamos echar mano de varios de los procedimientos que acabamos de indicar. Veámoslo en los ejemplos que ofrecemos a continuación:

- (1)’. *Creo que su equipo ha empeorado ostensiblemente.*
- (1)”. *A mi juicio, su equipo ha empeorado ostensiblemente.*
- (1)”. *Al parecer, su equipo ha empeorado ostensiblemente.*
- (2)’. *Yo creo que se ha manchado Vd. en la manga.*
- (2)”. *Me temo que se ha manchado Vd. en la manga.*
- (2)”. *Da la impresión de que se ha manchado Vd. en la manga.*

Pues bien, precisamente entre los recursos con los que cuentan las lenguas para atenuar los efectos “descorteses” de los actos de habla asertivos se encuentra la posibilidad de emplear diversos tipos de marcadores del discurso. Los ejemplos (3) y (4) que pueden leer Vds. en el ejemplario que les he repartido nos muestran dos casos de atenuación de la fuerza ilocutiva asertiva mediante el uso de dos marcadores discursivos –el adverbio *claro* y la conjunción *que*–:

- (3). *En los últimos años, claro, su equipo ha empeorado ostensiblemente.*
- (4). *Señora, que se ha manchado Vd. en la manga.*

Conviene subrayar que los dos marcadores señalados presentan propiedades sintagmáticas diferentes y se emplean en aserciones de diverso tipo (evaluativo, en el caso de 3, e informativo en el caso de 4). Las diferentes propiedades distribucionales de una y otra partículas se reflejan en los ejemplos (3)’ y (4)’, y son consecuencia, evidentemente, del distinto estatuto gramatical de ambas (*claro* es un adverbio y *que*, una conjunción):

(3)'. *En los últimos años, su equipo, claro, ha empeorado ostensiblemente. / En los últimos años, su equipo ha empeorado ostensiblemente, claro.*

(4)'. **Señora, se ha manchado que Vd. en la manga. / *Señora, se ha manchado Vd. en la manga, que [que no admite la movilidad distribucional que presenta *claro*].*

Si queremos elaborar una descripción adecuada de los marcadores del discurso como procedimientos atenuadores de la aserción, debemos tener en cuenta, pues, entre otros factores, a) las propiedades sintácticas que estas unidades presentan, b) el fundamento semántico de su valor atenuador o atenuativo y c) el alcance pragmático de dicho valor (en qué actos de habla asertivos, por ejemplo, son apropiados), etc. Pasaremos, así, al tema central que nos ocupa.

3.2. *Los marcadores de contextualización evidencial como partículas atenuadoras de la aserción*

Un conjunto de marcadores discursivos que alcanza un interesante papel pragmático en las aserciones –y que, por cierto, a mí me ha atraído especialmente– es el constituido por los llamados *marcadores de contextualización evidencial*. Examinemos los ejemplos (3), (5), (6) y (7):

(3). *En los últimos años, claro, su equipo ha empeorado ostensiblemente.*

(5). *Estos países, desde luego, atraviesan por dificultades enormes.*

(6). *No es de recibo, por supuesto, que bajen las pensiones.*

(7). *Los gitanos tienen una gracia especial para el flamenco. También hay, naturalmente, payos dotados para el cante y el baile.*

En cada uno de los ejemplos precedentes identificamos un marcador –un adverbio o una locución adverbial– “de contextualización evidencial” (*claro, desde luego, por supuesto y naturalmente*). Se trata de unidades que se combinan exclusivamente con la enunciación asertiva y que marcan “la evidencia” –el carácter de “evidente” (fuera de toda duda)– del contenido proposicional que presenta el enunciado junto al que comparecen. Podríamos decir también, con otras palabras, que los elementos señalados “encuadran” o “contextualizan” en un marco de evidencia dicho contenido. Esa propiedad (la de enmarcar o valorar como evidente el conjunto proposicional al que afectan) viene determinada por dos rasgos propios de los signos indicados (uno, sintáctico; otro, de índole semántica): 1) su carácter adverbial “disjunto” (en el sentido de Greenbaum, 1969, o de

Quirk *et al.*, 1985)³ y 2) su peculiar significado (indican que, en el contexto comunicativo, algo está claro *-claro-*, o se ajusta a la experiencia del hablante *-desde luego-*, o se impone como supuesto *-por supuesto-*, o se percibe como ajustado al orden natural de las cosas *-naturalmente-*; en todos los casos, el valor significativo de estas partículas pone de manifiesto que la proposición enunciativa a la que afectan presenta un contenido que el hablante valora como evidente, perceptible sin duda alguna, indiscutible).

Pero analicemos con más detenimiento los dos rasgos lingüísticos señalados. Comencemos por ocuparnos de las propiedades del tipo adverbial “disjunto” al que pertenecen. Se trata de una categoría sintáctica conocida también como “adverbio de frase”, “adverbio actitudinal”, “adverbio de modalidad” o “atributo oracional” [o “adyacente oracional”; estos dos últimos términos proceden de E. Alarcos, (1970 y 1994, respectivamente)]⁴. En efecto, los adverbios “disjuntos” muestran un comportamiento lingüístico que se ajusta a una serie de pruebas que pasamos a comentar: a) presentan autonomía suprasegmental (van entre pausas, reflejadas habitualmente por sendas comas *-...,-*) respecto del conjunto enunciativo en el que comparecen:

(8). *No es de recibo, por supuesto, que bajen las pensiones;*

b) manifiestan movilidad respecto de dicho conjunto, en el sentido de que pueden comparecer al principio, en medio o al final del mismo:

(9). *Por supuesto, no es de recibo que bajen las pensiones.*

(6). *No es de recibo, por supuesto, que bajen las pensiones.*

(10). *No es de recibo que bajen las pensiones, por supuesto;*

c) no se ven afectados por la negación de la oración a la que valoran:

(11). *No ha empeorado el equipo en los últimos años, claro, sino que ha mejorado;*

³ No complementan circunstancialmente al verbo *-al núcleo predicativo de la oración a la que remiten-*, sino que marcan la posición del sujeto hablante respecto del sentido de todo el conjunto oracional. Véase más adelante.

⁴ Recordemos también que en el marco de una gramática como la ya citada de S. C. Dik, estos adverbios manifiestan el estatuto de ‘satélites de nivel 3’ o ‘satélites actitudinales’: indican cómo valora subjetivamente el hablante el contenido de la proposición a la que afectan (Dik, 1997: 66). Véase la nota precedente.

d) no son parafraseables, en suma, como complementos circunstanciales, porque no modifican el valor léxico del núcleo predicativo de la oración o del fragmento discursivo al que remiten, sino que reflejan la posición (la actitud) del hablante respecto de todo el conjunto enunciativo aludido; por eso son “disjuntos” y no “adjuntos” (cf. Greenbaum, 1969; Quirk *et al.*, 1985, Dik, 1997, etc.) [compárense, así, los ejemplos (12) y (13) que leemos a continuación, donde *claro* es, en un caso –(12)–, “adjunto”, y en el otro –(13)–, “disjunto”]:

(12). *Habló claro. Fue claro como habló* [*claro* es un adverbio adjunto]

(13). *El equipo, claro, ha mejorado en los últimos años. *Es claro como ha mejorado el equipo en los últimos años. / Resulta claro (explicable) que el equipo ha mejorado en los últimos años* [*claro* es un adverbio disjunto].

Es clara, pues, la vinculación con la *modalidad* (la “actitud” del hablante respecto de lo dicho o lo que se dice, etc.) que presentan los elementos que nos ocupan. Por ello resultan eficaces para condicionar la fuerza ilocutiva del acto asertivo. Pero, ¿por qué precisamente ese condicionamiento puede afectar a la *cortesía verbal*? Como, sin duda, estarán Vds. imaginando, el fundamento se halla en el peculiar significado de los elementos que estamos examinando.

En efecto, el hecho de que dichas partículas sirvan para indicar que, dada una proposición P, el estado de cosas que tal P presenta no sólo es verdadero sino que, además, aparece como “evidente” –se impone como evidente en el acto de habla– lleva a que, en la interacción comunicativa, el contenido de P pueda ser sentido como algo compartido por los interlocutores y de ahí, justamente, como no impuesto en el acto de aserción⁵. Fíjense en que el valor “evidencial” de las unidades de que tratamos se manifiesta en los enunciados lingüísticos en dos fenómenos de índole sintáctico-semántica: a) las partículas citadas no admiten la gradación, y b) pueden ocupar autónomamente un turno de palabra en el que indican el reconocimiento de lo “evidencial” del contenido de la P emitida previamente por el interlocutor, lo que conlleva la confirmación de las palabras de este (los ejemplos 14 y 15 reflejan las dos propiedades que acabamos de señalar):

⁵ Como hemos intentado sugerir más arriba, cada uno de los signos implicados (*claro*, *por supuesto*, etc.) se diferencian semánticamente en virtud de la base léxica a la que remiten. No entraremos ahora en los detalles que se refieren a este aspecto; trataremos a todos estos elementos como ‘evidenciales’. Para más detalles sobre las diferencias significativas que se dan entre estos signos, véase, por ejemplo, Martín Zorraquino / Portolés Lázaro (1999: § 63.6 y sigs.).

(14). *El equipo, #muy claro / #muy por supuesto / #muy desde luego / #muy naturalmente, ha mejorado en los últimos años.*

(15). *-El equipo ha mejorado en los últimos años.*

-Claro / Por supuesto / Desde luego / Naturalmente.

El ejemplo (15) es representativo de que el reconocimiento de la “evidencialidad” de lo dicho por el interlocutor (la confirmación de sus palabras) implica, pragmáticamente, que quien emite cualquiera de los marcadores indicados se muestra de acuerdo con lo que ha dicho aquel. Así –esto es lo importante para el tema que nos ocupa– desde un punto de vista pragmático, las partículas discursivas de las que tratamos pueden atenuar la fuerza ilocutiva de la aserción porque permiten crear una atmósfera de acuerdo en la interlocución. Tratemos de aclarar lo que exponemos analizando de nuevo algunos de los ejemplos ofrecidos.

Volvamos al ejemplo (5): *Estos países, desde luego, atraviesan por dificultades enormes.* La presencia de *desde luego* puede servir para indicar que, desde el punto de vista del hablante, el contenido de la aserción –“estos países atraviesan por dificultades enormes”– no se pretende imponer como verdadero, sino que se recoge como compartido por el interlocutor, como si el emisor le diera la razón a este.

Revisemos el ejemplo (6): *No es de recibo, por supuesto, que bajen las pensiones.* Con *por supuesto*, el hablante marca el aserto de “no es de recibo que bajen las pensiones” como una valoración que está supuesta también por el interlocutor. Es decir, con el marcador, el hablante puede dar a entender que el oyente y él piensan lo mismo. En vez de tratar de presentar el contenido del enunciado como una verdad que el hablante postula, este la manifiesta como implícitamente compartida por los dos interlocutores.

Examinemos de nuevo el ejemplo (7): *Los gitanos tienen una gracia especial para el flamenco. También hay, naturalmente, payos dotados para el cante y el baile.* Este ejemplo merece un comentario más detallado. En este caso, con *naturalmente*, el hablante reconoce que el enunciado asertivo “también hay payos dotados para el cante y el baile” resulta, por lo natural y evidente de su contenido, indiscutible y, por ello, constituye una opinión –o una valoración– compartidas por los interlocutores. Pero el enunciado está incluido en un texto más amplio. Y el cotexto asertivo inmediatamente anterior –“Los gitanos tienen una gracia especial para el flamenco”– no se encuentra matizado por ningún marcador: refleja un aserto de cuya verdad el único responsable es su emisor. Pues bien, justamente porque dicha verdad puede sentirse como excesivamente impositiva –“la única verdad posible”–, el hablante atenúa la fuerza del acto de habla asertivo introduciendo el enunciado siguiente, parcialmente contradictorio (pues reconoce en los payos –frente a los gitanos– virtudes que, en principio, sólo se atribuían a

estos), marcándolo, además, como claramente evidente (por medio del uso de *naturalmente*), para dar a entender que sale al paso de lo que podría argüir su interlocutor respecto del primer enunciado (“Los gitanos tienen una gracia especial para el cante y el baile”) dándole –concediéndole–, de antemano, la razón (“no sólo los gitanos tienen esa gracia; también la tienen los payos”).

Los marcadores discursivos de contextualización evidencial permiten crear, pues, una atmósfera amigable en la interlocución al señalar las aserciones como presumiblemente compartidas (por evidentes) por parte de los participantes en la comunicación. De esa forma estas partículas pueden atenuar la fuerza de la aserción del hablante: éste ya no presenta la verdad de sus valoraciones o de sus informaciones como la única posible sino que trata de ofrecerla como sentida también por su interlocutor. Los ejemplos que vienen a continuación tratan de servir de prueba de lo dicho:

- (16). *Estando con gripe, claro, no voy a dar clase.*
- (17). *Estos chicos, desde luego, han sido injustos con Vd.*
- (18). *No es aceptable, por supuesto, semejante resolución.*
- (19). *Esto, naturalmente, se rehará.*

No disponemos de tiempo para ahondar en las particularidades significativas –y pragmáticas– que presenta cada uno de los marcadores señalados. Me permito remitirles, con todo, para los aspectos aludidos, al capítulo ya indicado que el Prof. Portolés y yo hemos elaborado para la *Gramática Descriptiva* citada. Sí quiero advertir, en fin, que las partículas analizadas no tienen exclusivamente valor atenuador en los actos de habla asertivos, pues, como trataré de mostrar en seguida, el contenido evidencial que las caracteriza puede ser manipulado por el hablante para reforzar la fuerza ilocutiva de la aserción (no para atenuarla) mediante la asignación de los rasgos suprasegmentales –la entonación– adecuados, fenómeno que constituye una interesante muestra de la recategorización –o reanálisis– pragmáticos a que pueden someterse estos elementos.

3.3. *Los apéndices modalizadores comprobativos como partículas atenuadoras de la aserción*

Pasemos ahora a otro conjunto de ejemplos. Veamos los números 20 y 21:

- (20). *En las grandes ciudades la gente se encuentra sola, ¿no?*
- (21). *Vd. vive aquí, ¿verdad?*

En ambos ejemplos hallamos sendos signos –¿no?, ¿verdad?– que pertenecen al conjunto de elementos que J. Ortega Olivares (1985) denomina “apéndices modalizadores comprobativos”. Se trata de partículas discursivas que suelen colocarse al final del enunciado y que enfocan retrospectivamente el contenido proposicional y la fuerza ilocutiva asertiva de aquel. Reflejan la voluntad del hablante de buscar la confirmación de sus palabras por parte del interlocutor. Pues bien, con esta estrategia, el hablante consigue también atenuar el acto de habla asertivo: al intentar lograr la confirmación de su interlocutor, no presenta lo asertado como “una verdad segura” o como “una verdad impuesta, de la que se muestre como el único garante o responsable”.

En relación con los marcadores “evidenciales”, las unidades que ahora nos ocupan se asocian también con el acto de habla asertivo, pero presentan un valor semántico y unas propiedades distribucionales propias, diferentes de las que caracterizan a aquellos. Fíjense, en ese sentido, en que ¿no? y ¿verdad? comparecen en posición final de enunciado –no muestran la movilidad sintagmática de los adverbios “disjuntos”– y van marcados por una entonación interrogativa (los ejemplos 22, 23, 24 y 25 nos permiten comprobar las diferencias aludidas):

(22). *Vendrás mañana, ¿no? / ¿verdad?* [las unidades se colocan al final del enunciado y van marcadas con entonación interrogativa].

(23). #*Vendrás ¿no? / ¿verdad? mañana* [los elementos analizados no encajan bien en el interior del enunciado al que afectan].

(24). *Vendrás, naturalmente, mañana / Vendrás mañana, naturalmente* [los marcadores “evidenciales” admiten la movilidad distribucional señalada].

(25). #*Vendrás mañana, ¿naturalmente?* [los marcadores evidenciales no se combinan con la entonación interrogativa sino con la propia de la aserción].

Desde el punto de vista semántico, los “apéndices comprobativos” señalan que el hablante busca la confirmación de sus palabras por parte del interlocutor. De manera que atenúan la aserción por medio de una estrategia pragmática diferente de la que fundamenta el uso de los marcadores “evidenciales”. Los “comprobativos” no mitigan la fuerza de la aserción insertando el contenido de la proposición asertada en el marco de lo evidente, y, por ello, en el ámbito de lo compartido por todos, sino que atenúan aquella precisamente creando una cierta atmósfera de inseguridad o de duda –de no evidencia– sobre el contenido de lo dicho al apelar al apoyo del interlocutor. Si se quiere, los dos procedimientos coinciden en no presentar al hablante como el único responsable de la verdad de lo dicho, pero, en un caso, este diluye la fuerza de su aserción al presentarla como compartida por todos, mientras que, en el

otro, lo que hace es dejar en suspenso su certeza al buscar la connivencia del interlocutor. Las diferencias entre uno y otro procedimientos atenuadores del acto de habla asertivo tienen interesantes implicaciones pragmáticas, sobre las que, sin embargo, no podemos detenernos: es claro, con todo, que unas y otras partículas no resultan igualmente aptas en las estrategias atenuadoras de la aserción; fíjense, por ejemplo, en que los “apéndices comprobativos” se prestan más fácilmente a una mitigación individualizada, coloquial, mientras que los “marcadores evidenciales” son más adecuados para la atenuación concesiva, contraargumentativa, de carácter general:

(26). *Los gitanos tienen una gracia especial para el cante y el baile. También los payos saben bailar flamenco, ¿no? / ¿verdad?*

(27). *Los gitanos tienen una gracia especial para el cante y el baile. También los payos, naturalmente, saben bailar flamenco.*

Por otra parte, y como hemos planteado –sugerido, más que expuesto– para cada uno de los “marcadores evidenciales” citados, también los “apéndices comprobativos” se diferencian entre sí por propiedades semánticas específicas. En el caso de *¿no?* y de *¿verdad?*, la distinción radica –creo– en las presuposiciones que el hablante alberga sobre el grado de conocimiento de lo asertado por parte del interlocutor y por parte de sí mismo. En los enunciados con *¿no?* el hablante está convencido de la verdad de lo asertado y cree que el interlocutor también lo está, si bien trata de indagar que así es (quiere buscar su connivencia, su apoyo):

(28). *En los pueblos pequeños el veraneo resulta muy cómodo, ¿no?*

(29). *Este tren va a Madrid, ¿no?*

En los enunciados con *¿verdad?*, en cambio, el hablante se muestra como no seguro de la verdad de lo asertado y considera, en cambio, al interlocutor como el garante de la misma, de ahí que busque su apoyo, su confirmación, para asegurarse de ella:

(30). *En los pueblos pequeños el veraneo resulta muy cómodo, ¿verdad?*

(31). *Este tren va a Madrid, ¿verdad?*

3.4. Entonación y reajuste pragmático

Las unidades examinadas hasta aquí pueden presentar propiedades pragmáticas distintas a las postuladas si se las somete a un reanálisis o reinterpretación por medio de las marcas lingüísticas apropiadas. La entonación –

y los rasgos suprasegmentales en general— constituyen mecanismos muy eficaces para la operación aludida. El ejemplo (32) nos va a servir para aclarar lo que intentamos explicar.

(32). *Estos países, DESDE LUEGO, atraviesan por dificultades ostensibles.*

En el ejemplo precedente la locución adverbial “disjunta” *desde luego* aparece destacada del resto del enunciado por medio de una elevación del tono de voz que denota, por ejemplo, autoridad, e incluso una cierta actitud retadora. No es, pues, un elemento que sirva para atenuar el acto de habla asertivo en el que comparece, sino que, al contrario, se convierte en un signo que destaca la fuerza de la aserción, la seguridad del hablante sobre la verdad de lo que dice, orientando, en ese sentido, la actividad elocutiva hacia la “descortesía” (por la vía de la imposición de la verdad de lo asertado). ¿Qué sucede? Pues, ciertamente, que el hablante manipula el valor evidencial del marcador: no trata de enmarcar el enunciado al que afecta *desde luego* dentro de la esfera de lo evidente, entendido “lo evidente” como lo compartido por todos, y de ahí presente en la mente de todos, es decir, no busca el acuerdo con el interlocutor, sino que utiliza el signo para subrayar su propia posición; en otras palabras, el emisor se apropia del carácter evidencial de la partícula para reforzar su aserto. No utiliza, así, el marcador como un atenuador del acto asertivo, sino que lo emplea para convertir la aserción en una especie de imposición —por evidente—, hasta el punto casi de convertir a aquella en un acto de habla indirecto de tipo directivo.

La entonación regula, así, las estrategias de cortesía que hemos identificado para los marcadores evidenciales. La entonación suspensiva, por ejemplo, se asocia a dichas unidades para subrayar eficazmente la atenuación de la aserción, mientras que una elevación del tono de voz, y la tendencia hacia una entonación anticadente, se prestan al refuerzo del acto asertivo como una manifestación impositiva, que suele resultar descortés. Compárense, por ejemplo, los casos de (33) y (34):

(33). *Estos problemas, claro..., son difíciles de resolver* [el hablante trata de presentar su aserto como compartido por el interlocutor; busca su aquiescencia].

(34). *Estos problemas, CLARO, son difíciles de resolver* [el hablante impone el aserto reforzando su propia aserción como evidente, como “la única verdad”].

También en el caso de los “apéndices comprobativos” caben las operaciones de reanálisis. Con los rasgos suprasegmentales adecuados el hablante puede presentar irónicamente su afán de connivencia con el interlocutor: no

hay tal apoyo en el otro; el emisor recalca, por ejemplo, la certeza o la seguridad del conocimiento que tiene sobre lo que aserta. Vean los ejemplos (35) y (36):

(35). *Yo soy tonta, ¿NO?* [sé que tú has dicho que yo soy tonta]

(36). *Este es el resultado de tu esfuerzo, ¿VERDAD?* [no me cabe duda de que este es el resultado de tu esfuerzo, que es un desastre].

Con la entonación podemos, pues, modificar el valor de los marcadores discursivos y orientar, así, el del acto de habla asertivo en el que están implicados. La aserción, no cortés o neutra respecto de la cortesía verbal, según hemos señalado, puede, así, presentarse, como atenuada, constituyéndose en una manifestación interlocutiva cortés, o, al contrario, como destacada, hasta aparecer como impuesta por el hablante, es decir, como descortés.

4. SOBRE EL EMPLEO DE ALGUNOS MARCADORES DISCURSIVOS EN LOS ACTOS DE HABLA CORTESES

Hasta aquí hemos considerado el papel atenuador de los marcadores discursivos en los actos de habla asertivos, actos de habla, según acabamos de recordar, neutros en relación con la cortesía en la medida en que no la transmiten intrínsecamente.

Conviene precisar, sin embargo, que las partículas discursivas no sólo se combinan con la aserción. Existen también marcadores que comparecen en actos de habla corteses. Algunos de estos elementos son interjecciones y vocativos, los cuales, dado su estatuto categorial, admiten mayor versatilidad sintagmática –y semántica y pragmática– que los adverbios “disjuntos”. De hecho, frente a los marcadores evidenciales (sólo compatibles con la aserción), las interjecciones, como *¡hombre!*, se combinan con los actos de habla asertivos, con diversos tipos de actos directivos y con actos de habla corteses. Veamos algunos ejemplos:

(37). *Esto que me dices no es de recibo, hombre* [atenuador de la aserción –casi atenuación de un reproche–]

(38). *No fumes más, hombre* [atenuador de una orden]

(39). *Buenos días, Pablito, ¡hombre!* [reforzador de la alegría al saludar, por ejemplo].

Referencia especial merecen los efectos pragmáticos que producen algunas partículas discursivas en ciertos actos de habla corteses, los cuales, como es sabido, implican cortesía (generalmente, “cortesía positiva”). Estos

actos suelen ser actos expresivos –saludos, agradecimientos, disculpas, etc.– y resultan, desde el punto de vista lingüístico, estereotipados. A pesar de la formalización aludida, el hablante puede manipular el enunciado modificando su expresividad: reforzándola, por ejemplo.

Los vocativos sirven, así, en los actos de habla corteses, para crear acercamiento entre los interlocutores, intensificando la cortesía positiva característica de tal tipo de actos. Aunque los vocativos suelen estar representados por sustantivos –no por partículas–, lo cierto es que el papel de vocativo lo puede cumplir una amplia variedad de elementos, que, en algunos casos, reflejan indicios claros de lexicalización (y gramaticalización). Así, además de los nombres propios, como en el caso del ejemplo (40), diversos nombres comunes lexicalizados (convertidos en expresiones de cariño) reflejan al interlocutor en la función apelativa característica del vocativo (ejemplos 41, 42 y 43):

(40). ¡Hola, Pili! ¿Cómo estás?

(41). Buenas noches, cariño.

(42). Disculpa, corazón, no te había visto.

(43). Gracias, tesoro; hasta mañana.

Frecuentemente los vocativos están representados por nombres comunes de persona que denotan una relación de afecto y que, además, se han convertido en indicadores de carácter diatópico o diastrático. Veamos algunos ejemplos:

(44). ¿Qué pasa, quilla? [Saludo característico de muchas localidades andaluzas, donde “quilla” –pronunciado /kíya/– es expresión de cariño –“chiquilla”– para designar a una mujer].

(45). ¿Cómo le va, mano? [Saludo común entre mejicanos –“mano” < “hermano”–].

(46). ¡Hasta mañana, maño / maña! [Saludo propio del habla de Zaragoza, donde *maño* / *maña*, de origen etimológico todavía controvertido, es expresión de acercamiento para un interlocutor masculino / femenino].

(47). ¿Qué hay, tía? [Saludo frecuente entre los jóvenes, en España; “tía” no designa a la hermana del padre o de la madre, sino a una muchacha con la que se tiene amistad, confianza, trato habitual].

Este tipo de vocativos en algunos casos no sólo refleja una lexicalización, sino que representa el resultado de una gramaticalización; el vocativo pasa a ser entonces una especie de partícula –es una palabra invariable–; así parece que sucede con el valenciano *che*. Y, con empleo más difundido en toda España, ese sería el caso de *hombre*, que tiene frecuentemente el esta-

tuto de interjección (sin que quepa asignarle marca diatópica –al menos, dentro del país; quizá cabría apuntar que el empleo de la voz no se da en todos los países hispanoamericanos– ni valor diastrático). *Hombre* podría considerarse, así, un marcador de cortesía positiva que serviría para reforzar la ya característica de los actos corteses o para atenuar los efectos descorteses de los actos directivos o de ciertos actos no corteses neutros, como los asertivos (tal como hemos indicado al analizar los ejemplos 37 a 39). En efecto, a partir de un vocativo propiamente dicho, como en el ejemplo, 48:

(48). *Pepito, hombre, dame un beso*

obtenemos un signo interjetivo –¡*hombre!*– que se aplica tanto para hombres como para mujeres y cuyo papel fundamental es crear un acercamiento entre los interlocutores, la cordialidad característica de la cortesía positiva, que a menudo atenúa, por compensación los efectos descorteses de las órdenes, las prohibiciones, etc. (cf. *supra*, ejs. 37-39) (cf. Vázquez Orta, 1995).

Cumpliendo el papel señalado, y asociado con rasgos entonativos característicos (anticadencia –para indicar sorpresa, por ejemplo– o cadencia), es frecuente el empleo de *hombre* en muchos actos de habla corteses:

(49). ¡Hombre! ¡*Muchas gracias!* [Al camarero de un hotel que nos trae el periódico, por ejemplo; si nos resulta inesperada la entrega, *hombre* irá acompañado de una entonación anticadente]

(50). ¡*Adiós, hombre! Hasta mañana* [Despedida afectuosa con la que, por ejemplo, tratamos de que un amigo que se va algo enfadado se alegre; en este caso el contorno entonativo de *hombre* será suspensivo o cadente].

Es el *hombre* cadencial o cadente del ejemplo 50 el que, fuera ya del marco de los actos de habla expresivos, se utiliza, en su función de marcador de cortesía positiva, como un elemento atenuador de los actos de habla tanto exhortativos como directivos o asertivos (cf. Vázquez Orta, 1995).

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

He tratado de mostrarles algunos aspectos de las nuevas perspectivas que se abren para el profesor de *Lengua Española* en los nuevos planes de estudio universitarios o en los nuevos programas de las enseñanzas medias. Se ha ampliado el ámbito de las unidades sometidas a análisis. Desde los planteamientos más estrictamente gramaticales se ha vuelto, en cierto sentido, a hacer hincapié en la dimensión social y comunicativa del lenguaje. Pero en el retorno

a la reflexión sobre el uso de la lengua (recordemos la clásica y excelente obra de W. Beinhauer –*El español coloquial*–) no debe pasarse por alto que dicho empleo suele estar regulado de forma bastante sistemática. El estudio de los marcadores del discurso nos permite apreciar la dimensión gramatical de estas unidades: la sistematicidad de las propiedades distribucionales que presentan en virtud del tipo de categoría lingüística que reflejan. Asimismo, el análisis de las partículas discursivas revela que estas constituyen grupos específicos en virtud de los rasgos semánticos que comparten (al tiempo que, dentro de un mismo grupo, los marcadores se diferencian también a partir de ciertas peculiaridades significativas). Los marcadores manifiestan igualmente un comportamiento sistemático en relación con los efectos o las funciones pragmáticas que cumplen. Y es también previsible –regulable– el posible reanálisis o la reinterpretación que estos elementos admiten. En la presente conferencia he intentado mostrar las regularidades sintácticas, semánticas y pragmáticas que presentan ciertos grupos de partículas discursivas en el micronivel de los actos de habla asertivos y de los actos de habla corteses, y en relación, sobre todo, con la noción de “cortesía verbal”. Confío en que mis palabras les incitarán a analizar con más hondura lo que yo he tratado aquí, o bien les animarán a aplicar algunas de las vías de estudio sugeridas a otros fenómenos lingüísticos relacionados con los comentados. Muchas gracias por su atención.

BIBLIOGRAFÍA

- ALARCOS, E.: *Estudios de gramática funcional del español*, Madrid, Gredos, 1970.
 —: *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, 1994.
- ANSCOMBRE, J. Cl.; DUCROT, O.: *La argumentación en la lengua*, Madrid, Gredos, 1994.
- BEINHAUER, W.: *El español coloquial*, Madrid, Gredos (3.ª ed.), 1978.
- BOSQUE, I. y DEMONTE, V. (dirs.): *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, (Madrid, Espasa-Calpe, 1999).
- BROWN, P. y LEVINSON, S. (1987): *Politeness. Some Universals in Language Usage*, Cambridge, CUP. (1.ª ed., 1978).
- DIK, S. C.: *The theory of functional grammar* (2.ª ed. revisada por K. Hengeveld), Berlín / New York, Mouton / De Gruyter, 2 vols., 1997.
- ESCANDELL VIDAL, M.ª V.: *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel, 1995.
- FRASER, B.: “Conversational mitigation”, *Journal of Pragmatics*, IV,-4, 341-350, 1980.
- GREENBAUM, S.: *Studies in English Adverbial Usage*, London, Longman, 1969.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S.: *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios*, Madrid, Arco-Libros. (Véase la colección de comentario pragmático de textos que dirige el autor para esta editorial), 1997.

- HAVERKATE, H.: *La cortesía verbal. Estudio pragmlingüístico*, Madrid, Gredos, 1994.
- LEVINSON, S.: *Pragmatics*, Cambridge, CUP., 1983, (trad. esp. *Pragmática*, Barcelona, Teide, 1989).
- MARTÍN ZORRAQUINO, M.^a A. y PORTOLÉS LÁZARO, J.: "Los marcadores del discurso", en *Bosque / Demonte* (1999), vol. 3, cap. 63, 1999.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M.^a A. y MONTOLÍO DURÁN, E. (coords.): *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Madrid, Arco / Libros, 1998.
- ORTEGA OLIVARES, J.: "Apéndices modalizadores: los 'comprobativos'", en Montoya Martínez, J. / Paredes Núñez, J. (eds.): *Estudios Románicos dedicados al Prof. Andrés Soria Ortega*, Granada, Universidad de Granada, I, 239-255, 1985.
- PORTOLÉS, J.: *Marcadores del discurso*, Barcelona, Ariel, 1998.
- QUIRK, R. et al.: *A Comprehensive Grammar of the English Language*, London, Longman, 1985.
- REYES, G.: *El abecé de la pragmática*, Madrid, Arco / Libros, 1995.
- SPERBER, D.; Wilson, D.: *Relevance*, Englewood Cliffs, Harvard University Press, 1986, (trad. esp. *La relevancia*, Madrid, Visor, 1994).
- VÁZQUEZ ORTA, I.: *Summary of 'A Contrastive Study of Politeness: Phenomena in England and Spain'*, Duisburg, LAUD, 1995.

EMMA MARTINELL GIFRE
UNIVERSITAT DE BARCELONA

ORGANIZACIÓN INFORMATIVA Y ORGANIZACIÓN SINTÁCTICA

Ha sido ésta la sexta edición de las Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española que organiza el Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada. O sea, que desde el año 1995 vienen reuniéndose asistentes y conferenciantes, cambiantes tanto los primeros como los segundos, con unos fines, éstos sí, estables: determinar nuevos enfoques de la enseñanza del español como lengua materna en sus diversos niveles, permitir el intercambio de experiencias que el diálogo entre los participantes debe facilitar, y favorecer la reflexión sobre la ventaja o los inconvenientes de la aplicación de determinados métodos. He titulado mi ponencia "Organización informativa y organización sintáctica" porque llevo años manejando el concepto de *función informativa*¹ en el curso de sintaxis de las oraciones compuestas que dicto en la *Universitat de Barcelona*. En ellas, al analizar textos, empleamos los términos *información* o *carga informativa* con mayor frecuencia que *contenido*. No utilizamos el término *semántica* ni apenas

¹ El lector interesado puede partir de la lectura de la monografía de Tomás Jiménez Juliá, *Aproximación al estudio de las funciones informativas*, Ágora, Málaga, 1986. También destacan el "valor informativo" de los textos de profesores de las Facultades de Ciencias de la Información (GARRIDO MEDINA, Joaquín, "Estilo y gestión de la información en la lengua", *Foro Hispánico*, 8, 1994, pp. 11-29; ALCOPA RUEDA, Santiago, *La oralización*, Ariel, Barcelona, 1999, Cap. 4). Una perspectiva más general se encuentra en LÓPEZ GARCÍA, Ángel, "La informatividad". *Gramática del español, vol II: La oración simple*, Arco Libros, Madrid, 1996, cap. 21.

contenido semántico. La ventaja que reporta usar *información* es que hacemos compatible su uso con el de sintagmas del tipo de *organización de la información* o *progresión de la información*. También me parece que esa voz casa bien con otras nociones al uso, caso de *cohesión*², de *focalización*³, todas ellas de provecho a la hora de establecer la función de determinados componentes del “texto” (o del “enunciado”) que se conocen como *marcas* o *marcadores*⁴, y cuya presencia atribuimos a propósitos del emisor y a la aplicación de unas “estrategias”⁵.

Pienso que se ha desarrollado menos el estudio de la competencia del receptor de la información vertida al texto, en lo que concierne a su capacidad de reconocer tales “estrategias” y de calibrar su finalidad. Lo ha dicho con contundencia José Antonio Marina en *La selva del lenguaje. Introducción a un diccionario de los sentimientos* (Anagrama, Barcelona, 1998, pág. 163): “Me sorprende comprobar que la pragmática sólo se ha ocupado de los *actos de habla* y no de los *actos de comprensión*. Pero si comprender es reconstruir un significado a partir de pistas gramaticales, es preciso considerarlo también un acto, y por lo tanto necesitamos elaborar una pragmática de la comprensión”⁶. Con todo, sí hay referencias a la recepción.

² LÓPEZ MEDEROS, Humberto, *Procedimientos de cohesión en el español actual*, Excmo. Cabildo Insular de Tenerife, Santa Cruz de Tenerife, 1988.

³ Véase la aportación de M^a Luisa Zubizarreta a la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Madrid, Espasa-Calpe, 1999, que lleva por título “Las funciones informativas, tema y foco” (capítulo 64 de la Cuarta parte, en el volumen III), y la de Juan Carlos Moreno Cabrera, “Las funciones informativas: las perífrasis de relativo y otras construcciones perifrásticas” (capítulo 65).

⁴ Son numerosas las obras que ya en su título remiten a los marcadores (véase una selección en la relación bibliográfica), y abundantísimas las monografías que abordan el estudio bien de un marcador concreto bien de un tipo de marcadores, agrupados en virtud de su función. El término *marca* o su forma plural *marcas* lo utilizan también quienes siguen la corriente europea que distingue *enunciación* de *enunciado*. Puedo consultarse el artículo LÓPEZ ALONSO, Covadonga, “La organización informativa del discurso”, *Revista Española de Lingüística*, 19.2, 1989, pp. 377-387, en el que se mencionan “las marcas de la enunciación en el enunciado”.

⁵ Hace años se hablaba de *rasgos*, de *medios*, de *sistemas*, de *procedimientos*, incluso de *mecanismos* o de *técnicas*, pero no de *estrategias*. Tampoco estábamos tan familiarizados como lo estamos ahora con la palabra *destrezas*, aplicada a una capacidad que adquiría el que aprendía una lengua que no fuera su lengua materna. Por lo que respecta a *estrategias*, su auge viene de la mano del desarrollo de la pragmática.

⁶ Destaca la monografía GALLARDO PAÚLS; Beatriz, *Análisis conversacional y pragmática del receptor*, Sinapsis, Valencia, 1996. 2. La pragmática del receptor. También cuando Estrella Montolío (“Gramática e interacción (ensayo metodológico para el análisis del español conversacional)”, en BRIZ, A. et alii, *Pragmática y gramática del español hablado*, Universidad de Valencia, 1990, pp. 329-341) habla de *gramática de la interacción* es porque tiene presente al receptor. En el *discurso* o *enunciado* hay una *organización lingüística* que

Cuando José Portolés (1998) dice que los marcadores son pistas para la operación de “inferencia”, que las “inferencias” –procesos mentales que llevan a conclusiones– intervienen en la comunicación, aunque carezcan de codificación, está aludiendo a la recuperación, por parte del receptor, no sólo de la información básica, sino de la información relativa a la actitud del emisor. Del mensaje: “En vez de trabajar, Luis y Antonio estaban comentando el partido” cabe deducir que los dos deberían estar trabajando. Muy diferente, más neutra, hubiera sido la emisión “Luis y Antonio comentaban el partido y no trabajaban”. En el primer texto, el contraste entre la acción que se infiere obligada y la que en realidad llevan a cabo los dos actores es fuerte, porque está realizado. Propongo un segundo ejemplo, el enunciado “Si ha ido al estreno, será que lo han invitado”. Quien recibe la información sabe que, para acudir al estreno, se requiere invitación. Todavía un tercer ejemplo: “Ya puede sonar el timbre, que él no se levanta”. El receptor sobreentiende que al que habla le parece mal que ese *él* no acuda a la llamada. Estas intenciones, que el destinatario está en condiciones de desvelar, remiten los textos a los actos de habla, entendidos como modos diversos de encarar el acto de comunicación o, dicho de otro modo, las situaciones de interacción. Pensando en la incapacidad del destinatario de interpretar las intenciones subyacentes y desencadenantes de determinados mensajes, y en la consiguiente incapacidad para formularlos –es el caso de los aprendices de lenguas extranjeras– se han confeccionado diversos repertorios de funciones comunicativas⁷.

Volvamos a nuestro propósito. En una publicación centrada en la enseñanza del español como lengua extranjera⁸ hacía hincapié en que la forma sintáctica que tomaba la información que el emisor quería transmitir no era necesariamente una y sólo una.

Propongo el análisis de este conjunto de cuatro enunciados:

a) La película debe de ser buena, *porque* todos hablan bien de ella.

responde al acto de habla, o al “acto de habla”, en palabras de Valerio Báez San José, en “Desde una perspectiva del hablar a una lingüística de las lenguas. A propósito de las funciones del hablar, las funciones de los elementos lingüísticos y las funciones sintagmáticas en las cadenas lingüísticas”, en CASAS, Miquel (ed.), *I Jornadas de Lingüística*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, Cádiz, 1995, pp. 135-185.

⁷ Formé parte del equipo que elaboró el texto *Niveles Umbral, Intermedio y Avanzado. repertorio de funciones comunicativas del español*, SGEL, Madrid, 3ª edición, 1993. En 1996 se publicó una versión bilingüe: español-inglés. Se reconocen unas 180 funciones comunicativas.

⁸ MARTINELL GIFRE, Emma, “Verbalización de los actos de habla”, en *La identidad del español y su didáctica*. A cura di María Vittoria Calvi, Félix San Vicente, Mauro Baroni, Viareggio, 1998, pp. 51-58.

- b) *Como* todos hablan bien de la película, la película debe ser buena.
- c) Si todos hablan bien de la película, *es que/es porque/será que* es buena.
- d) Cuando todos hablan bien de la película *es que/es porque* es buena.

Nos hallamos ante oraciones, ante parejas de oraciones conectadas por diferentes tipos de subordinación: causal en a), explicativa en b), condicional en c) y temporal en d). Sin embargo, de los cuatro textos no se desprenden más que dos informaciones fundamentales; una de ellas, que alude a la bondad de la película, deducible de la otra, que expone una acción constatable. Estamos ante una realidad extralingüística, y el emisor traducirá una determinada visión de esos hechos. En consecuencia, el resultado textual será una cadena de elementos con una determinada organización. Acudo de nuevo a los ejemplos. La emisión del enunciado “¡Si creéis que vais a engañarme, estáis muy equivocados!”, ¿qué constituye? ¿Acaso un acto de aviso? ¿Acaso se desprende amenaza? ¿O tal vez implica el intento de hacer inviable una acción de los interlocutores? Segundo ejemplo: “¡La de horas que he pasado estudiando, y no me ha servido para nada!”. El enunciado constituye un lamento, a la vez que queda justificado algo que era esperable, pero que no ha ocurrido. Estamos, pues, por una parte, ante una voluntad o una intención. De la otra parte, ante unos hechos. Si ahora me propusiera anular la manifestación de configurar la interacción, cambiaría el texto “¡Si creéis que vais a engañarme, estáis muy equivocados!” en éste: “No vais a engañarme”, o en éste: “No podréis engañarme”, versiones mucho más reducidas en el número y la articulación de los constituyentes. De hacer lo mismo con el enunciado “¡La de horas que he pasado estudiando, y no me ha servido para nada!”, se llegaría a una información escueta, tal vez “He pasado muchas horas estudiando y no me ha servido de nada”.

Hace años que los investigadores saben que hay opción entre varias formas de expresión, que –en palabras de Margarita Porroche⁹– “hay un componente discursivo textual que determina la estructura informativa del enunciado, manifiesta en rasgos lingüísticos que traducen actitudes del hablante”. Lo que me interesa poner de relieve es que la autora reconoce que tales rasgos no alcanzarían una explicación adecuada con el concurso, sólo, de los componentes sintáctico y semántico. Les propongo casos donde es evidente la parti-

⁹ PORROCHE, Margarita, “El componente discursivo-textual en las relaciones oracionales (las oraciones adversativas)”, en HERNÁNDEZ PARICIO, F., *Perspectivas sobre la oración*, Departamento de Lingüística General e Hispánica de la Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 1994, pp. 205-227.

cipación de hechos de otro nivel. El primero: ¿qué explica, realmente, a) el desdoblamiento locativo presente en “Donde haya más jaleo, allí lo encontraréis”; b) el valor enfatizador del contraste temporal de “Si hace diez años nos costaba mil pesetas, ahora nos cuesta cien mil”; y c) la disyunción en “No es que no me guste la tarta, sino que no tengo más hambre”? Tengan en cuenta que he formulado una pregunta retórica, porque todos sabemos que la explicación radica en la voluntad de los tres emisores, en su modo de calibrar los hechos y en la impresión que han querido producir en el receptor. Pues bien, si la reflexión conjunta que les vengo proponiendo surge, como es el caso, de mi experiencia docente en cursos universitarios de sintaxis, estamos en condiciones de anticipar la naturaleza de una cierta intranquilidad que creo que comparten diversos colegas docentes, y no exclusivamente del nivel universitario. Un malestar debido a una duda sobre el rigor metodológico por el que cualquiera desea regirse, que se traduce en preguntas como las siguientes: ¿Estamos en el terreno de la “sintaxis”? ¿Es lícito servirse de nociones de la pragmática, de la psicología? ¿Cómo atenerse a los límites de la sintaxis, si esa riqueza de perspectivas atisbada procede de valores no gramaticales? ¿Cómo trabajar simultáneamente con las “funciones”, las “relaciones”, de una parte, y con las “informaciones”, las “intenciones” o las “pretensiones” de la otra parte? Cabe recordar que la llamada “gramática tradicional” no soslayó mencionar la actitud del emisor, lo calificaba de “emisor” o de “sujeto” al establecer tipos de enunciados simples. Del mismo modo, ha reconocido que las nociones de *causa*, *efecto* y *consecuencia* se traducen a esquemas oracionales de subordinación causal o de subordinación consecutiva según se enfoque, en primer lugar, una u otra de las dos acciones que tales nociones reúnen. Asimismo, la gramática nos habla de la proximidad entre los esquemas concesivos y los esquemas adversativos. Con todo, el problema que nos plantea reconocer unos límites al ámbito de la sintaxis persiste. Y tiene sus razones justificadas. Una de ellas es el temor de la interpretación subjetiva de las actitudes¹⁰, lo que acarrearía menor rigor en cualquier análisis. Otra razón es la tendencia a considerar objeto de descripción y análisis sintáctico unidades progresivamente más extensas. De la “oración” al “texto” es un primer paso. Y un segundo paso lleva de una idea restringida de “texto” a una concepción ilimitada de ese “texto”. Calibremos el alcance de esta opinión de Calsamiglia y Tusón¹¹: “Actualmente, hay unanimidad en considerar que el

¹⁰ GONZÁLEZ CALVO, José Manuel, “Dificultades en la Aplicación Didáctica de la Pragmática y de la Lingüística del Texto”, en GONZÁLEZ CALVO, J. M. y J. TERRÓN GONZÁLEZ, *Actas de las III Jornadas de Metodología y Didáctica de la Lengua y Literatura Españolas: lingüística del texto y pragmática*, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Cáceres, Cáceres, 1993, pp. 161-184, especialmente 165 y 168.

texto es una unidad **comunicativa** de un orden distinto al oracional, una unidad **semántico-pragmática** de sentido, y no sólo de significado; una unidad **intencional** y de **interacción**, y no un objeto autónomo”.

Existe aún otro temor, surgido tras la incorporación a las explicaciones de las aportaciones de la pragmática: haber franqueado los límites de la “sintaxis” y hallarse, de pleno, en el terreno del “análisis textual” o del “análisis del discurso”. En los cursos de la Facultad, en los de sintaxis del español, reconocemos adoptar una “perspectiva de aproximación pragmática” a los hechos sintácticos. Cada vez más, pensamos que, de renunciar a ella, llegaríamos a un callejón sin salida. Dicho de otro modo, llegaríamos a proporcionar a los estudiantes descripciones sintácticas que igualarían textos por completo dispares. Para que sepan a qué me refiero, echaré mano de dos enunciados. El primero es: “¡Oye, fíjate qué cola! Para que luego digan que aquí no se va al teatro”. El segundo es: “Me pregunto qué habrá habido entre ellos para que, cuando se encuentran por la calle, no se saluden”. ¿De verdad nos satisface contentarnos con identificar los esquemas propios de la oración final? Es cierto, aparece el conector “prototípico” –el más representativo– y el verbo está en modo subjuntivo. ¿No nos desasosiega que no sea identificable ni un ápice del valor de intención, de meta o de finalidad que el tipo de oración comporta? Ante la necesidad de hallar alguna luz que oriente, acudimos a las monografías y acabaremos agradeciendo que el paso del tiempo y la multiplicidad de trabajos familiaricen a los lectores con la existencia, en español, de formas no portadoras del valor supuesto, con los valores alcanzados con formas diferentes de las habituales, o con casos de ambigüedad en su interpretación. Y de algo parece que podemos estar seguros: los reajustes se deben a consideraciones relativas al uso lingüístico, a los agentes y a las circunstancias. ¿Pragmática, pues? Me apoyaré en las palabras de Catalina Fuentes: “[...] Cobra cuerpo ya la concepción de la pragmática como una perspectiva de estudio lingüístico. Es un modo de hacer lingüística, incorporando todas las instrucciones del entorno, y analizando la intervención mutua entre lo llamado *intra* y *extralingüístico*¹²”. La autora no menciona la “sintaxis”, sino la “lingüística”. ¿Suponemos que quien dice “lingüística” dice “sintaxis”? Al menos, alguna descripción de la ocupación del lingüista resulta válida para el que se ocupa del nivel sintáctico¹³.

¹¹ CALSAMIGLIA BLANCAFORT, Helena y Amparo TUSÓN VALLS, *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel, 1999, pág. 219.

¹² FUENTES, Catalina, *Lingüística pragmática y Análisis del Discurso*, Arco/Libros, Madrid, 2000, pág. 9.

¹³ Valerio Báez, en el artículo ya citado en la nota 6, dice que el lingüista debe indagar no sólo el sistema de las unidades de la lengua, sino las reglas que hacen que tales unidades se conviertan en enunciados.

Reflexiono, y llego a la conclusión de que, más o menos, ésta es la ocupación de un profesor de sintaxis en sus clases en una Facultad de Filología, o de Letras. Pero, ¿qué se le encomienda a quien profesa en un departamento universitario de Didáctica, o en una de las Facultades de Ciencias de la Información, o en las de Traducción e Interpretación? No es ésta ocasión adecuada para indagar en esa dirección, pero sí debo hacerlo en otra dirección, la del profesor de enseñanza secundaria. Entre otros profesionales, Carlos Lomas ha dedicado experiencia y tiempo a esta reflexión: ¿dónde están los límites de una educación lingüística? Conocer los elementos, saber organizarlos, alcanzar la corrección y la adecuación expresivas, sí, éstos son objetivos de la educación lingüística; pero, ¿no hay otros? El título de su libro *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras* (Barcelona, Paidós, 1999) –aparte de constituir, en su título, un acto de reconocimiento del valor del texto de Austin¹⁴– es revelador de cómo el conocimiento “estructural” de la lengua (los elementos y sus funciones) y el conocimiento de un conjunto de prescripciones y hábitos se completan con la consolidación de la capacidad expresiva propia, que se moldea según las circunstancias de la interacción aconsejen.

El profesor de *Didáctica de la lengua* familiariza a los estudiantes con los medios de mejora de las capacidades comprensiva y expresiva¹⁵. El profesor de secundaria, aparte de la limitación horaria y de la preparación que presenten los alumnos, intenta recorrer un camino lento y azaroso, que va de la corrección a la soltura del uso de la lengua. ¿También él duda entre “atrincherarse” en los límites de la descripción y “navegar” por el ámbito, más vasto, de la interpretación?

Debemos a destacados lingüistas, cuarenta años atrás, la elaboración de la teoría de los actos de habla. Se puso en evidencia que el hombre era un ser social, y que el lenguaje, la lengua, era para él, aparte de un medio de decir cosas, un medio de hacerlas o de hacer hacerlas. “Hablar es actuar¹⁶”.

Nuestra misión, la del profesor de cualquiera de los niveles de enseñanza mencionados, creo que empieza con la familiarización del estudiante con

¹⁴ AUSTIN, John L., *Palabras y acciones. Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós, Buenos Aires, 1971.

¹⁵ En diversas universidades españolas (entre ellas, Salamanca, Málaga, Valladolid, Complutense de Madrid, Navarra, Murcia, Barcelona) hay en marcha Cursos de Formación del Profesorado de Español como lengua extranjera. Creo que no sólo en la *Universitat de Barcelona* se da el hecho de que el mencionado curso se organice desde el Departamento de Didáctica de la Lengua y de la Literatura –por lo general adscrito a la Facultad de Formación del Profesorado–, si bien parte del profesorado procede de la Facultad de Filología.

¹⁶ Aunque esta afirmación la hayan formulado otros, la he leído en CUENCA, M^a Josep, *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*, Tàndem Edicions, València, 1992.

las estructuras sintácticas de la lengua, las simples y las complejas –lo que viene a ser el conocimiento del código–, que sigue con el conocimiento de registros y niveles, que comprenderá también nociones de tipología textual, y se completará con la reflexión sobre cómo el receptor capta el enunciado y su intención.

Sólo así, tendrán explicación adecuada y satisfactoria para los estudiantes textos como el siguiente, donde juzgo secundario discutir el grado de espontaneidad o de elaboración, pero que constituye una muestra valiosa de entramado de estructuras básicas. Sus informaciones, parciales, se superponen hasta constituir la traducción de un modo de ver y de transmitir unos hechos.

El enunciado que propongo es: “¡No es familiar mío, y estoy apenada, con que, cómo estarás tú, que eres su cuñada!”. Se manejan tres informaciones, tres asertos: 1. “No es pariente mío”, 2. “(Tú) eres su cuñada” y 3. “Yo estoy apenada”. Y basta aplicar una regla de tres para resolver la incógnita, la información menos explícita pero igualmente clara: “(Tú) debes estar muchísimo más afectada (que yo)”. Quedarán todavía por comentar dos inferencias. La primera: algo malo le ha ocurrido a esa persona de la cual se habla. La segunda: cuando a un cuñado (o cuñada) de uno le ocurre algo malo, uno siente pena.

De qué modo los profesores, en la clase, traten de la organización sintáctica de los textos, de textos como el anterior, es algo de lo que no puedo hablar aquí. Dependerá del nivel de enseñanza, del nivel de los alumnos, de sus conocimientos...

De lo que estoy segura, en cambio, es de que tomar muy en cuenta la organización informativa y reconocer modos de expresión canalizadores de puntos de vista, identificar intenciones y prever reacciones favorece una visión de la lengua muy “operativa”, que se suma a la que cada uno recibe de su propia experiencia de “homo loquens”.

BIBLIOGRAFÍA

- BOSQUE, I. y V. DEMONTE, *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Espasa Calpe, Madrid, 1999. Volumen 3, Cuarta Parte. Capítulo 64. Las funciones informativas: tema y foco, por M^a Luisa Zubizarreta, y Capítulo 65. Las funciones informativas: las perífrasis de relativo y otras construcciones perifrásticas, por Juan Carlos Moreno Cabrera.
- HERNÁNDEZ PARICIO, F. (ed.), *Perspectivas sobre la oración*, editado por, Dpto. de Lingüística General e Hispánica de la Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 1994. Ver: Tomás Jiménez Juliá, “Clases de construcciones, tipos de unidad y oraciones”, pp. 145-183; Ángel López García, “Categorías y fun-

ciones en la percepción”, pp. 185-227; Margarita Porroche, “El componente discursivo-textual en las relaciones oracionales (las oraciones adversativas)”, pp. 205-227.

- GARCÍA WIEDEMANN, Emilio J., M^a Isabel MONTOYA RAMÍREZ y Juan Antonio MOYA CORRAL (eds.), *La enseñanza de la Lengua Española* (Actas de las Ias Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española, Granada, 1995), ICE de la Universidad de Granada, Granada, 1996. Ver: Juan Martínez Marín, “La enseñanza del español en el Bachillerato: aspectos teóricos y metodológicos”, pp. 13-27; Juan Antonio Moya Corral, “La doble vertiente de los estudios de la lengua: instrumental y científica”, pp. 29-45; Manuel Cerezo Arriaza, “Las nuevas orientaciones ministeriales para la enseñanza de la lengua y la literatura”, pp. 47-79.
- GARCÍA WIEDEMANN, Emilio J., M^a Isabel MONTOYA RAMÍREZ y Juan Antonio MOYA CORRAL (eds.), *Enseñar y Aprender Lengua Española* (Actas de las IIas Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española, Granada, 1996). Emilio J. García Wiedemann, M^a Isabel Montoya Ramírez y Juan Antonio Moya Corral (eds.), Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, Granada, 1997. Ver: M^a Jesús Bedmar Gómez, “Gramática y saberes lingüísticos (II)”, pp. 115-124; Antonio Narbona, “Los modelos de explicación lingüística y la nueva Enseñanza Secundaria Obligatoria”, pp. 47-72.
- BÁEZ SAN JOSÉ, Valerio, “Desde una lingüística del hablar a una lingüística de las lenguas. A propósito de las funciones del hablar, las funciones de los elementos lingüísticos y las funciones sintagmáticas en las cadenas lingüísticas”, en CASAS GÓMEZ, Miguel (ed.), *I Jornadas de Lingüística*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, Cádiz, 1996, pp. 135-185.
- BRIZ GÓMEZ, Antonio, *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*, Ariel, Barcelona, 1998.
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, Helena y Amparo TUSÓN VALLS, *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Ariel, Barcelona, 1999.
- CUENCA, Maria Josep, *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*, Tàndem Edicions, València, 1992. Ver 5: La lingüística textual.
- FERNÁNDEZ LEBORANS, M^a Jesús, “La oración del tipo: ‘es que...’”, *Verba*, 19, 1992, pp. 223-239.
- FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina, *La sintaxis de los relacionantes supraoracionales*, Arco/Libros, Madrid, 1996.
- FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina, *La organización informativa del discurso*, Arco/Libros, Madrid, 1999.
- FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina, *Lingüística pragmática y Análisis del Discurso*, Arco/Libros, Madrid, 2000.
- GALLARDO PAÚLS, Beatriz, *Análisis conversacional y pragmática del receptor*, Sinapsis, Valencia, 1996.

- GONZÁLEZ CALVO, José Manuel, "Dificultades en la Aplicación Didáctica de la Pragmática y de la Lingüística del Texto", en *Actas III Jornadas de Metodología y Didáctica de la Lengua y la literatura Españolas: Lingüística del Texto y Pragmática*, Eds: José Manuel González Calvo y Jesús Torrón González, ICE, Universidad de Extremadura, Cáceres, 1993, pp. 161-184.
- JIMÉNEZ JULIÁ, Tomás, *Aproximación al estudio de las funciones informativas*, Librería Ágora, Málaga, 1986.
- KOTSCHI, Thomas, "Procedimientos de producción y estructura informacional en el lenguaje hablado", T. Kotschi-W.Oesterreicher-K. Zimmermann (eds.), *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*, Vervuert-Iberoamericana, Frankfurt a.M.-Madrid, 1996, pp. 185-207.
- LOMAS, Carlos, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*, 2 vols, Paidós, Barcelona, 1999.
- LÓPEZ ALONSO, Covadonga, "La organización discursiva del discurso", *LEA*, 19, 1989, pp. 377-378.
- LÓPEZ GARCÍA, Ángel, *Gramática del español, II: La oración simple*, Arco/Libros, Madrid, 1996. Ver Cap. 21: "la informatividad".
- MARINA, José Antonio, *La selva del lenguaje. Introducción a un diccionario de los sentimientos*, Anagrama, Barcelona, 1998.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M^a Antonia y Estrella MONTOLÍO DURÁN (eds.), *Marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Arco/Libros, Madrid, 1998.
- MARTINELL GIFRE, Emma, "Verbalización de los actos de habla", *La identidad del español y su didáctica*. A cura di Maria Vittoria Calvi, Félix San Vicente, Mauro Baroni, Viareggio, 1998, pp. 51-58.
- MARTINELL GIFRE, Emma, "Marcas de personalización y de impersonalización del locutor en el discurso", *Lo Spagnolo d'oggi: forme della comunicazione* (Atti del XVIII Convegno, Siena, 5-7 marzo 1998), vol II, Bulzoni, Roma, 1999, pp. 13-32.
- PORTOLÉS, José, *Marcadores del discurso*, Ariel, Barcelona, 1998.
- PORTOLÉS, José, "El significado informativo de los marcadores del discurso", *Actas del I Simposio Internacional de Análisis del Discurso*, UCM, Madrid, 2000.

ELVIRA MENDOZA LARA
UNIVERSIDAD DE GRANADA

TEORÍA DE LA MENTE (TM) Y LENGUAJE

Desde hace ya mucho tiempo ha existido un gran interés entre los filósofos y los psicólogos por estudiar cómo se desarrolla el conocimiento del mundo mental tanto en los seres humanos como en sus primates antecesores. Este interés sigue en auge creciente, y en la actualidad constituye uno de los principales temas de investigación de la psicología cognitiva.

Todos los humanos tenemos una tendencia a atribuir determinados estados mentales y emocionales a todo lo que nos rodea. Por ejemplo, tras un día de lluvia decimos que los árboles se sienten más alegres, o decimos que los perros atacan a las personas que les tienen miedo porque lo “huelan”, o cuando observamos a un recién nacido en su más placentero sueño pensamos que debe sentirse muy feliz o que debe tener unos sueños maravillosos ante las expresiones que le captamos. La atribución de vida, pensamiento y sentimiento a todo y a todos constituye una tendencia general del ser humano. Este sentir popular y general se ha popularizado con el nombre de psicología popular (folk psychology) y más recientemente con el de psicología natural (naive psychology).

En esta exposición vamos a centrarnos principalmente en estudiar una de las manifestaciones más fuertemente ligadas a esa psicología natural, que se conoce como Teoría de la Mente (TM en adelante) y sus relaciones con la actividad lingüística. Estas relaciones se ponen especialmente de manifiesto a través de los procesos de inferencia, que constituyen la más pura manifestación pragmática del lenguaje. Iniciaremos esta intervención exponiendo una visión muy global de las principales perspectivas históricas que se

han seguido en el estudio del mundo mental, considerando que la TM es una de las más prometedoras y con mayor valor explicativo. Comentaremos a continuación las principales tareas que se han propuesto para medir la TM, para pasar a continuación a comentar las posibles conexiones y asociaciones con las distintas dimensiones lingüísticas.

Valga esta exposición como mi pequeño homenaje a Angel Rivière, una de las personas que más estudió el desarrollo del mundo mental en el niño y que consiguió que muchas personas nos hayamos entusiasmado con seguir su huella. Gracias, Angel, y sé feliz allá donde estés.

1. LA PSICOLOGÍA NATURAL Y EL CONOCIMIENTO DE LA MENTE

La psicología natural es un área de investigación en auge que trata del desarrollo de nuestros conocimientos y creencias sobre el mundo mental. Más allá de lo que pretendieron las primeras investigaciones de orientación metacognitiva o de cognición social en este dominio, este enfoque trata de probar las concepciones que tiene el niño sobre los componentes más fundamentales de la mente, tales como creencias y deseos, y su conocimiento de cómo esos componentes afectan y son afectados por los inputs perceptivos y conductuales. En menos de 20 años han proliferado los trabajos de corte experimental y las aportaciones teóricas sobre este tema.

¿Por qué este creciente interés en el desarrollo del conocimiento sobre el mundo mental? Una respuesta es que parece inimaginable la vida social y cognitiva humana privada de tal conocimiento, por lo que su estudio y su aprendizaje merece una especial consideración.

A continuación trataremos de hacer una breve historia de esta área de investigación.

Como en otras muchas áreas del desarrollo cognitivo, la historia de ésta comienza, según Flavell (2000), con Piaget. Un punto central de la teoría piagetiana es que el niño durante una etapa importante de su desarrollo se caracteriza por ser cognitivamente egocéntrico. Por esta razón, Piaget considera que los niños inicialmente no saben que se pueden considerar las cosas y los acontecimientos desde distintos puntos de vista y no consideran que su propia perspectiva puede ser diferente de la de los demás. En otras palabras, asumen que los demás deben pensar y sentir de la misma forma que lo hacen ellos mismos, ya que lo contrario sería inimaginable. Piaget y sus colaboradores usaron el egocentrismo para interpretar sus estudios evolutivos sobre un amplio rango de temas referidos a la cognición social: falta de toma de perspectiva perceptiva, comunicación egocéntrica, animismo, realismo, etc. La investigación sobre estos temas continúa, aunque la interpretación de los hallazgos se ha ido distanciando de la orientación piagetiana.

Existe en la actualidad un amplio acuerdo en que los niños no son tan egocéntricos como creía Piaget, aunque se reconoce que las habilidades de toma de perspectiva y del conocimiento psicológico relacionado se incrementa con la edad.

Algunos datos en contra del “egocentrismo” piagetino proceden de las siguientes observaciones, comprobadas experimentalmente en la mayoría de los casos:

- Al recién nacido le resultan muy interesantes las caras, las voces y los movimientos
- Al final del primer año empiezan a aprender que la conducta propia y la de los demás tiene intencionalidad, que se dirige a algo en sentido amplio: presta atención a un objeto, lo denomina, intenta alcanzarlo... Esta intencionalidad es paralela al desarrollo de los gestos comunicativos.
- Existe una secuencia evolutiva en el desarrollo de la intencionalidad: de los juegos de dar y tomar pasa al seguimiento de las acciones de los demás y a partir de ahí continúa en su intento de dirigir la atención y la conducta de los demás.

Una segunda línea teórica y de investigación ha llevado a cabo un extenso trabajo sobre el desarrollo metacognitivo, que se inició al principio de los años 70. En palabras de Flavell, Miller y Miller (1993), la metacognición (o cognición sobre cognición) se ha definido como el conocimiento o actividad cognitiva que regula cualquier aspecto de la propia actividad cognitiva, y que probablemente emerge una vez que ya el niño ha alcanzado el nivel de pensamiento operatorio. Se refiere al conocimiento que tenemos las personas de determinadas actividades cognitivas, de la naturaleza de diferentes tareas, y de las posibles estrategias para llevarlas a cabo. El concepto incluye también las destrezas ejecutivas para controlar y regular la propia actividad cognitiva. La mayoría de los estudios evolutivos clasificados como metacognitivos han investigado la metamemoria, esto es, la idea que tienen los niños sobre las variables que afectan a su rendimiento mnemónico y, especialmente, el uso y conocimiento de estrategias de memoria. El término también se ha aplicado a muchos estudios relativos a la comprensión, comunicación, lenguaje, percepción, atención y resolución de problemas.

La tercera línea está actualmente más activa, y va a ser el foco principal de esta exposición. Se le conoce con el nombre de TM. En general, las investigaciones sobre TM se ocupan de los mismos temas que han abordado las dos orientaciones precedentes, aunque buscan una nueva vía de interpretación de los resultados. Constituye una de las líneas de investigación en psicología evolutiva más prolíficas desde los años 80 y, por el momento, continúa en plena efervescencia.

En 1978, Premack y Woodruff aportaron algunos indicadores a través de los cuáles intentaron probar si los chimpancés tenían una TM, que definieron de la siguiente forma:

Un individuo tiene una TM si puede imputar estados mentales a sí mismo y a los demás. Un sistema de inferencia de este tipo se considera propiamente como una teoría, ya que dichos estados no son directamente observables, y el sistema los puede usar para hacer predicciones sobre la conducta de los demás. Si consideramos los estados mentales que los chimpancés pueden inferir, ¿qué no podrá inferir nuestra especie! Por ejemplo, el propósito o la intención así como el conocimiento, las creencias, los deseos, los pensamientos, las dudas, etc., de los demás.

Aunque inicialmente Premack y Woodruff atribuyeron cierta capacidad de TM a los primates, en la actualidad existe un mayor escepticismo al respecto, hasta el punto de que algunos investigadores han expresado que la TM es imposible sin lenguaje (Segal, 1998; Smith, 1996), aspecto que retomaremos más adelante.

Tras una intensa investigación, Rivière redefinió la TM como un subsistema cognitivo con un soporte conceptual y unos mecanismos de inferencia de base que cumple la doble función cooperativa-competitiva de manipular, predecir e interpretar la conducta, y que posee las propiedades de ser específico, universal y con implicación emocional (Rivière y Núñez, 1996)

Wimmer y Perner (1983) idearon una ingeniosa tarea para evaluar la capacidad que tienen los niños para apreciar las creencias de otras personas que consiste en lo siguiente: “En una habitación hay dos niñas, Sally y Anne; Sally tiene una cesta y Anne una caja. Sally coge una pelota, la guarda en su cesta y sale de la habitación. Cuando ya se ha marchado coge Anne la pelota que Sally había dejado en su cesta y la guarda en su caja. Al rato regresa Sally: ¿dónde irá a buscar la pelota?” Cualquiera de nosotros diría que la iría a buscar a la cesta, lugar en el que inicialmente la había depositado. Obviamente, si hemos observado la escena, sabemos donde está la pelota, pero sabemos igualmente que Sally no lo sabe. Esta tarea se ha puesto a prueba extensivamente en niños autistas, y en la actualidad se argumenta que los niños autistas tienen problemas para resolver estas clásicas tareas de TM. Igualmente se han puesto a prueba en niños con desarrollo normal, y los resultados obtenidos de distintas investigaciones nos indican que en torno a los 4 años de edad los niños empiezan a resolver las tareas de TM, edad claramente anterior a la que emerge el pensamiento operatorio piagetiano.

La TM es una habilidad básica y necesaria para el desarrollo de la metacognición; por esta razón se tiende a estudiar la TM en niños más

pequeños que aquéllos en los que se estudia la metacognición. Consideramos que la TM es una habilidad básica para que se puedan desarrollar habilidades metacognitivas. Por ejemplo, no puede ser efectivo el entrenamiento en estrategias de memoria en un niño si éste es tan pequeño que aún no sabe lo que significa recordar, ni se atribuye recuerdos. Lo mismo podríamos decir de las tareas relativas al análisis fonológico o gramatical, si el niño aún no sabe lo que significa analizar. Estas tareas tan frecuentes en el currículo escolar de un niño requieren un trabajo básico en TM, no siempre bien realizado.

2. LA MEDIDA DE LA TM

La tarea de TM más utilizada para estudiar la TM ha sido la clásica de creencias falsas de Wimmer y Perner ya comentada. Tras la presentación de la historia se le formulan a los niños tres preguntas:

- 1.^a Control de realidad: “¿Dónde está la pelota?”.
- 2.^a Control de memoria: “¿Dónde estaba inicialmente la pelota?”.
- 3.^a Control de creencias: “¿Dónde cree Sally que estará la pelota?”.

En la misma dirección se han diseñado otras tareas conocidas como tareas de “apariencia y realidad” que, en general se atienen al formato siguiente: *“Se le presenta a un niño un trozo de roca cuyo aspecto es el de una esponja: esto es, si lo vemos y no lo tocamos diremos que es una esponja. Si le presentamos este objeto al niño y le preguntamos qué es nos dirá, lógicamente, que una esponja. Después le dejamos el trozo de roca para que lo toque y le volvemos a preguntar que qué es. Ahora probablemente nos diga que es una piedra. Si le preguntamos al niño lo que su amigo X dirá cuando le presentemos la esponja-roca, ¿dirá que una esponja (apariencia) o dirá que es una roca (realidad)?* Probablemente el viejo refrán de “no es oro todo lo que reluce” sea un buen exponente de las tareas de apariencia y realidad.

A partir de cuatro años los niños con desarrollo normal resuelven con gran facilidad estas tareas elementales de TM. Ante este hecho cabe cuestionarse si es que la TM está totalmente adquirida en niños mayores de cuatro años o es que estas tareas miden el aspecto más primitivo de la TM. En 1985 Perner y Wimmer denominaron la las tareas de creencias falsas que previamente había diseñado como “creencias falsas de primer orden”. Complicaron un poco más la tarea para comprobar si los niños de cuatro años lograban resolverla y, en caso negativo, estudiar la edad a la que los niños daban la respuesta correcta a esta tarea más compleja. La denominaron

como una tarea de creencias falsas de segundo orden, que esencialmente consiste en lo siguiente. *La misma escena de Sally y Anne y la pelota. Pero en esta segunda ocasión Sally, que es una niña muy lista, sospecha que su amiga Anne le va a esconder la pelota en otro sitio, por lo que al salir de la habitación se queda mirando por el ojo de la cerradura y ve cómo Anne cambia la pelota de sitio. ¿Dónde irá Sally a buscar la pelota?* Perner y Wimmer (1985) comprobaron que los niños de cuatro años que lograron realizar correctamente la tarea previa de creencias falsas de primer orden no eran capaces de resolver estas tareas de segundo orden, ya que los niños seguían diciendo que Sally iría a buscar la pelota a su cesta; habrá que esperar hasta los 6 o 7 años para que los niños comprendan y realicen correctamente estas tareas.

Las diferencias que existen entre las creencias falsas de 1.º y de 2.º orden según Happé (1991) radica en que en las primeras se trata de comprender la intención informativa mientras que en las de 2.º orden ya se requiere comprender, además la intención comunicativa. Baron-Cohen (1991), por otro lado, consideró que las diferencias entre ambas radica en que en las de primer orden las emociones están producidas por situaciones reales (*“el enfado que realmente tiene Sally cuando va a buscar su pelota a su cesta y ve que no está allí”*), mientras que en las de segundo orden las emociones están producidas por creencias (*“el enfado que Anne cree que Sally tiene cuando va a buscar su pelota a su cesta y ve que no está”, o “la frustración que Anne tiene cuando ve que Sally no va a buscar su pelota al sitio que ella cree que va a ir”*).

Hasta ahora hemos visto que los niños progresan en su conocimiento de la mente hasta, aproximadamente, los 6 o 7 años. Nos podríamos preguntar si el desarrollo de la TM termina ahí. La respuesta a esta pregunta es que seguramente no; disponemos de cierta evidencia que nos dice que el desarrollo continúa hasta la edad adulta. Stone, Baron-Cohen y Knight (1998) han identificado otras habilidades que se atienen al constructo de la TM y que emergen más tarde, entre los 9 y los 11 años. A estas habilidades responden, entre otras, las tareas de detección de “meteduras de pata”. Tras un estudio experimental con estas tareas en individuos con trastorno de Asperger los autores han considerado que las dificultades para detectar las meteduras de pata reflejan deficiencias sutiles de TM.

El ejemplo típico de tareas de “meteduras de pata”, diseñado por Stone y col., es el siguiente: Jeanette le regaló a su amiga Anne un cuenco de cristal con motivo de su boda. A Anne le hicieron cantidad de regalos cuando se iba a casar, de forma que ya no sabía dónde colocarlos. Pasado un año, Jeanette fue a cenar a casa de Anne, con tanta desgracia que se le cayó un vaso en el cuenco y lo rompió. Se disculpó ante su amiga Anne y ésta le dijo: *“no te preocupes, este cuenco es horrible. Supongo que alguien me lo*

regalaría cuando me casé” Los sujetos estudiados por Stone y col. (1998) comprendían la historia de la boda de Anne, ya que contestaban con precisión a preguntas que se referían al significado literal (ej., qué le regaló Jeanette a Anne; cómo era el cuenco, etc), aunque fallaron en las preguntas del tipo “¿alguien ha metido la pata”? La respuesta en caso todos los casos fue “no, ¿por qué la iban a meter”?

Otras tareas, y con ellas cerramos el apasionante mundo de la medida de la TM, se refieren al significado que las personas les otorgamos a las distintas actividades mentales, o lo que es lo mismo, a la comprensión de los verbos mentales. Si la TM se define como la capacidad para imputar estados mentales a los demás, un requisito básico es que previamente el individuo tiene que conocer el significado de estos estados mentales. El significado que los niños le otorgan a determinados verbos mentales cambia con la edad, y continúa ese cambio hasta la adolescencia o, tal vez, hasta la edad adulta. Schwanenflugel y sus colaboradores trabajan en una línea de investigación que tiende a probar las relaciones entre el significado que los individuos le otorgan a los verbos mentales y la TM.

Schwanenflugel, Henderson y Fabricius (1998) comprobaron experimentalmente que los niños en torno a 10 años utilizaban más los verbos mentales que implican certeza (describir, elegir, saber, decidir...) mientras que los adolescentes y los adultos le prestan una mayor atención a los verbos que implican duda, o verbos sobre actividades constructivas (ej. adivinar, cuestionarse, razonar, deducir, pensar...). Este cambio evolutivo es consecuencia de avance que se produce con la edad en el control de la comprensión. Este avance supone el prestar más atención a ciertos aspectos relativos a la duda que ayuda a cuestionarse nuevos aspectos, a evaluar los propios estados de conocimiento y a generar explícitamente contradicciones en las propias historias.

Si el significado que los niños y los adultos le otorgan a determinados verbos mentales es una medida sutil de TM, y este significado es por definición una habilidad semántica que cambia y evoluciona con la edad, ¿podremos establecer unas fuertes conexiones entre lenguaje y TM, o a la inversa, entre TM y lenguaje? En el apartado siguiente pasaremos a comentar estas posibles relaciones e influencias, aspecto central de nuestra esposición.

3. TM Y LENGUAJE

Que la TM y el lenguaje sean dos habilidades relacionadas es una afirmación en la que todos estaremos de acuerdo; en definitiva, para realizar una tarea de TM se requiere la comprensión del texto o la narración mediante el que se plantea la situación. Si una persona no comprende el men-

saje no podrá contestar a las cuestiones sobre TM que después se le harán, aunque el que la persona entienda el contenido del mensaje no necesariamente quiere decir que va a contestar de forma adecuada a las preguntas que requieren TM. La comprensión del mensaje es un requisito necesario, aunque no suficiente, para la correcta solución de tareas de TM.

Vamos a ilustrar esta afirmación a través de dos historias que han utilizado Fletcher, Happé, Frith, Baker, Dolan, Frackowiak y Frith (1995) para establecer las diferencias entre TM y comprensión del lenguaje.

Primera historia (historia física)

Un ladrón intenta robar en una joyería. Entra muy despacito y se arrastra por el suelo para evitar que suene la alarma. Cuando ya está dentro, un perro que lo había seguido entra un momento después; cuando entra el perro, ¡zas!, suena la alarma, llega la policía, pillan al ladrón con las manos en la masa y lo detiene.

Segunda historia (historia mentalística)

Un ladrón se da a la fuga inmediatamente después de haber robado en una joyería. Cuando estaba corriendo hacia su casa se le cae un guante. Un policía que andaba por allí lo siguió en su huida para decirle que se le había caído un guante. Cuando por fin el policía lo alcanza, el ladrón se gira y le entrega la bolsa con todo lo que había robado. Ante la sorpresa del policía, confiesa su robo de joyas. El policía, entonces, detiene al ladrón.

La complejidad lingüística de ambas historias es muy similar, aunque la primera es una historia física, en la que el individuo no tiene que hacer ningún tipo de inferencia: el policía detiene al ladrón porque lo ha pillado robando. Por el contrario, en la segunda historia, que la consideran los autores como una “historia mental”, el policía detiene al ladrón porque éste cree que el policía lo persigue debido a que éste sabe que él ha sido el autor del robo. Fletcher y col. (1995) determinaron diferencias en los modelos de activación cortical mediante PET en sujetos normales cuando contestaban a preguntas relativas a ambos tipos de historias.

Las relaciones entre lenguaje y TM están en la actualidad bastante bien establecidas. Se ha constatado, por ejemplo, que la habilidad verbal, medida a través del Peabody, se asocia con la ejecución de tareas de creencias falsas tanto en niños con desarrollo normal como en autistas. Igualmente se ha asociado con la comprensión de textos narrados. No obstante, nos queda dar respuesta a dos importantes cuestiones:

1.^a Las dimensiones lingüísticas que están más implicadas en el desarrollo de la TM.

2.^a Las relaciones causa-efecto entre lenguaje y TM.

3.1. *Implicación de las distintas dimensiones lingüísticas en la TM*

Los aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos del lenguaje evolucionan armónicamente y están fuertemente relacionados en un desarrollo normal. Por esta razón es probable que todas estén relacionadas con la TM, aunque es también probable que cada una juegue un diferente papel. A continuación resumimos brevemente la implicación de cada dominio lingüístico en el rendimiento en tareas de TM.

a) Sintaxis y TM

La habilidad sintáctica es la habilidad para combinar palabras en frases. A un nivel general se puede decir que las habilidades sintácticas posibilitan la representación de diferentes estados, tanto físicos como mentales. Más específicamente, los estados mentales que se transmiten en una escena requieren unas construcciones gramaticales complejas. Por ejemplo, pensemos en una típica tarea de apariencia- realidad: Dentro de la funda de unas gafas introduzco un paquete de pañuelos y le pregunto a Juan que qué cree que hay dentro de la funda: “Juan **crea que** dentro de la funda de las gafas hay unas gafas”. La oración “dentro de la funda de las gafas hay unas gafas” es una oración subordinada que actúa como objeto de “crea”. La complementariedad permite comunicar las falsas creencias, esto es, la construcción de la frase es cierta a pesar de que la oración subordinada sea falsa. Durante los años preescolares los niños van aprendiendo las formas sintácticas básicas del lenguaje, entre las que se incluyen los complementos de los objetos. Astington y Jenkins (1999), entre otros autores, consideran que la adquisición de la sintaxis de la complementariedad proporciona el formato representativo necesario para la comprensión de las creencias falsas.

A pesar de los datos experimentales aportado por Astington y Jenkins (1999) para apoyar esta afirmación relativa a la importancia de la sintaxis de la complementación en el desarrollo de la TM, tendríamos que comprobar que deberían existir diferencias entre dos tipos de construcciones sintácticas, como las siguientes: “Juan sabe que...”, frente a “Juan cree que...”, ya que la primera construcción no se atiene al constructo de creencias falsas, mientras la segunda sí. Si no se constatan estas diferencias (que en la actualidad desconocemos si se ha llevado a cabo) podemos decir que la

sintaxis de la complementación es necesaria para comprender frases complejas, pero no específicamente para comprender tareas de creencias falsas.

b) Semántica y TM

La semántica se refiere al significado de las palabras. A un nivel general, la habilidad semántica facilita la participación del niño en las interacciones sociales verbales, que distintos autores han considerado que son necesarias para el desarrollo de la TM. Olson (1988) sostiene que el desarrollo de la TM depende de la adquisición de términos particulares, tales como *pensar*, *saber* y *recordar*, que se usan para referirse a los estados mentales. Rivière, Sotillo, Sarriá y Núñez (1994) investigaron el significado que los niños otorgaban a algunos verbos epistémicos, como *creer*, *recordar* y *saber* en función de la tarea que los inducía. Moore, Pure y Furrow (1990) mostraron que existe una relación entre la comprensión por parte del niño de palabras tales como *pensar* y *saber* y su ejecución en tareas de comprensión de creencias falsas. La línea de investigación sobre el desarrollo de la organización de los verbos metales desarrollada por Schwanenflugel y sus colaboradores va en la dirección de comprobar las relaciones entre habilidad semántica y TM.

c) Pragmática y TM

La habilidad pragmática subyace a la habilidad para usar e interpretar adecuadamente el lenguaje en situaciones sociales. Para llevar a cabo esta interpretación es necesario tener en cuenta las creencias y las intenciones del interlocutor. Por esta razón, pragmática y TM están relacionadas por definición.

Un estudio llevado a cabo por Happé (1993) establece con gran claridad las interconexiones entre pragmática y TM. Su trabajo parte del supuesto de que la incapacidad que presentan los niños autistas para desarrollar tareas de creencias falsas de primero y, sobre todo, de segundo orden se pueden explicar bajo la óptica pragmática de la teoría de la relevancia¹. Según

¹ La teoría de la relevancia fue propuesta por Sperber y Wilson en 1986. Considera que la principal máxima comunicativa es la siguiente: "sé relevante". Aporta toda la información y sólo la información que sea relevante para que el oyente entienda tu mensaje. No es necesario aportar toda la información posible, ya que el oyente tiene una capacidad para inferir todo aquello que sea relevante y que no se dice. La teoría de la relevancia se puede considerar, bajo este punto de vista, como una teoría de la inferencia.

Happé una tarea es tanto más demandante pragmáticamente cuanto más inferencia requiere. Son conocidas las dificultades que presentan los niños autistas en la resolución de tareas de TM así como en la de tareas inferenciales, tales como la metáfora y la ironía.

Para probar la influencia de la TM en la resolución de tareas inferenciales (metáforas e ironía, en orden creciente de implicación inferencial), Happé sometió a un grupo de niños con desarrollo normal, de edades que rondaban los seis años, a tareas de creencias falsas de 1.º y de 2.º orden. Todos los niños superaron con facilidad las tareas de creencias falsas de primer orden, pero sólo algunos de ellos superaron las de segundo orden (lo cual no es de extrañar, ya que es a esa edad cuando los niños inician la comprensión de las mismas). Sometió a todos los niños a tareas de analogías, que se pueden entender a un nivel puramente literal (ej., *“estás como una sopa”*, cuando te ha llovido y vienes totalmente calada), y a dos tipos de tareas inferenciales: metáforas, que sólo requieren una comprensión de intenciones (ej., *“es más listo que un lince”*) e ironías, que son tareas más demandantes y que requieren un mayor grado de inferencia (ej. *“¡qué gracioso eres!”*, cuando te han gastado una broma muy pesada). Happé comprobó que todos los niños de su muestra, sin excepción, comprendían las analogías y las metáforas. Sin embargo, sólo los niños que habían superado las tareas de creencias falsas de 2.º orden entendieron e interpretaron adecuadamente la ironía. Concluyó Happé su investigación diciendo que los problemas de comprensión de la ironía, como destreza pragmática altamente demandante, son consecuencia de la carencia de las habilidades de TM necesarias para resolver las tareas de creencias falsas de segundo orden. La TM está, por tanto, en la base de la ejecución de tareas inferenciales.

3.2. Lenguaje y TM: Relaciones causa-efecto

Las relaciones entre lenguaje y TM están bien documentadas, tal como hemos tratado de exponer. Lógicamente, si A correlaciona con B pueden existir tres posibilidades: (1) A depende de B, (2) B depende de A, (3) A y B dependen de algún factor común, C. A continuación vamos a discutir brevemente cada una de esas tres posibilidades.

a) La TM depende del lenguaje

Esta explicación tiene una versión débil y otra versión fuerte. La versión débil propone que se requiere cierta habilidad lingüística para poder resolver las tareas de TM. Ciertamente, los métodos actuales de evaluación de

TM tienen un fuerte componente verbal, por lo que se intenta simplificar al máximo la historia narrada, presentarla a través de imágenes para reducir al máximo los requisitos lingüísticos. Se han hecho algunos intentos para diseñar tarea de TM totalmente no verbales, aunque resulta especialmente difícil y duro de diseñar. Chandler, Fritz y Hala (1989) llegaron a decir que los niños de 3 años comprenden las creencias falsas pero que, debido a la complejidad lingüística de las tareas, son incapaces de demostrar su comprensión.

La versión fuerte postula que la TM depende del lenguaje, de forma que el desarrollo lingüístico apoya el desarrollo de la TM. El lenguaje le proporciona al niño recursos sintácticos, semánticos y pragmáticos que posibilitan la comprensión de las tareas de TM. En apoyo de esta hipótesis fuerte se encuentran los estudios realizados con niños sordos cuyo lenguaje está, obviamente, retrasado, a pesar de presentar una inteligencia no verbal y un ajuste social dentro de los límites normales. Estos niños presentan mayores dificultades para la comprensión de tareas de creencias falsas, a pesar de adaptarlas a su sistema comunicativo y de responder correctamente a las preguntas control (Peterson y Siegal, 1995). Es más, los niños sordos cuyos padres oyentes no se comunican con signos ejecutan peor los tests de creencias falsas que los niños sordos cuyos padres son signadores fluidos.

Astinton y Jenkins (1999) han intentado poner a prueba esta hipótesis lingüística fuerte en un estudio longitudinal con niños a los que les aplicaron en tres momentos temporales unos tests de desarrollo del lenguaje y otros de TM. Comprobaron que el desarrollo del lenguaje en el momento 1 era un buen predictor de las habilidades de TM en los momentos 2 y 3, pero no a la inversa, por lo que consideran que la TM depende de la habilidad lingüística.

b) El lenguaje depende de la TM

La segunda hipótesis propone que la relación opera en el sentido contrario, desde la TM al lenguaje. Este argumento es consistente con la visión de Piaget y, en general, de las hipótesis cognitivas, en el sentido de que postula que el pensamiento precede al lenguaje. El trabajo de Happé (1993) que hemos comentado en el apartado anterior apunta en esta dirección, así como los precedentes de toda la corriente de la composición modular de la TM y de su carácter innato, como se desprende, por ejemplo, de la obra de Baron-Cohen (1995). Es igualmente consistente con la consideración de Perner (1991) de que el niño utiliza los modelos mentales para representar las creencias falsas. El hecho de que algunos adultos que pierden la capacidad lingüística no pierdan la habilidad para com-

prender las creencias falsas es otro apoyo de esta hipótesis, aunque también se ha observado el fenómeno contrario (perder la habilidad de resolver tareas de creencias falsas y conservar intacta la habilidad lingüística). No obstante, incluso los defensores más radicales de la hipótesis cognitiva reconocen que el lenguaje es el más importante facilitador para el desarrollo de la TM.

c) La TM y el lenguaje dependen de algún otro factor

La tercera hipótesis propone que el lenguaje y la TM correlacionan porque ambas habilidades dependen de algún otro factor; esto es, algún factor subyacente que explique el desarrollo de una y otra. Una orientación teórica considera que este factor común es de origen interno, como la *working memory* y, sobre todo, la función ejecutiva que les permite a los niños razonar utilizando reglas complejas que son necesarias tanto para el desarrollo del lenguaje como de la TM (Zelazo y Jacques, 1996, citados por Astington y Jenkins, 1999). A la vez, otra corriente postula que este factor común es de origen externo y alude al contexto social y a las destrezas de interacción social, necesarias tanto para el desarrollo del lenguaje como de la TM (Watson, Nixon, Wilson y Capage, 1999).

El tema de la explicación del origen de las relaciones entre lenguaje y TM es tan controvertido como apasionante. Creemos que estamos aún en un momento de la investigación en TM en el que pueden ser prematuros estos planteamientos. Por el momento se requiere conocer más en profundidad las relaciones entre lenguaje y TM, y se requiere, sobre todo, hacer trabajos serios y rigurosos de validación de las tareas de TM antes de contestar a estas preguntas. La mayoría de los tests de lenguaje gozan de una historia más larga y son procedimientos que metodológicamente están más avanzados. No podemos decir lo mismo de las tareas de TM que, debido a su proliferación en los últimos años, no gozan de un rigor metodológico comparable. Hasta que no sepamos con mayor precisión qué es lo que mide exactamente una tarea, cómo y en qué forma tenemos que aplicarla, cuáles son los criterios válidos de respuesta, etc., no estaremos en condiciones de responder a estas preguntas sobre las relaciones causa-efecto entre lenguaje y TM.

RESUMEN Y CONCLUSIONES

En esta exposición hemos hecho una revisión general del concepto de TM, encuadrándolo dentro del constructo general de la psicología natural. La TM se define como la capacidad de imputar estados mentales y creen-

cias a sí mismo y a los demás, y en la actualidad se considera que las deficiencias en TM constituye una de las principales explicaciones del autismo y cuadros afines. La TM se viene midiendo a través de tareas de creencias falsas de primero y de segundo orden, de apariencia-realidad, de “meteduras de pata”, y se está considerando que las características que los niños atribuyen a determinados verbos mentales son una buena medida de TM y constituyen la base para la elaboración de una teoría constructivista de la mente.

Hemos analizado las relaciones entre TM y lenguaje. Prácticamente todas las dimensiones lingüísticas están implicadas en la TM, aunque en distinta medida. La TM es, por definición, una habilidad pragmática, ya que se puede explicar apelando al principio de la relevancia y parece estar en la base de los procesos de inferencia. Por el momento no están lo suficientemente bien explicadas las relaciones causa-efecto entre lenguaje y TM, aunque se están produciendo unos avances muy interesantes en esta dirección.

Para finalizar, podemos extraer algunas conclusiones, que pueden ser las siguientes:

1. Los niños desde muy pequeños manifiestan interés en el conocimiento del mundo mental, por lo que en investigaciones posteriores no se confirma el “egocentrismo” que Piaget le atribuía a los niños en determinadas etapas de su desarrollo.
2. La TM se puede considerar como un paso previo y necesario para que se desarrollen las habilidades metacognitivas. El aprendizaje formal de la Lengua es, por definición, una destreza metalingüística y metacognitiva, por lo que es probable que muchas de las dificultades que presentan nuestros escolares en este dominio derive de determinadas dificultades relativas a la TM. Tal vez, y a modo especulativo, podamos encontrar ciertas relaciones entre los trastornos para el aprendizaje de la lengua con deficiencias sutiles y básicas en TM.
3. La TM está en la base de los procesos inferenciales: tal vez un trabajo continuo y sistemático en incrementar la habilidad de los niños para interpretar los estados mentales, las creencias y las motivaciones de los demás suponga un avance en la resolución de los problemas que presentan muchos niños para interpretar las metáforas y, sobre todo, la ironía.
4. Consideramos que es necesario que todo profesor controle el conocimiento que tienen sus alumnos sobre las distintas acciones mentales antes de utilizarlas de forma reflexiva para llevar a cabo determinados aprendizajes escolares, como, por ejemplo, cuando tienen que *extraer* conclusiones, *deducir* una fórmula matemática o *analizar* una oración.

5. Se debe seguir avanzando en la búsqueda y el diseño de tareas de TM, sobre todo enfocadas a niños mayores y adolescentes, en un intento de realizar los controles necesarios de fiabilidad, validez y su posible predictibilidad.

REFERENCIAS

- ASTINGTON, J. W. y JENKINS, J. M. A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development. *Developmental Psychology*, 35, 1311-1320, 1999.
- BARON-COHEN, S. Do people with autism understand what cause emotion? *Child Development*, 62, 385-395, 1991.
- : *Mindblindness: A essay on autism and theory of mind*. Cambridge, MA: Bradford Books/MIT Press, 1995.
- CHANDLER, M. J., FRITZ, A. S. y HALA, S. M. Small scale deceit: deception as a marker of 2-, 3- and 4- year-old's early theories of mind. *Child Development*, 60, 1263-1277, 1989.
- FLAVELL, J. H. Development of children's knowledge about the mental world. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 15-23, 2000.
- FLAVELL, J. H., MILLER, P. H. y MILLER, S. A. *Cognitive development* (3.^a edición). EnglewoodCliffs, Prentice Hall, 1993.
- FLETCHER, P., HAPPÉ, F., FRITH, U., BAKER, S. C., Dolan, R.J., Frackowiak, R.S.J. y Frith, C.D. Other minds in the brain: a functional imaging study of Atheory of mind@ in story comprehension. *Cognition*, 57, 109-128, 1995.
- HAPPÉ, F. G. E. The autobiographical writings of three Asperger syndrome adults: Problems of interpretation and implications for theory. En Frith, U. (Ed.), *Autism and Asperger syndrome* (págs. 207-242). Cambridge, Cambridge University Press, 1991.
- : Communicative competence and theory of mind in autism: A test of relevance theory. *Cognition*, 48, 101-119, 1993.
- MOORE, C., PURE, K. y FURROW, D. Children's understanding of the modal expressions of speaker certainly and uncertainly and its relation to the development of a representational theory of mind. *Child Development*, 61, 722-730, 1990.
- OLSON, D. R. On the origins of beliefs and other intentional states in children. En J. W. Astington, P. L. Harris y D. R. Olson (Eds.), *Developing theories of mind* (págs. 271-294). Nueva York: Cambridge University Press, 1988.
- PERNER, J. *Understanding the representational mind*. Cambridge, MA: Bradford Books/MIT Press, 1991.

- PERNER, J. y WIMMER, H. A John thinks that Mary thinks that...@. Attribution of second-order false beliefs by -5 to 10-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 437-471, 1985.
- PETERSON, C. C. y SIEGAL, M. Deafness, conversation and theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 459-474, 1995.
- PREMACK, D. y WOODRUFF, G. Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 515-526, 1978.
- RIVIÈRE, A. y NÚÑEZ, M. *La mirada mental*. Buenos Aires: Aiqué, 1996.
- RIVIÈRE, A., SOTILLO, M., SARRIÁ, E. y NÚÑEZ, M. Metarrepresentación, intensionalidad y verbos de referencia mental: Un estudio evolutivo. *Estudios de Psicología*, 51, 23-32, 1994.
- SCHWANENFLUGEL, P. J., HENDERSON, R. y FABRICIUS, W. V. Developing organization of mental verbs and theory of mind: Evidence from extensions. *Developmental Psychology*, 34, 512-524, 1998.
- SEGAL, G. Representating representations. En P. Carruthers y J. Boucher (Eds.), *Language and thought: Interdisciplinary themes* (págs. 146-161). Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- SMITH, P. K. Language and the evolution of mind-reading. En P. Carruthers y P. K. Smith (Eds.), *Theories of theories of mind* (págs. 344-354). Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- SPERBER, D. y WILSON, D. *Relevance: Communication and Cognition*. Cambridge, Harvard University Press, 1986.
- STONE, V. E., BARON-COHEN, S. y KNIGHT, R. T. Frontal lobe contributions to theory of mind. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 10, 640-656, 1998.
- WATSON, A. C., NIXON, Ch. L., WILSON, A. y CAPAGE, L. Social interaction skills and theory of mind in young children. *Developmental psychology*, 35, 386-391, 1999.
- WINMER, H. y PERNER, J. Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children=s understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128, 1983.

COMUNICACIONES

GONZALO ÁGUILA ESCOBAR
UNIVERSIDAD DE GRANADA

EL LÉXICO DEL VESTIDO EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

1. INTRODUCCIÓN

El vestido y por extensión la moda, suponen un tema de extraordinario interés para la enseñanza de la lengua si tenemos en cuenta que estas comprenden una forma de comunicación, una forma de interacción entre los seres humanos que tiene su correspondencia inmediata en la lengua, en sus diferentes planos, en el léxico como veremos, pero también en su columna vertebral sintáctica.

Desde los albores de la humanidad la importancia de vestido ha sido fundamental. En la Prehistoria se pasa de una necesidad de recubrir la piel desnuda ante el frío, –el resto del tiempo seguramente irían desnudos–, a una forma de significación de estatus tal y como señala G. Martínez en un artículo que recoge esta idea “El vestido en la Prehistoria: de la piel desnuda al símbolo del estatus”¹. Fue posiblemente “*después de la consolidación de las actividades productivas basadas en la agricultura y la ganadería cuando se generalicen los tejidos de fibras vegetales o animales usados para la confección de la ropa. Entonces se sentaron las bases técnicas de lo que, tras poco más de cinco mil años, según las zonas del mundo, ha llegado a ser un fenómeno cultural, económico y estético de primera importancia*”. Los griegos marcaron en gran medida las preocupaciones estéticas y el gusto por lo bello de Europa² (Renaci-

¹ MARTÍNEZ, G. “El vestido en la prehistoria: de la piel desnuda al símbolo de estatus” in *Moda y sociedad*, Granada Alsur, 1998.

² MONTOYA, J. “La estética femenina en la antigua Grecia” in *Moda y sociedad*, Granada Alsur, 1998.

miento, Neoclasicismo) según los parámetros de la proporción, la medida y el equilibrio. Los **romanos** desarrollaron plenamente este campo con profusión de estilos y ropajes entre los que predominó la toga.

Sin embargo, a pesar de esta diversidad, no podemos hablar en ningún momento de moda tal y como ahora lo planteamos, pues la moda exige el cambio, el movimiento y esta idea de movimiento no se origina hasta los inicios de la modernidad. Si ahondamos en el concepto de modernidad observamos que está ligado indisolublemente a la idea de cambio, de lo nuevo, de paradigmas que se alzan para después derrumbarse, de ideas que se vuelven viejas antes de poder sedimentarse (ordenadores). O. Paz hablaba en *Los hijos del limo* de la modernidad como la tradición de la ruptura, es decir lo que la caracteriza es el hecho de estar rompiendo siempre con esa tradición. Y esto nos lleva en última instancia a Baudelaire y “El pintor de la vida moderna” que nos habla del vestido, de los ropajes, de la moda, que es entendida por el crítico como una envoltura centelleante que nos hace acercarnos de manera más divertida a ese elemento eterno del arte, es esa mitad transitoria del arte cuya otra, mitad es lo contingente. Toda moda está vivificada por el espíritu de su tiempo de ahí que las modas pasen, de ahí que hable de la idea de “Vértigo del arte”, de lapsos de tiempo en los que desaparece y aparece una cosa nueva.

Y toda esta temática de la moda y el vestido, tiene su expresión más clara en la actualidad en la publicidad, en los medios de comunicación, lo que además acelera los procesos lingüísticos, pues como sabemos son instrumentos que nos acompañan diariamente, minuto a minuto en nuestra vidas, desde por la mañana si encendemos la radio o vemos en la televisión uno de esos programas en los que sale el famoso de turno presentando una colección de ropa interior y no tiene ningún reparo lingüístico a la hora de decir que algo es muy “chic”, o que “para nada” es cursi ese nuevo calzado, hasta el cotidiano camino que nos lleva a la facultad y que nos permite ver esas vallas publicitarias con la nueva colección otoño-invierno de *El corte Inglés*, las nuevas zapatillas con complicadas cámaras de aire de Kobe Bryant o la nueva camiseta de Luis Figo que es igual que los demás pero con la única excepción que tiene impreso su nombre, y todo ello acompañado con lemas o eslóganes del tipo “volarás alto”, “ligarás mucho” o “nadie se te resistirá” o expresiones como original conjunto, vistoso peinado, estudiada coquetería, esto te favorece, refulgentes destellos, soberbia colección de brillantes, lugares fabulosos, colecciones brillantes u horripilantes, etc.

Todas estas expresiones, esta desnaturalización del lenguaje, este abuso del vocabulario suntuario e hiperbólico que arranca como veremos del las crónicas decimonónicas, este estilo superlativo y ampuloso, y en definitiva, este campo de la moda y el vestido, demandan sin lugar a dudas un espacio en la enseñanza de la lengua tal y como trataremos de mostrar en esta comunicación.

2. EL VESTIDO EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN LOS TEXTOS ACTUALES DE LA ESO. DIFERENCIA ENTRE ESPAÑOL COMO LENGUA MATERNA Y LENGUA EXTRANJERA

Un espacio que *sin embargo*, a pesar de la importancia que la moda y el vestido tiene en nuestra sociedad actual tal y como hemos podido observar, no lo tiene. Pues, tras una búsqueda y rastreo de las principales editoriales de libros de texto de la E.S.O., observamos que en tan sólo uno se elaboran contenidos sobre este tema. (Puede que haya más pero...). En otros se aborda el lenguaje publicitario sobre todo en el último curso de bachillerato, *sin embargo*, cabe preguntarse cómo puede un alumno adentrarse en la publicidad *sin atención alguna* a conceptos como la moda, el estilo, lo cursi, el buen gusto, el vestido...

Sin embargo, si nos detenemos en los libros de enseñanza de la lengua española para extranjeros el material es mucho mayor. Pero esta diferencia entre ambas enseñanzas materna/extranjera debiera ser cualitativa y no cuantitativa. Los objetivos que se plantean ante un enseñanza y otra son muy distintos. Un manual de enseñanza del español para extranjeros acudirá a la terminología del vestido básicamente y a elementos relacionados con ello como pedir información acerca de la ropa, diálogos con los dependientes, es decir, situaciones de comunicación en las que el aprendiz emplee el lenguaje con un fin comunicativo. (método comunicativo) [Transparencias]. *Sin embargo*, un manual de enseñanza para nativos nunca acudirá a la terminología pues ésta será adquirirá a través de proceso cognitivo de aprendizaje con los años; sería absurdo enseñar en el aula aun niño de quince años que lo que se emplea para resguardarse de la lluvia es un chubasquero pues el niño ya lo conoce, pero si podemos emplear el léxico del vestido y la moda en general como medio para enseñar una serie de contenidos culturales y lingüísticos muy útiles para el alumno.

3. UNA PROPUESTA PRÁCTICA DE LA MODA EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA: UNIDAD DIDÁCTICA DEL LIBRO *LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA* DE LA EDITORIAL AKAL³

Para observar estos contenidos nos vamos a centrar en una propuesta práctica como es la unidad número siete de *Lengua castellana y literatura* de la editorial Akal. Una unidad didáctica cuyos conceptos fundamentales se recogen el libro del profesor y son los siguientes:

³ MARTOS, E. (coord.). *Lengua castellana y literatura*, Grupo Alborán, Madrid, Akal, 1994 [3º ESO].

- Los catálogos y revistas de moda.
- Noción de moda y estilo.
- Diferentes estilos y movimientos literarios.
- La crónica de moda. Características, evolución.
- Estudio de casos: la literatura femenina y lo cursi.
- Sustantivación y adjetivación.
- Vocabulario de la moda.
- Ortografía: repaso de usos.

Y según estos conceptos que se pretenden transmitir, se estructura así la unidad en los siguientes apartados:

- A. Situaciones de comunicación: vamos de tiendas. Seleccionamos información. Los documentos comerciales.
- B. Reflexión sobre la lengua y la literatura.
 - B.1. La noción de moda y la de estilo. Estilos y movimientos literarios. El texto como unidad de sentido: las crónicas de moda.
 - B.2. La sustantivación y la adjetivación.
- C. Vocabulario y ortografía.
 - C.1. Vocabulario de la moda.
 - C.2. Ortografía. Repaso de usos: g/j.
- D. Indicadores de evaluación.

A continuación, analizaremos cada una de las divisiones en las que se conforma esta unidad que aportará sin lugar a dudas las diversas posibilidades que la moda y el léxico del vestido ofrecen para la enseñanza de la lengua pero también para la literatura.

De este modo, en el apartado A “Situaciones de comunicación: vamos de tiendas. Seleccionamos información. Los documentos comerciales” observamos como se nos habla en primer lugar del catálogo o folleto de moda que se define como “un documento que vende una información muy detallada sobre una moda determinada tratando de acercarla de forma atractiva al consumidor”. Este catálogo suele presentar una información breve y general del producto que anuncia y se acompaña generalmente de fotografías con frases muy breves. Los catálogos de moda pueden ser generales, o especializados en zapatería, complementos, lencería y ropa interior, prendas deportivas, ...

Además del catálogo nos encontramos con la revista de moda que aparte de reportajes y numerosos anuncios, puede presentar las siguientes secciones: colaboraciones de firmas prestigiosas, abundantes noticias divididas en nacional, internacional y Hollywood, agenda de la popularidad, arte, entrevistas a algún famoso, moda, decoración, salud, gastronomía, cocina, ...

Se señala igualmente el tipo de lenguaje que se emplea en este mundo de la moda, que puede ser coloquial, culto e incluso técnico. Se menciona la importancia de léxico de los colores para referirse a prendas: color fresa, gris, crema, gris jaspeado, rojo guinda, mostaza, pastel, turquesas...; al léxico de los tejidos: cachemir, seda, raso, crepé, ante, lona, terciopelo, lino, licra, cuero, ...; al léxico de la indumentaria: chal, taje, frac, sastre, torera, americana, chaqueta, bermuda, polo, chaleco, parka, boina, pantalón de pinzas, vaqueros, blusa, ... y por último los términos empelado con frecuencia en las campañas comerciales: provocación, brillantez, encanto, imponente, arrollador/a, sofisticación, deslumbramiento, triunfador/a, original, chic, a la última, ...

La belleza juega un papel decisivo en la moda de manera que para la publicidad de un producto suele recurrirse al rostro de una hermosa mujer, a los cuerpos llamados “danone”; pero también se dedican abundantes espacios en revistas y catálogos para productos cosméticos, líneas de adelgazamiento, antienvjecimientos, ... todo ello con el fin de alcanzar la figura perfecta.

En el apartado B “Reflexión sobre la lengua y la literatura: la noción de moda y la de estilo. Estilos y movimientos literarios. El texto como unidad de sentido: las crónicas de moda” se nos define moda como “un uso, un modo o costumbre que está en boga, vigente, durante un determinado tiempo o e un país concreto” y estilo como “una manera peculiar de realizar una obra un artista o es la modalidad artística que caracteriza a una época a un genero”. Y se habla de diversos estilos: Clasicismo, Barroco, Romanticismo y Modernismo y de movimientos literarios.

A continuación se nos introduce en la historia de las crónicas de moda, crónicas que aparecen en el siglo XIX con una tremenda influencia francesa “París es la fuente del buen gusto, centro de la ciencia y Babilonia donde todos disfrutan en su clase, lo mismo el opulento magnate, el sencillo menestral, la aristócrata dama, la costurera, la tendera...” y con un estilo narrativo, más que descriptivo, pues no versa al principio sólo sobre vestidos o enseres sino que arranca de las crónicas sociales donde se refleja la actualidad en torno a la corte, las fiestas o saraos de miembros de la nobleza, cuestaciones y otros actos donde se reunían la gente. Pero llega un momento según se explica, que se produce un fenómeno de popularización de la moda al triunfar la sociedad burguesa, el desarrollo del consumo y la ampliación de ciertos hábitos a la clases populares. De esta manera nos encontramos con relatos como los siguientes en donde se describe la vida social de una fiesta: “Otras acuden casi diariamente al concurso hípico, inaugurado ya en el Palacio de la Industria, y que cada año está más de moda; allí, después de presenciar con mayor o menor atención los ejercicios de los jinetes, se come en una especie de gruta muy

favorecida por las señoras [...] y se van exhibiendo los trajes de primavera que darán la nota para los del próximo verano”; u otros escritos donde se da explicación de un grabado[transparencia]: “mientras estas novedades salen a luz, tomemos nota de lo que hoy llama la atención, y ésta, la monopoliza por completo la elegante tea-gown que representa nuestro grabado. El género de confección es terciopelo gris adornado con riquísimos encajes blancos lujosamente combinados con lentejuelas de acero y plata. Forma la chaqueta una rica seda amarillo pálido, cubierta de finísima malla y encaje, formándose del mismo género las mangas, con resultado tan admirable como bello. Un magnífico lazo de encaje del mismo color que el de los adornos termina el precioso traje, anudando el cuello de la época de 1830, cuya bonita forma sienta bien para toda clase de vestidos”.

En el apartado C donde se habla del vocabulario de la moda, en realidad se centra en el campo léxico de lo cursi, de tal manera que podemos decir que un vestido es chillón, requetebonito, deslumbrante, esplendoroso, pomposo, sofisticado, voluptuoso, elegante, naif, estrambótico, amanerado, hortera, inelegante, sensiblero, grotesco, estrafalario, empalagoso, sexy, floripondiado, relumbrante, recargado, adulterado, mojigato, vulgar, repipi, ... (términos que son recogidos en el cuadro siguiente:)

Por último, vamos a señalar algunos de los ejercicios que se proponen en la unidad con el fin de trabajar y afianzar los conceptos enseñados y además potenciar algunos de los temas transversales como es el de la cooperación o el de la coeducación e incorporando aspectos propios de la LOGSE como son las actitudes críticas, participativas, reflexivas y comprensivas. Con estos fines, las actividades se clasifican en tres grupos: individuales, de equipo, de ampliación y de apoyo de las cuales, destacamos algunas de ellas.

1. Enumera algunos mensajes atrayentes para captar el interés de un posible comprador.

2. Reúne un dossier sobre documentos de moda. Clasifícalos según criterio determinado: temática, formato, etc.

3. Vais a confeccionar entre todos una revista de moda.

4. Id a una Oficina Municipal de Información al Consumidor (OMIC) o a instituciones de defensa del usuario y consumidor y solicitad información sobre la normativa legal vigente en materia de defensa del consumidor. ¿Es siempre fiable la publicidad?

5. Realizad un seguimiento de la publicidad en las revistas generales de información y en las revistas especializadas de moda. Explicad qué se

entiende, en el mundo de la moda, por “top model”, y citad algunos casos.

6. Tomad personalmente un anuncio que os hay resultado impactante, o que os interese por alguna circunstancia concreta. Puede ser radiofónico, televisivo, en prensa, etc.

7. Reflexiona sobre la utilización de la imagen del cuerpo de la mujer y del hombre que se hace en la publicidad de las crónicas de moda.

8. *El sí de las niñas* de don Leandro Fernández de Moratín, obra que publicó en 1807 un ejemplo de documentación cultural e histórica y que sirve particularmente para esclarecer las relaciones entre literatura, educación de la mujer y moda femenina.

La historia de *El sí de las niñas*, de un viejo que pretende a una niña criada en un convento, creyendo que no tiene galán que la ronde, trasluce la costumbre de los casamientos por encargo paterno, aún cuando fueran desproporcionados en edad. Moratín advierte del peligro de los casamientos desiguales y de las protestas contra el rigor en la educación de los niños, la ignorancia de los conventos o el abuso de la literatura “barata” por no hablar de los valores inculcados, como el pudor, disimulo o el, no expresar, so pretexto del recato los auténticos sentimientos.

Nuestro autor crítica hábilmente la pacata educación que recibían las muchachas en el convento: bordar coser, leer libros devotos, oír misa y correr por la huerta detrás de mariposas. La educación tradicional de la mujer es una inducción al disimulo (a una niña no le es lícito decir con ingenuidad lo que siente). Frente a esto connotación negativa de la expresión espontánea de los sentimientos se alzó gran parte de la literatura galante y “lacrimógena” muy ligada a los damas de la alta aristocracia y a sus emuladoras con una influencia francesa muy fuerte, reclamando un papel distinto de la mujer, al cual puede acceder, paradójicamente, no en soltería sino una vez casada y haciéndose rodear de cortejeadores. Es lo que se llamo las libertinas.

9. Comentad las ideas anteriormente expuestas. En grupos en los que estéis chicos y chicas vais a tratar en profundidad esta cuestión, con seriedad. Anotad las aportaciones más valiosas que se hagan respecto a los cuestiones apuntadas anteriormente sobre:

- Relación entre literatura, educación de la mujer y moda femenina
- Casamientos por acuerdo paterno.
- Casamientos desproporcionados.
- Educación de la mujer.

10. Haced un debate sobre hasta qué punto el traje es un signo social que revela la imagen del hombre y la mujer de cada época.

4. POSIBILIDADES DIDÁCTICAS QUE TIENE EL LÉXICO DEL VESTIDO EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

El léxico del vestido y la moda en general, nos ofrecen mayores posibilidades en la enseñanza de la lengua de las que hasta ahora hemos visto. Proponemos en esta comunicación, algunas de ellas que pueden ser empleadas en las aulas teniendo en cuenta siempre el curso al que va destinado, y la secuenciación de los contenidos en la planificación curricular, es decir, que no podremos hablar de las excepciones en la formación de plurales del léxico del vestido, sin antes haber expuesto la formación del plural en español de modo general. Si bien, las nociones que vamos a exponer pretenden ser generales para introducir al alumno en cuestiones amplias de la lengua sin entrar en precisiones que bien podrían darse en bachillerato o ya en niveles universitarios.

a) *El léxico del vestido y la Paremiología*

A través de una selección de refranes que hacen referencia a las prendas de vestir llevada a cabo por Elvira López⁴ podemos adoctrinar al alumno sobre los conceptos de Paremiología “tratado de refranes” (*DRAE*) y refrán “dicho agudo y sentencioso de uso común” (*DRAE*) e incluso mencionarles la figura de Gonzalo Correas con objeto de mostrar la importancia y la gran tradición del refranero en el español. Así, podemos destacar algunos de los refranes relacionados con el léxico del vestido:

Calza como vistes y viste como calzas

Tu camisión no sepa tu intención.

Obras hacen linajes, no nombres ni trajes.

Hasta el cuarenta de mayo no te quites el sayo. Y si vuelve a llover te lo vuelves a poner.

Un duque mal vestido en poco será tenido.

Aunque la mona se vista de seda, mona se queda y, nadie más engreído que un tonto bien vestido.

b) *Formación de plurales*

Debido a la constante evolución y renovación del léxico del vestido se introducen en nuestra lengua numeroso términos provenientes de otras lenguas pero además, el carácter dual de muchas de estas prendas (ej. Pantalones

⁴ Vid. LOPEZ, E., “Las prendas de vestir en el refranero español” in *Moda y Sociedad*, Granada Alsur, 1998.

nes) hace que a la hora de formar el plural, nos encontremos con excepciones que hay que considerar. En consecuencia, tomando como base el léxico del vestido, podemos hablar de la formación del plural en español desde lo general hasta estas excepciones y algunas otras más.

De este modo nos encontramos con una serie de términos que plantean alguna dificultad: *media/s*; *pantalón/es*; *gafa/s*; *calcetín/es*; *braga/s*; *calzoncillo/s*; *calzón/ones*; *lente/s*; *suéter*; *jersey*; *frac*;...

En primer lugar, nos encontramos con un grupo de pares simétricos que se pueden usar tanto en singular como en plural, de manera que, cuando lo buscamos en el diccionario de la Academia aparecen marcas como “Ú. m. en pl.”:

media/s; *pantalón/es*; *braga/s*; *calzoncillo/s*; *calzón/ones*;

En *lente/s* ocurre que cuando nos referimos al plural estamos hablando de el significado de lentes de contacto, es decir, de lentillas o gafas que en singular no se emplea, mientras que cuando lo usamos en singular nos referimos ya a otra acepción distinta “cristal con caras cóncavas o convexas, que se emplea en varios instrumentos ópticos” que forma su plural de manera regular.

Calcetín/es no plantea ningún tipo de problema al poder considerarse cada uno de las prendas por separado.

Suéter, *jersey*, *frac*, *parka*, y otros prestamos lingüísticos presentan el problema de la adaptación a la fonética española con lo que encontramos algunos problemas. ¿*Sueters*, *jerseys*, *fracs*, *parkas*?

c) *Evolución de la lengua: arcaísmos (jubón) vs neologismos (parka)*

Superada ya la falacia de la evolución de la lengua como corrupción enunciada por Lyons, actualmente somos conscientes del constante cambio de la lengua a través del uso de los hablantes y cómo este cambio afecta sobre todo al léxico. Pues bien, a través del léxico del vestido podemos transmitir este concepto de evolución así como de otros como los de arcaísmos, neologismos, o préstamos. Si tenemos en cuenta por ejemplo dos palabras como *jubón* y *parka* o *filigrana* y *jersey*, nos será fácil explicarle a los alumnos cómo hay palabras que han caído en desuso, como otras están en plena vida, e incluso cómo otras han cambiado su uso para denominar otra realidad como es el caso de la *toga* que ya no es la prenda romana sino el traje que emplean jueces, magistrados y catedráticos.

d) *Diccionarios normativos vs descriptivos*

A través de neologismos como “*parka*” podemos llegar a cuestiones de Lexicografía y enseñar a los alumnos la diferencia entre un diccionario nor-

mativo como del de la Academia y otro descriptivo como el *Diccionario de uso* de M.^a Moliner. Podemos plantear un ejercicio simple que constará en la búsqueda en ambos diccionarios de la palabra “parka” lo que nos llevará a establecer cómo en diccionarios normativos la introducción de caudal léxico nuevo es bastante posterior en el tiempo y con filtros dependientes de la norma, mientras que otros diccionarios como el de M.^a Moliner sí hallamos este término debido a que atiende fundamentalmente al uso de los hablantes.

e) *Diversidad del origen de la lengua española*

El estudio etimológico del léxico del vestido nos permite observar el carácter variado del mismo y por generalización, el de la lengua española. Como ya sabemos, nuestra lengua proviene en su mayoría del latín pero junto a ella, un mosaico de lenguas la conforman en esa heterogeneidad que la caracteriza. Así nos encontramos con palabras como “camisa” que viene del latín *camisia*; “chupa” del árabe *gubba*; “chubasquero” del portugués; “chaqueta” y “blusa” del francés; “jersey” y “body” del inglés; el tejido “cachemir” del nombre propio de un país al oeste del Himalaya; “anorak” de origen esquimal a través del francés; lo que muestra además que, al hablar en la moda de nuevas realidades, es necesaria la constante introducción de nueva terminología que cubra estas necesidades culturales.

5. CONCLUSIONES

Después de las diversas consideraciones que hemos ido haciendo a lo largo de esta comunicación, no nos queda otra cosa que llamar la atención sobre la importancia de la moda y el léxico del vestido en la enseñanza de la lengua debido a la gran multitud de posibilidades que tiene su estudio a la hora de transmitir contenidos a los alumnos.

Una unidad didáctica para la ESO que tuviera en cuenta cada uno de los aspectos que hemos desarrollado y otros que pudieran hacerse, podría dar una visión amplia de la lengua desde un simple vocablo como “parka”.

BIBLIOGRAFÍA

- COROMINAS, J., *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*, Madrid, Gredos, 1998.
- DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA. Real Academia española, Madrid, 1992.

- LÓPEZ, E. "Las prendas de vestir en el refranero español" in *Moda y Sociedad*, Granada Alsur, 1998.
- MARTÍN, E. y SANS, N. *Gente*, Barcelona, Difusión, 1997.
- MARTÍNEZ, G. "El vestido en la prehistoria: de la piel desnuda al símbolo de estatus", in *Moda y sociedad*, Granada Alsur, 1998.
- MARTOS, E (coord.). *Lengua castellana y literatura*, Grupo Alborán, Madrid, Akal, 1994 [3.º ESO].
- MOLINER, M. *Diccionario del uso del español*, Gredos, Madrid, 1966.
- MONTOYA, J. "La estética demenina en la antigua grecia", in *Moda y sociedad*, Granada Alsur, 1998.
- MONTOYA, M.ª I. y G.ª WIEDEMANN E. J., (eds.). *Moda y sociedad*, Granada Alsur, 1998.
- MUÑOZ, M.ª N. "El vestido en el mundo romano: ¿esquemas de hoy para el pasado?", in *Moda y sociedad*, Granada Alsur, 1998.
- ORTEGA, J., SALVADOR, F. y BARROS, P. *Español básico para extranjeros*, Universidad de Granada, 1981, [tomo 1].
- RACINET, A. *Historia del vestido*, Madrid, LIBSA, 1988.
- RAMOS, A. (dir.). *Fórmula*, Madris, Santillana, 1989.

M.^a CARMEN ALONSO MORALES
CENTRO DE LENGUAS MODERNAS. UNIVERSIDAD DE GRANADA

¿HABLAMOS MAL? REFLEXIONES SOBRE EL USO DEL PASADO Y LOS PRONOMBRES

Analicemos las siguientes frases:

1. *esta mañana me he comido una manzana*
2. *ayer me comí una manzana también*
3. *esta mañana me comía una manzana y... ¡he encontrado un gusano!*

Las frases 1 y 2 nos indican claramente que la manzana ya no existe como tal porque me la había comido, esta mañana o ayer, pero la manzana está totalmente terminada.

En la frase 3 todavía está la manzana, existe de alguna forma (o en menor o mayor parte) y en esa manzana, no terminada, es donde está el terrible gusano.

El caso de la frase 3 no plantea ningún problema a los hablantes de español como lengua nativa (otro caso es el de los extranjeros en cuyas lenguas, las germánicas, por ejemplo, no se establece la oposición acción terminada/acción no terminada), por lo menos nunca lo ha planteado.

La oposición entre los casos 1 y 2 si da lugar a “malos” usos debido a que se ha olvidado en algunas zonas de España y de América el valor exacto de dicha oposición, el cual es muy sencillo pues se trata, simplemente, de establecer una relación con el tiempo presente en el que se está hablando (Pretérito Perfecto) o romper esa relación con el presente (Pretérito Indefinido, el más definido de todos los pretéritos), pero los dos referidos tiempos del pasado se caracterizan, ambos, por indicar una acción terminada, frente a la expresada por el Imperfecto, que expresa una acción inacabada.

Sin embargo, los hablantes nativos de esas zonas de España y de América a las que nos referimos se han apartado en el uso de los valores tradicionales y “gramaticalmente correctos” de esos dos tiempos del pasado que indican la acción terminada y así para ellos la forma *he comido* viene a significar acción no terminada en el tiempo que tiene relación con el presente; mientras que *comí*, es un refuerzo al término de la acción simplemente y no importa que se produzca en un tiempo en relación con el presente ya que sirve para indicar fin de la acción.

O dicho más escuetamente:

He comido. Forma terminada en cuanto a la acción, no terminada en cuanto a su relación con el presente.

Comí. Forma terminada absoluta en cuanto a la acción y al tiempo.

Imaginemos, ahora, que estamos en clase con alumnos de procedencia mexicana. El profesor acaba de explicar algo y un alumno pregunta

¿qué dijo (ud.)/qué dijiste?

en vez de

¿que ha dicho (ud.)/qué has dicho?

Y es que en México no parece haber ya ningún problema de distinción entre uno y otro tiempo, por lo menos así me lo ha demostrado la experiencia en las clases de gramática con alumnos de ese origen, los cuales insisten que entre las formas “dijiste” y “has dicho” la diferencia está en que la primera significa que el sujeto no ha terminado de hablar y, por tanto, resulta impropio utilizar “has dicho” en ese contexto.

Lo mismo ocurre incluso con la presencia de marcas temporales de Perfecto como “hoy”, “este año”, “esta mañana”, “hace un momento”, etc. Da exactamente igual porque, en la mitad Norte de España y en amplísimas zonas de América, sobre todo en México, que es el país hispano más poblado, y entre la comunidad hispana de EEUU, el Perfecto simplemente parece indicar que la acción no está terminada en el tiempo en el que se la ha situado, por eso estos hablantes no tienen ningún problema en el caso siguiente, una conversación entre dos mujeres que esperan a sus hijos:

Mujer 1: ¿Dónde están los niños?

Mujer 2: No han vuelto aún de la escuela.

Mujer 1: ¿Qué dijiste que no te oí?

Mujer 2: Que los niños aún no han vuelto de la escuela.

Claro que también en lugar de la foma “han vuelto” aparece, y es lo más generalizado, la foma “volvieron”.

Este fenómeno no se da nunca en la zona Sur de España, que continúa distinguiendo los valores diferenciales Perfecto/Indefinido.

Sin embargo, el hablante del Sur, en ciertas ocasiones, puede llegar a una determinada utilización del pasado, pero siempre dentro de unos contextos concretos. Por ejemplo, imaginemos que son las diez de la noche y una madre y su hija conversan:

M: Estoy muy cansada así que me voy a la cama.

H: Pero si son las diez ¿tan pronto te vas a acostar?

M: Sí, es que esta mañana me levanté a las seis y ya no puedo más.

En este caso “me levanté” se usa porque la hablante pretende reforzar el mucho tiempo que ha pasado desde la hora en que se había levantado (las seis) y la hora del momento de la conversación (las diez de la noche), y que el espacio abarcado por “esta mañana”, a pesar de la marca temporal, está ya muy lejos, es decir, y esto es lo importante, ya se ha roto la relación con el presente.

Veamos otro ejemplo. Es mediodía y escuchamos una conversación entre dos amigas en el trabajo:

A: Estoy muerta de hambre.

B: Pues todavía queda un poquito hasta que salgamos ¿Es que has desayunado poco hoy?

A: ¡Qué va!, muchísimo, como siempre, pero es que esta mañana desayuné a las siete.

Aquí la distancia temporal es más corta pero lo que la hablante indica es que para ella se ha roto la relación con ese momento presente. En este caso estamos muy cerca de lo que se dice en la zona Norte y en América, pero la diferencia parece que está, precisamente, en que se quiere indicar la ruptura con la situación temporal actual.

De todas maneras, el habla del Sur, tan denostada en los aspectos fonéticos por alejarse de la norma general del Norte, rara vez, por no decir nunca, presenta esta irregularidades en los valores de los tiempos del pasado.

Parece que, en los últimos tiempos, algunos hablantes de las zonas “pro Indefinido”, por llamarlos de alguna manera, han empezado a ser conscientes de que ellos también cometen imperfecciones con su uso de la lengua española. Cada vez es más frecuente escuchar en los medios de comunicación, sobre todo en la radio, fenómenos de ultracorrección en hablantes de esta procedencia con nivel cultural medio-alto. En Radio Nacional de España Radio 1 una serie de informadores dan noticias de la siguiente manera:

Los ministros de Economía de los diferentes países de la UE se han reunido ayer en las cercanías de París.

El fin de semana pasado ha habido nuevos actos de violencia callejera en el País Vasco.

Ejemplos similares se encuentran en otras emisoras como Radio 5 Todo Noticias:

En el zoológico de Santillana del Mar ayer han nacido dos cachorros de oso.

Evidentemente se trata de casos de ultracorrección que en ningún caso debería decir un hablante de español y que se justifica su aparición frecuente en la zona Norte de España (ignoro aún si el mismo fenómeno se está produciendo en las áreas americanas de las mismas características) por las dudas que puede plantear la elección de Perfecto o Indefinido cuando se sabe que la tendencia mayoritaria por esas tierras, aunque no la “correcta”, es inclinarse por el Indefinido.

Lo curioso es que, al parecer, muchos hablantes del Sur continúan con un cierto complejo de inferioridad en la línea de aquella interesante distinción hablar fino / hablar como nosotros (los del Sur) y también en emisoras de radio y televisión andaluzas encontramos ejemplos como:

El mes pasado ha subido el número de parados en nuestra Comunidad. El premio Planeta se ha concedido anoche.

Esto sí que es un poco triste, por calificarlo de algún modo. Es como si todavía el Sur estuviera tan inseguro que todo lo que le viene del Norte le pareciera lo bueno, incluso a pesar de que sus usos son, precisamente, los correctos.

Otra cuestión es la utilización de los pronombres personales de tercera persona en función de CD y CI, otro de los casos graves y claramente discriminativos entre el Norte y el Sur. Me estoy refiriendo a los consabidos casos de laísmo, loísmo y leísmo; problemas ajenos siempre a las diferentes hablas del Sur donde, a pesar de los índices de analfabetismos más altos de España, parece ser que, por una extraña razón, se conserva la distinción procedente de los casos latinos (no quiero pensar que es porque esta zona era la más romanizada entendiéndose que este término en la época romana era sinónimo de civilizada). En el continente americano no se da esta problemática más que de forma aislada y, por tanto no es significativa.

Todos sabemos que la Gramática de la RAE dice que son incorrectas las expresiones:

a María la di la carta ayer
a Pedro lo he regalado una novela

este laísmo y loísmo deben ser evitados y usar

a María le di la carta ayer
a Pedro le he regalado una novela

Sin embargo es muy frecuentemente encontrar usos como los referidos en publicaciones que no dejan, por lo menos, de causar asombro. Tal es el caso de la edición de Alianza Editorial de la traducción de Pedro Salinas sobre *À la recherche du temps perdu*, de Proust, donde es rara la página que no contenga uno de estos ejemplos. No obstante aquí no hay discusión entre los hablantes de una y otra zona y, al parecer, se reconoce explícitamente que es un mal uso.

Pero no ocurre lo mismo cuando se trata de:

<i>Veo un coche</i>	<i>lo veo</i>
<i>Veo a Pedro</i>	<i>lo veo / le veo</i>
<i>Veo una silla</i>	<i>la veo</i>
<i>Veo a Marta</i>	<i>la veo</i>

Todas estas expresiones son “legales” y la RAE nos dice que en el caso de *veo a Pedro/le veo*, un leísmo, aunque no es correcto, está permitido cuando se refiere a seres humanos masculinos, y nada más; o sea, no se debe aplicar esto a un periódico, un perro o un coche, que deberán ser sustituidos por “lo” cuando tengan función de CD. De alguna manera, los hablantes de la zona Norte, con la autorización de la RAE, permiten establecer una diferenciación si es que se trata de hombres frente a objetos (no es lo mismo un hombre que un coche) que, por contra, no es correcta ni está permitida si se trata de mujeres frente a objetos: *veo una silla* se sustituye por *la veo*; *veo a Marta*, se sustituye por *la veo* y no es posible en este caso usar el pronombre “le”; luego dichos hablantes, con permiso de la RAE, aquí sí que cometen una discriminación sexual en toda regla al igualar a Marta con una silla. Esto no ocurre en el Sur ni en América.

Cuando se trata de la persona “usted” no se entiende por qué se recomienda el uso de “le” para funcionar con CD en algunas gramáticas para extranjeros que, de este modo, se unen al leísmo dominante del Norte. Se vuelve a una repetición del caso anterior:

a don Pedro lo/le vi ayer
a doña Marta la vi ayer (nunca podremos decir “le” para doña Marta)

Es bueno recordar que nuestra lengua viene del latín, algo que se olvida y queda demostrado con extrañas construcciones de origen germánico, en su variedad inglesa, que van desplazando las estructuras románicas y todo se ve tan fácil cuando se recuerda la procedencia de *le*, *la* y *lo*

Acus. Lat. mas. illum; illum}illo}ilo}lo

Acus. Lat. fem. illam; illam}illa}ila}la

porque en Latín hay una forma para el masculino y otra para el femenino en el acusativo, pero, sin embargo, para el dativo hay una forma común para masculino y femenino

Dat. Lat. mas. y fem. illi; illi}ille}ile}le

Rara vez un hablante del Sur comete errores de este tipo.

La experiencia en clase de extranjeros me ha demostrado que estos alumnos ven completamente lógica la distinción entre géneros en el acusativo y la utilización incorrecta de la sustitución por el pronombre de dativo común "le".

Casos así serían totalmente inaceptables para la gramática alemana o de las lenguas eslavas, que también tienen sistema de casos. ¿Por qué "se permite" el leísmo para hombres? es verdaderamente sorprendente, sobre todo en una época en la que se cuestionan asuntos baladíes con objeto de evitar la discriminación sexista en la lengua.

A la hora de enseñar gramática a extranjeros es curioso que los manuales suelen distinguir los valores del pasado y las marcas temporales, y se ha llegado a un consenso sobre la cuestión. No ocurre así con el tema de los pronombres y son frecuentes los manuales que insisten y la permisividad concedida al leísmo que, en verdad, no hace más que confundir al estudiante extranjero.

Los valores de los tiempos del pasado y los pronombres se utilizan correctamente en el Sur. Sin embargo, los profesionales de la enseñanza del español a extranjeros no dejamos de oír que nuestros alumnos repiten una y otra vez que, cuando van a Madrid (o cualquier otro sitio del Norte) les dicen que en el Sur no pueden aprender nada porque en el Sur hablamos mal. Y ya está bien.

MARÍA JESÚS BEDMAR GÓMEZ
UNIVERSIDAD DE GRANADA

LAS UNIDADES DEL ANÁLISIS SINTÁCTICO
SOBRE LAS CATEGORÍAS FORMALES

1. INTRODUCCIÓN

En las *Terceras Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española* se hizo una presentación de las unidades del análisis sintáctico partiendo de la distinción básica entre categorías formales y categorías funcionales. Ya por entonces comenté con el ponente, el Dr. J. A. Moya, una serie de ideas, distintas de las expuestas, que a mí –siguiendo otras orientaciones– me valían para comprender el entramado de las categorías formales y para establecer determinadas distinciones entre lo gramatical y lo textual. A continuar con aquellas reflexiones quiero dedicar este tiempo que comparto con ustedes.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y DISCUSIÓN

2.1. Respecto de las categorías formales, había quedado establecida en su exposición la siguiente relación jerárquica de unidades: *texto, párrafo, enunciado, oración, sintagma, palabra y monema*. Precedentes de esta postura podemos encontrar –al margen de ocasionales diferencias– en otros gramáticos entre los que quisiera especialmente destacar a Hernández Alonso, conocido representante de la corriente formal y funcional, autor este que, a su vez, se alinea con la corriente teórica representada por Pike y Longacre, esto es, con la teoría tagmémica¹.

¹ Vid. C. Hernández Alonso, “Comentario lingüístico de unidades supraoracionales”, en *Comentario lingüístico de textos. I*, Universidad de Valladolid, Valladolid, 1979, págs. 45-71.

Dice Hernández Alonso que, al comentar lingüísticamente un texto, entendido como un todo unitario, no debemos detenernos –como tradicionalmente se ha hecho– en la unidad oración, puesto que en la comunicación no nos limitamos a enunciar (separo gráficamente ambos términos) una serie de palabras u oraciones, sino que utilizamos así mismo unidades supraoracionales que funcionan de modo paralelo al de la oración². Este razonamiento en el que comentario lingüístico, unidades gramaticales y de comunicación quedan implicados se completa con este otro: “de estos puntos [se refiere a la oración, al sintagma, a la palabra y al morfema] suele ocuparse el estudio sintáctico y morfológico, pero en escasas ocasiones [este estudio] se ha asomado a niveles superiores con la misma perspectiva gramatical, sintáctica”³. Podemos aplicarnos al estudio gramatical –es su premisa y conclusión– sin necesidad de pararnos en el nivel de la oración, lo que redundaría en un conocimiento más exacto del texto⁴.

2.2. Así pues, lo que en esencia propone Hernández Alonso es hacer un estudio gramatical no sólo de la oración y de unidades gramaticales de orden inferior a ella sino también de las unidades supraoracionales, y lo justifica basándose en el hecho de que dichas unidades presentan en la comunicación un funcionamiento paralelo al de la oración.

Según estima, todas estas unidades tienen una misma composición y engranaje: un *elemento nuclear* y, al menos, un *elemento periférico*. Lo comprueba en la palabra: *verde-s* y en el sintagma: *torre bermeja*. Siguiendo la metodología propuesta, distingue también para la oración un núcleo y unos márgenes, componentes que especifica diciendo que el *núcleo* cubre el papel de la *afirmación*, de la *pregunta*, del *mandato*, etc., mientras que en los *márgenes* caben los elementos que enmarcan a los anteriores, es decir, *amplificación de lo enunciado en el grupo*, *marco temporal*, *locativo*, *la finalidad*, etc. El núcleo –sigue diciendo– adopta forma de oraciones independientes y los márgenes de nexus dependientes, frases participiales, adverbiales, etc.

Igualmente, y ya en lo que concierne a las unidades supraoracionales, que según su propia relación son *parágrafo*, *monólogo*, *intercambio (mínimo diálogo)* y *conversación*, encontramos también la estructura núcleo y márgenes. Sea el caso del *parágrafo* (unidad inmediatamente superior a la de la oración): *el tema central*, *el problema*, *constituye el núcleo*, que suele

² *Op. cit.*, pág. 45.

³ *Ibidem*, pág. 49.

⁴ *Ibidem*, págs. 45 y 70.

presentarse a través de una oración u oraciones con forma expositiva, exhortativa, de pregunta, de lamento, etc.; en tanto que *la ampliación, solución, contraste o reiteración del tema* (entre otras posibilidades) *quedan a cargo del margen*, que, a su vez, se presenta formalmente como oración u oraciones y proposiciones dependientes.

Tenemos ya una visión de cómo se puede hacer el análisis gramatical de un texto aplicando la relación o función núcleo-márgen a toda una relación de unidades, desde el morfema a la conversación⁵.

2.3. Lo conveniente ahora, ante ese propósito de estudiar gramaticalmente las unidades supraoracionales, sería ver qué clase o clase de elementos se están poniendo en juego, saber con qué clase de rasero se están uniformando y valorar si el resultado al que se llega puede ser calificado como estudio gramatical en su conjunto. Tampoco estaría de más entrar en la clave de la metodología utilizada. Precisamente por este punto de la metodología voy a continuar.

Para Hernández Alonso la fórmula núcleo-margen revela una relación de incidencia de un elemento *subsidiario* o *marginal* (que puede o no estar presente) hacia otro elemento *nuclear* o *dominante* (de obligada presencia) y responde al prototipo de unidad o archiunidad válida para estudiar todos los niveles del español⁶. Tal como la plantea, la configuración de esa archiunidad responde a la función descrita por Hjelmslev como *determinación*, esto es, relación entre dos elementos que se presentan el uno como constante y el otro como variable: uno de los fúntivos o elementos que entran en la relación exige al otro, pero no a la inversa. Puestos en conexión los componentes de la función, se van creando las

⁵ *Ibidem*, págs. 49-52. La cadena completa de unidades del sistema de la lengua (*sic*) que él presenta es esta: FONEMA-MORFEMA PALABRA-SINTAGMA-NEXUS-ORACIÓN -PARÁGRAFO-MONÓLOGO-DIÁLOGO. Incluye el fonema en tanto que, regularmente, de la combinación de fonemas, unidades de rango inferior, nacen los morfemas; lo que resulta cierto para la forma de expresión, pero no da cuenta de la forma de contenido, ambas necesarias para la constitución del morfema. Sobre esta cuestión en particular *vid.* el capítulo "Principios de lingüística", en A. Quilis y C. Hernández Alonso, *Lingüística española aplicada a la terapia del lenguaje*, Gredos, Madrid, 1990, págs. 13 y sigs. La referencia se remite concretamente a la pág. 25. Volveré a retomar dicho capítulo en notas sucesivas, ya que en él encuentro perfectamente plasmadas -incluso ilustradas con esquemas- las ideas que quiero poner de relieve; dichas ideas, las mismas, aunque de modo más somero, se encuentran en su más conocida obra *Gramática funcional del español*, Gredos, Madrid, 1996 (1ª edic. 1984), págs. 29-32.

⁶ *Cap. cit.*, pág. 26.

estructuras (reales, existentes) de la lengua o redes de interrelaciones funcionales. Si consideramos en vacío esas estructuras o redes, lo que aparece son simples huecos funcionales que luego se irán cubriendo con funtivos diversos. La cuestión inmediata es saber si esos huecos están siendo rellenados homogéneamente, con funtivos de la misma clase, y no establecer o comprobar que entre los funtivos, cualquiera que sea su naturaleza, existe un mismo tipo de relación lingüística.

Pues bien, al poner en paralelo un núcleo como *torre* y un margen como *bermeja* con un núcleo como *tema central* (o *problema*) y un margen como *ampliación* (o *contraste*) de ese núcleo —esquema este último del párrafo—, la homogeneidad vendría dada, en todo caso, por el reparto bipolar de la información. Lo mismo ocurriría, por supuesto, con el resto de las unidades citadas (*cf. supra*).

Abundando en lo dicho, la oración y las unidades supraoracionales, en palabras de Hernández Alonso, son unidades gramaticales “con forma de expresión lingüística y forma de contenido suficientes para transmitir un mensaje (separó graficamente) inteligible (*sic*)”⁷.

Precisamente, también él entiende que hay reparto bipolar de la información en *verde-s*, aunque más que de información, de materia de comunicación, yo diría que en este caso se trata de materiales del sistema, de la disposición del significado, el que aportan, por un lado, el signo léxico y, por otro, el signo gramatical.

Por tanto, si, a lo largo de la cadena, lo que entra en juego como materia de relleno de esos *huecos funcionales*, *núcleo-margen*, no es otra cosa que unos determinados *contenidos comunicativos*, no parece lícito aglutinar perspectivas de estudio y decir que la gramática deba ocuparse de estas cuestiones relacionadas con la información. Vuelvo a recordar sus palabras: *podemos aplicarnos al estudio gramatical sin necesidad de pararnos en el nivel de la oración*.

Que a materiales distintos, los unos de base gramatical propiamente dicha (palabra sintagma, oración), los otros de carácter textual (enunciado, párrafo, etc.), se les pueda aplicar un mismo grado de configuración lingüística, el de núcleo-margen, no tiene por qué resultar extraño en principio, si a todos ellos se les quiere aplicar una dimensión comunicativa, textual, que en efecto poseen (*cf. infra*), pero que esa configuración lingüística por presentarse también en unidades gramaticales dé pie para considerar gramaticales —categorías formales— a las unidades supraoracionales es, cuando menos, un silogismo mal planteado. Algo así:

⁷ *Ibidem*.

- (Todas) las unidades gramaticales responden a un reparto bipolar de información.
- Ese reparto de información se da también en otras unidades llamadas supraoracionales.
- Luego las unidades supraoracionales son también gramaticales.

Todo lo gramatical es lingüístico, parte de la reflexión lingüística, pero no todo lo que se organiza con un mismo presupuesto lingüístico ha de ser, en consecuencia, gramatical. Muy variada es la información que aquí se viene cruzando para que de ella se desprenda una mera resultante gramatical.

2.4. En cuanto al planteamiento del profesor Moya, lo primero que se advierte, es una similar continuidad de unidades en orden ascendente a partir de la oración, unidades que por razones metodológicas reduce a tres: *enunciado*, *párrafo* y *texto*. Por razones metodológicas también justifica el hecho de incluir en una misma relación unidades de naturaleza tan heterogénea. De saltos epistemológicos califica estos cambios. Los enunciados, peldaño inmediatamente superior al de la oración, son –dice– unidades que tienen, al igual que la oración, autonomía sintáctica e independencia semántica, y pueden, por tanto, aparecer aislados, al contrario que el sintagma o la palabra, que no pueden existir fuera del texto. De otra parte, las funciones lingüísticas hjelmslevianas le valen para marcar también el grado de relación de estos otros elementos, para calibrar el ensamblaje gramatical de unas unidades supraoracionales con otras. No obstante, se podría argumentar nuevamente que, porque ciertas unidades puedan ser trabadas con unos mismos mecanismos lingüísticos, incluso porque puedan ser sometidas a relaciones sintácticas, no tienen por qué ser ellas mismas consideradas unidades gramaticales (*cf. infra*). Finalmente, en correspondencia con lo que afirma, cuando la palabra aparece con *una soltura textual que no le corresponde*, estima que la solución es interpretar que estamos ante una frase con forma de palabra. A la soltura textual de la palabra y también de la del sintagma me referiré más adelante⁸.

⁸ Estas ideas se recogen en su artículo “Descripción sintáctica de un texto. Categorías formales y funcionales”, en *La lengua española en el aula. Actas de las Terceras Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, 1999, págs. 445-447.

3. SOBRE TEXTO Y GRAMÁTICA

3.1. Mi propuesta a la hora de delimitar las categorías formales del análisis sintáctico parte de una distinción previa entre gramática y texto: una cosa son los textos en sí mismos considerados y otra el análisis lingüístico del tipo que sea que vayamos a hacer sobre ellos. Esto es: ante un texto dado, a uno le pueden pedir que haga un análisis que revele aspectos de la estructura fónica de la lengua en que está escrito, por ejemplo. *Fonología*, *Gramática* y *Lexemática* son las disciplinas lingüísticas que precisamente nos enseñan a analizar en textos dados las estructuras de la lengua (me remito al plano de la lengua histórica, a la lengua funcional). También, qué duda cabe, a uno le pueden pedir que hable de la configuración del texto como tal. Y todo esto es posible así, por separado, puesto que una cosa es situarse en el nivel de análisis que le corresponde a la lengua entendida como sistema y afrontarlo con todo el instrumental que ponen a nuestro servicio esas tres disciplinas, y otra, bien distinta, situarse en el nivel de análisis que le corresponde al plano individual, cuyos productos son los textos, textos que responden por parte de los hablantes a unos saberes específicos, saberes conectados a instancias tales como hablante, oyente, situación, etc. La *Lingüística del Texto* y la *Pragmática* están entonces a nuestra disposición.

Centrándonos en el texto, vale decir que, como entidad comunicativa que es, puede ser segmentado en unidades que le son propias. La herramienta que utilizamos para segmentarlo es el sentido, categoría de la significación que corresponde al texto, categoría distinta del significado que abastece determinadas estructuras de la lengua, distinta de la designación con que hacemos referencia a lo extralingüístico. Me estoy refiriendo al *enunciado*, que en su día definí como *unidad de sentido en el decir, en el hablar*⁹. Si esta diferenciación entre plano comunicativo y plano gramatical no se hace, la lista de categorías formales crece innecesariamente –así lo entiendo a tenor de los presupuestos– por encima del nivel de la oración.

Cuando el texto esté dividido en enunciados, estamos listos para hacer análisis gramatical. Se trata simplemente de averiguar la estructura gramatical de los enunciados (en su caso, los textos, párrafos, etc, pueden, previamente, ser divididos en enunciados). Esa estructura no puede ser otra que la de palabra, sintagma u oración (combinación de oraciones, si se repite la unidad), unidades gramaticales constituidas como tales en el eje paradigmático y en el eje sintagmático. Veamos el proceso:

⁹ Vid. M.^a J. Bedmar Gómez, "La norma del texto oral y la norma del texto escrito", *RSEL*, 19/1, 1988, págs. 111-120.

- 1) Partimos de la unidad signo (forma de expresión más forma de contenido, como proponía Hjelmslev perfilando la concepción saussureana).
- 2) Nos situamos en el eje paradigmático y ejercemos nuestras posibilidades de elección. Aprovechando esos archivadores en los que nuestra lengua almacena su material básico, los signos léxicos (monemas léxicos o lexemas) y los signos gramaticales (monemas o morfemas gramaticales), vamos a configurar dos clases de palabra:
 - a) Un verbo: elegimos el signo léxico *cant-* (y no *am-*, por ejemplo) y el signo gramatical de clase verbal *-ó* (y no *-aba*, por ejemplo)
 - b) Un sustantivo: al signo léxico ya elegido, *cant-*, le añadimos un signo gramatical de clase nominal: *-o*.
El resultado es, de un lado, la categoría formal o clase de palabra verbo: *cantó*; y, de otro, la categoría formal o clase de palabra sustantivo: *canto*.
- 3) Comprobamos la orientación sintáctica de la clase de palabra. Esto es, además de encontrarnos ante clases de palabra diferentes, la elección de signo gramatical confiere a la palabra en cuestión una determinada orientación sintáctica. De ahí que el lugar que ocupe una palabra como *cantó* en la cadena sintagmática –eje de las combinaciones– no va a ser el mismo, por principio constitutivo, que el de la palabra *canto*. Estas dos clases de palabra ocuparán huecos funcionales distintos:
El canto de los pájaros anuncia el día (sujeto, núcleo del sintagma nominal) / *Cantó acompañada por una orquesta excepcional* (predicado, núcleo del sintagma verbal).
Así es como lo que se selecciona en el eje paradigmático tiene proyección en el eje sintagmático. Así es como las palabras según sus clases se incorporan a los diversos huecos funcionales (sin olvidar la transposición).
- 4) Una vez situados en el eje sintagmático, y tomando como punto de partida la unidad palabra ya configurada, empezamos a combinar unidades de menor a mayor grado con especial atención a la función o relación que contraigan. Estamos ante las redes funcionales:
 - a) Una determinada palabra actúa como funtivo y entra en función de determinación con otra. La forma configurada es el sintagma nominal (sirva de modelo).
 - b) Un sintagma nominal y un sintagma verbal entran en relación o función de interdependencia. La forma, estructura, configurada es la oración.

De este modo se configura en grados diferentes de complejidad la estructura, la red de relaciones o funciones, y se da por cumplida la relación de categorías formales que pueden configurarse en el eje sintagmático hasta

llegar a la unidad más amplia: la oración. La combinación de oraciones no deja de ser eso: combinación. No parece en esta línea operativa que lo gramatical pueda dar más de sí. El enunciado y el párrafo no son productos ni de selección paradigmática ni de combinación sintagmática.

El salto desde estas unidades que se suceden en una combinatoria cuantitativa, desde las unidades menos complejas a las más complejas, a otro tipo de entidades, el salto de lo cuantitativo a lo cualitativo, ya lo dio la *gramática del texto*. Esa fue, entre otras, causa de su aparición. Salto concerniente no sólo a una *gramática transfrástica* conectada a las estructuración de una lengua dada¹⁰, sino salto o cambio de plano, situación en el plano individual, estudio del discurso como actividad individual ejercida por hablantes concretos en unas instancias concretas y estudio del producto de esa actividad individual: el texto y, por generalización, los textos¹¹.

Quedan, entonces, para la gramática unidades que abarcan desde el morfema hasta la oración y quedan para el texto unidades como el enunciado y, de ahí en adelante, las que tengan que establecerse.

3.2. En ese ámbito de la mencionada gramática transfrástica, gramática del texto de una lengua particular, pueden integrarse, si se estudian como propias de una determinada lengua particular, las “conexiones gramaticales entre enunciados”.

Respecto de esas conexiones, ciertamente, hay quienes integrarían fenómenos de esta índole en el campo de la lingüística del texto propiamente dicha y los pondrían en relación con los consabidos conectores de enunciados, etc., en cuanto que se trata de procedimientos comunes a la composición de textos, de textos de muy diversas lenguas. Otros –como se ha visto– entenderían que no hay problema en hablar de conexiones sintácticas por encima del nivel de la oración, porque la conexión existe como tal y porque se da dentro de esa ampliada nómina de unidades gramaticales.

Para evitar el dilema cabe precisamente distinguir entre gramática del texto y gramática transfrástica. Hay que admitir –dice Coseriu– que hay reglas y hechos que afectan a la constitución de los textos y que a su vez pertenecen a la lengua particular. Tales reglas y hechos son objeto de la lingüística del texto particular, que describe la lengua particular en el plano

¹⁰ Sobre gramática transfrástica y gramática del texto, a las que se hace especial referencia en el & 3.2., cfr. E. Coseriu, *Competencia lingüística*, Gredos, Madrid, 1992, págs. 181-193.

¹¹ Cfr. nota 10.

del texto, de la que él denomina *gramática transfrástica*. Como ilustradores menciona los casos de algunas lenguas en las que la enumeración está regulada por la propia lengua particular, por ejemplo el del latín: *Primum, secundum, ..., deinde, demum*.

La norma lingüística particular dicta que *deinde* y *demum* han de estar, respectivamente, en las posiciones penúltima y última. Puede añadirse *postremum*, si se ha olvidado algo.

Enumerar, anticipar o retomar son funciones lingüísticas generales que pueden darse en las lenguas particulares a través de recursos propios que las singularizan.

Más adelante manifiesta expresamente que las relaciones sintácticas que se muestran por encima del nivel oracional son cuestión de una lingüística del texto ligada a la lengua particular¹².

Distinta de esta gramática es la *gramática del texto*, que se ocupa de las normas de constitución de los textos (en general, sin especificaciones propias de las lenguas particulares). Existen, por ejemplo, normas que concierne a la constitución de tipos de texto, así la del propio silogismo, fijado tanto en su forma (general) como en su contenido, esto es, se sabe cuál ha de ser el contenido de un silogismo y cómo está constituido sintácticamente. Existen reglas sobre cómo ha de hablarse a unos determinados tipos de destinatario, sobre cómo se habla de tales o cuales objetos (cotidianos, científicos, etc.), sobre cómo hay que hablar en determinadas situaciones.

3.3. Expuestas estas consideraciones, volvamos a nuestro texto. Lo tenemos ya dividido en enunciados, unidades de sentido, decíamos. Ahora la tarea es averiguar la estructura gramatical de esos enunciados. Lo planteamos como sigue: un enunciado desde el punto de vista gramatical puede venir dado en forma de palabra, de sintagma o de oración.

Unos ejemplos:

¡Fuego! (enunciado con forma de palabra).

¡Mucho fuego! (enunciado con forma de sintagma).

¡Hay fuego! (enunciado con forma de oración).

En los tres casos nos hallamos ante unidades de sentido, unidades comunicativas. Probemos a pronunciarlas y a escucharlas para ver si nos transmiten o no un mensaje. Incluso se diría que al hablante le viene bien utilizar una forma u otra cuando la ocasión o alguna otra instancia discursiva (expresividad, contacto etc.) lo requieran. Llegado el caso, no tiene por qué

¹² *Ibidem*, pág. 193.

empezar a dar explicaciones cuando, ante una emergencia, urge la economía de recursos.

La diferencia estriba en que estamos ante textos de distinta extensión y de distinta configuración gramatical. Por tanto, la palabra y también el sintagma sí tienen autonomía comunicativa, pueden constituir texto, funcionar como texto, cosa que no le ocurre al morfema, que sólo metalingüísticamente aparece libre en el discurso (por ej. cuando decimos: “-amos es un signo morfológico verbal”).

La razón, por otra parte, creo que es esta: hay texto tan pronto como puede haber designación (en tanto que hay designación hay sentido). El hablante ejercita la designación, la referencia al contexto extratextual a través de entidades sustentadas no sólo por la estructura gramatical oración sino también por entidades que responden a otras estructuras gramaticales más sencillas como son la palabra y el sintagma. Los ejemplos muestran lo que el hablante produce. Esto es lo que hay. El lingüista lo que hace es sólo reflexionar sobre esos hechos, intentar describirlos, encajarlos lo mejor posible.

Curiosamente esta función de texto nunca le ha sido negada a la oración. Se le ha reconocido siempre su autonomía sintáctica y su independencia semántica. De nuevo cito a Coseriu: “hay textos que constan de una única oración, tales textos han de estar en consonancia con su estructura lingüística particular, pero lo están como oraciones, no como texto. Precisamente el hecho de que una oración funcione como texto en determinadas ocasiones no (separo gráficamente) es algo relativo a la lengua particular”¹³. Igual puede ocurrirles a la palabra y al sintagma.

El propio Hernández Alonso, a quien nos hemos venido refiriendo, plantea que la palabra y el sintagma alcanzan autonomía sintáctica e independencia semántica en tanto que ocasionalmente pueden transmitir mensaje. Concretamente, en el caso de la palabra (“¡Socorro!”, “¡Enhorabuena!”) señala que se podría hablar cómodamente de oraciones y justificar el hecho como inserción, por salto múltiple, en el hueco funcional de la oración¹⁴. Justificaciones aparte, ahora no ya la función referencial sino la expresiva y la conativa presentes en las funciones lingüísticas generales “pedir ayuda” o “felicitarse a alguien” son las que pueden dar lugar a texto. También la función fática da pie a la confección de textos con forma de palabra o de sintagma: ¡Hola!, ¡Buenas noches!¹⁵.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ *Vid.* el citado capítulo “Principios de lingüística”, pág. 27.

¹⁵ Cfr. nota 14.

Una consideración más: el que la oración sea la estructura gramatical que con más frecuencia aparezca en los textos, o lo que es igual: que los textos vengan dados mayoritariamente en forma de oraciones, es una circunstancia ligada al propio tipo de texto, a los intereses de quien lo produce. Piénsese, por ejemplo, en la forma que adquieren generalmente los enunciados de los textos publicitarios: de palabra, de sintagma; frente a la que resulta habitual en un texto novelístico: la oración.

Recapitemos: el hablante se mueve a impulsos de las llamadas funciones del lenguaje, funciones que configuran el engranaje de la comunicación. Lo hemos comprobado por vía de las funciones expresiva, apelativa, referencial y fática¹⁶. El hablante crea sus textos materializando las llamadas funciones lingüísticas generales, sean para la ocasión las que se han citado: pedir ayuda, referirse a una situación real (de incendio), saludar...¹⁷. Y los materializa usando las estructuras, en este caso sintácticas, que le ofrece la lengua particular, el sistema lingüístico (particular) de una determinada lengua.

Puestos a ampliar los recursos, justamente el fenómeno de la recursividad, como es sabido, juega un importante papel en la combinación de las categorías formales. De otra parte, habiendo reducido el texto a enunciados, cabe decir en orden ascendente que las conexiones de sentido entre enunciados se dan por medio de operadores sintácticos (relativos a la gramática transfrástica) o por medio de operadores propiamente discursivos, manifiestos o no manifiestos (función representada por el conjunto vacío), por conexiones referenciales: relación semántica entre lexemas, demostrativos, deícticos, proformas, etc. Cuando reunimos una serie de enunciados que forman un cuerpo significativo, los solemos aislar de otro conjunto similar utilizando un punto y aparte, que vale, en su caso, para separar visualmente los llamados párrafos. Los párrafos también tienen sus formas de ensamblaje. Es en esta nivel donde suelen aparecer los elementos encargados de distribuir, de organizar las propias partes del texto, así la enumeración de partes. Estudios aparte dan de sí estas cuestiones.

¹⁶ También el hablante aclara o repite lo que dice para hacerse entender mejor por el otro, generalmente mediante incisos de carácter metalingüístico (*o sea, es decir, me explico*); o bien se compromete con lo que dice (así en textos como: *Lo prometo* y *Lo juro*). Dejamos aparte especializaciones requeridas por la función estética e incluso por la metalingüística.

¹⁷ A los saludos como tradiciones textuales, al margen de las posibilidades de la lengua particular, se refiere E. Coseriu (en francés no sería imposible decir "Bon matin!", pero la tradición textual no recoge esta fórmula"). Llama la atención el caso también mencionado por este autor acerca de la afirmación y de la negación, en representación escrita: m-m, mhn. Cfr. Coseriu, *op. cit.*, pág. 194.

4. CUESTIÓN DE ENFOQUE

Siempre he entendido que la discusión científica es propia de la libertad intelectual y que es lo que en definitiva nos acerca al conocimiento y lo hace crecer.

Que en gramática se mantengan opciones diferentes a la hora de acercarse a un determinado objeto creo que no le puede extrañar a nadie y hasta puede ser, para conocimiento del propio objeto, lo deseable. Esa diversidad a mí al menos me resulta un reto, uno de los alicientes de nuestra materia. Por eso me he permitido aportar argumentos diferentes sobre la cuestión que nos ocupa, aceptando por anticipado las propias deficiencias o los errores en que pueda incurrir y siempre aceptando que estas divergencias no son sino estrategias de acercamiento a ese complicado objeto con que nos comunicamos.

Muchas gracias.

ANTONIO M. BONACHERA CANO
COLEGIO DIVINO MAESTRO DE GRANADA

LA INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN EN LOS PROCESOS
DE LECTURA Y LA COMPRESIÓN LECTORA COMO HABILIDAD
LINGÜÍSTICA ESENCIAL PARA EL APRENDIZAJE
DE LA LENGUA

1. Nuestro punto de partida es la consideración del libro de lectura como un acto de comunicación unidireccional y atemporal entre el emisor-autor de la obra y el receptor-lector en un espacio y tiempo muy concretos pero no inmediatos. Es decir, cuando leemos una obra de nuestra historia de la literatura y la analizamos, tenemos que hacerlo considerando como contexto del acto comunicativo autor-lector del que hacíamos referencia antes, al momento histórico, social, anímico, etcétera en el cual el autor escribe su obra. Eso no ocurre, por ejemplo, en los actos comunicativos orales, que son inmediatos y, normalmente, tanto emisor como receptor se encuentran inmersos en el mismo contexto.

Este hecho condiciona significativamente nuestro encuentro con los libros, ya que al estar el emisor ausente y al no servirnos el contexto como referencia, el lector se encuentra solo, sin apoyo alguno, en el proceso de lectura o, lo que es lo mismo, en el proceso de descodificación de la información que la obra contiene. Esta situación da lugar a muchas y variadas interpretaciones de dicha información sin tener nunca la certeza de saber cuál de esas interpretaciones es la correcta. Por ejemplo, y es un ejemplo muy básico, si tomamos la palabra *árbol*, ésta tiene un significado que todos los hablantes de nuestra lengua comparten, pero, sin embargo, la imagen que cada uno de nosotros tenemos de ese árbol es bien diferente. Es necesario acudir al contexto comunicativo para que el receptor pueda saber

a qué árbol en concreto se refiere el hablante. Pero en el marco de la obra literaria, el contexto es muy difícil que nos aclare algo, puesto que es un contexto desconocido o semidesconocido para el receptor.

2. Por eso, a pesar de que los lectores comparten entre sí una historia común, una cultura semejante, una lengua que los une, esta lengua, al mismo tiempo, los separa y los hace mundos independientes y diferentes del resto de los lectores, precisamente por la riqueza de significado de la lengua.

Por consiguiente, uno de los objetivos que se plantean en lo referente a la lectura no es hacer de los alumnos en este caso estilistas de la lengua, ni comentaristas o críticos literarios, sino que se trata de hacer que sean simplemente lectores, buenos lectores.

Y para eso es necesario huir de los instrumentos para crear hábitos de costumbres lingüísticamente correctas, cuya reiteración conduce al dominio del difícil arte de la expresión lingüística y, en cambio, lo que hace es conducirnos a la automatización, es decir, a una secuencia de conductas sin necesidad de control consciente ni reflexión. Así, un alumno, como haría una mecanógrafa o un mecanógrafo, por ejemplo, puede escribir o recitar palabras o sintagmas sin prestar atención a la secuencia de letras. Y lo mismo ocurre con la lectura, puede leer y releer automáticamente un texto como mera sucesión de unidades fónicas o gráficas sin entrar en consideración alguna con respecto a su significado.

3. Por eso se hace necesario revisar el enfoque didáctico que se le da a la lectura, reducida sólo en el área de la lengua y trabajada sólo en los primeros años del proceso escolar. Tanto es así que al finalizar la primaria se considera, generalmente, que la habilidad lectora está ya adquirida y que no es necesario incidir más en ella. Si acaso, se insiste en la rapidez y en la comprensión lectoras y la unión de ambas: la eficacia lectora. No obstante, consideramos que este tipo de actividades, planteadas así, dejan de lado precisamente que leer significa comprender, interpretar y no consiste en entresacar datos para contestar unas preguntas. Por ejemplo, si nos fijamos en el siguiente texto, basado en un modelo de ejercicio de McDowell, a pesar de no entender casi nada de lo que en él se nos dice, sí que somos capaces de contestar las preguntas que le siguen:

Airam no abachucse el onofelet pero el otarapa abanos y abanos. Yo igoc el otorapa para ratsetnoc pero no aio adan. En la dadirucso el odeim se oredopa de im. Eidan abatsetnoc. Orep yo iuf etneilav y etnugerp: "¿neisqu se?, ¿eidan albah?". No nairdnet adan etnaseretni que riced y equoloc el ralucirua en su oitis.

1. ¿Qué hacía el otarapa?
2. ¿Qué pasó en la dadirucso?
3. ¿qué etnugerp yo?
4. ¿Dónde equoloc el ralicirua?

[María no escuchaba el teléfono, pero el aparato sonaba y sonaba. Yo cogí el aparato para contestar pero no oía nada. En la oscuridad el miedo se apoderó de mí. Nadie contestaba. Pero yo fui valiente y pregunté ¿quién es?, ¿nadie habla? No tendrían nada interesante que decir y coloqué el auricular en su sitio]¹.

El hecho de haber podido contestar a las preguntas no quiere decir que se haya comprendido el texto, sino que tan sólo quiere decir que se posee gran capacidad de observación y un hábil entrenamiento en responder preguntas cerradas sobre un texto.

4. Leer es mucho más que eso. Es un proceso mental que consiste, en un nivel muy primario, en descifrar los diferentes signos que componen el texto, es decir, en la individualización de palabras y enunciados y en su comprensión. Y comprender una palabra consiste en reconocer su significado y en adjudicar a los significantes su sentido correcto dentro de una amplia gama de posibles sentidos.

Por eso, la conducta del lector durante el procesamiento de la información que contiene un texto es muy compleja, demasiado quizá como para reducirse sólo a una simple actividad de leer y entresacar datos como respuesta a unas preguntas, y es compleja porque, precisamente la lectura no es sino el procesamiento de la información de una clase de símbolos que constituyen expresiones en el intercambio comunicativo que tiene lugar a través del lenguaje.

Si acudimos a cualquier tratado de psicología, consideraremos entonces que la propiedad más característica del sistema cognitivo humano, como sistema de procesamiento de información, es la que lo define como un sistema de procedimiento sintáctico.

Retomemos, pues, el proceso de interpretar un texto desde el punto de vista de la psicología. Una representación, por ejemplo las palabras, codifi-

¹ El ejercicio original consiste en inventarse un conjunto de palabras y sin sentido, algunas de las cuales imitan la morfología castellana, especialmente los sufijos, y unir las mediante algunas palabras gramaticales (preposiciones, pronombres, determinantes...). Para mi versión lo que he hecho ha sido redactar un texto inventado y escribir las palabras al revés.

ca información sólo si la función de interpretación establece relaciones en el nivel apropiado. Si nuestra capacidad de interpretación actúa sólo sobre los códigos físicos, sus propiedades serían únicamente las que se derivan de su propia sucesión. Por el contrario, la interpretación actuará en el nivel apropiado si es capaz de establecer relaciones entre la representación de que se ocupe y otras distintas. Por ejemplo, tomemos, igual que el texto anterior, las palabras como constituidas por una sucesión de letras consideradas como unidades primitivas. La interpretación que hagamos de ellas no depende de la interpretación de sus unidades sino de las relaciones que se establecen entre las palabras. Es por eso por lo que la función de creación y, por tanto, de interpretación de un texto limita las relaciones posibles entre palabras de acuerdo con la sintaxis.

Porque un texto es, de alguna manera, un conjunto estructurado de expresiones comunicativas en un cierto lenguaje organizado, de tal forma que un lector pueda procesar y comprender su información. Por eso, la lectura implica el procesamiento activo de la información que un texto contiene. Precisamente, el sistema que selecciona las estrategias que se utilizan y determina el modo de integrar la información que se procesa en la lectura se denomina memoria activa². Esta memoria activa interviene en la lectura provocando la formación de una representación lingüística y una representación no lingüística generada por el lector a partir de aquélla. Este complejo proceso implica la actuación de una serie de procesos automáticos y estratégicos.

Consideramos procesos automáticos a aquellos procedimientos cuya actuación no varía dependiendo de la experiencia ni por problemas de capacidad de la memoria activa. Por el contrario, un proceso es estratégico si efectivamente se operan cambios en él provocados por la experiencia o por posibles limitaciones de la capacidad de la memoria activa.

Pues bien, es lógico suponer que, en el proceso de la lectura, los procesos estratégicos evolucionan hasta convertirse en automáticos en la medida en que se van consolidando conforme el lector adquiere experiencia.

5. Decíamos antes que el procesamiento de un texto en la lectura implica la articulación de una serie de procesos lingüísticos y no lingüísticos encaminados a la construcción de una representación integrada del contenido del texto y a la construcción de un modelo mental de referencia con el que se compara la información que contiene dicha representación. Pues bien, los

² Javier SAINZ SÁNCHEZ. "Procesos de lectura y comprensión del lenguaje", en *Comunicación y lenguaje*, Manuel Martín Serrano y Miquél Sigüán Soler. Editorial Alhambra Logman, Madrid, 1991.

procesos que afectan a la construcción de una representación lingüística del texto serían, en primer lugar, los procesos encaminados a reconocer como palabras las distintas series de letras que aparecen en el texto; en segundo lugar, el procesamiento léxico, que permite interpretar una palabra en un contexto sintáctico y semántico según su estructura morfológica e interpretación semántica; en tercer lugar, el procesamiento sintáctico, que afecta a la organización de esas palabras ya reconocidas en enunciados; en cuarto lugar, el procesamiento semántico, que afecta a la interpretación de los enunciados; en quinto lugar, el procesamiento textual, que afecta a la integración de los enunciados en una representación lingüística integrada según su tema o tópico.

Como se puede comprobar, este proceso lector parte de lo individual, de las unidades mínimas hasta lo global, hasta la totalidad.

6. Bien, ya hemos dejado claro cuál es el mecanismo psicológico que lleva a cabo el lector en su propósito de descifrar la información que le aporta un texto y comprenderlo verdaderamente. Pero, nos resta todavía determinar cuáles son los tipos de lectura que puede realizar un sujeto siguiendo el mecanismo anterior. Porque es evidente que la lectura no es una capacidad homogénea e invariable sino que, por el contrario, supone una habilidad que será distinta dependiendo de la situación en que se realice. No hace falta señalar que en todas las situaciones, por muy diferentes que sean, lo que hacemos es alcanzar el sentido del texto, pero no se hará de la misma manera si leemos una obra literaria, la prensa, una redacción de un alumno o, incluso, un texto que nosotros mismos estemos escribiendo y lo releamos para verificarlo. Por tanto, las variables de las que dependerá la lectura serán: el tipo de texto, el contexto en que se realice y las pretensiones u objetivos que persigamos con ella. Recojo, a través de Daniel Cassany, Marta Luna y Gloria Sanz³, la clasificación que de la lectura hace Ronal V. White, quien distingue entre lectura extensiva, la que se hace por placer o por interés (una novela, por ejemplo); lectura intensiva, que sirve para obtener información sobre un texto, al igual que el tercer tipo que sería la lectura rápida y superficial. Por último, señala la lectura involuntaria, la que realizamos irreflexivamente cuando vamos por la calle leyendo, por ejemplo, carteles publicitarios o rótulos identificativos de comercios y edificios, etc.

En esa misma obra, *Enseñar lengua*, de los autores citados anteriormente, se señala que, en lo que concierne a los niveles de eficacia lectora,

³ CASSANY, Daniel; LUNA, Marta; SANZ, Glória. *Enseñar Lengua*. Editorial Graó, Barcelona, 1994.

definida como la ecuación entre la velocidad y la comprensión lectoras, podemos distinguir los siguientes tipos de lecturas integrales (que leen todo el texto): a) lectura reflexiva, con una velocidad inferior a 225 palabras por minuto (ppm) y con una comprensión de más del 80% del total de información contenida en el texto; b) lectura mediana, con un porcentaje de comprensión de entre el 50 y el 70% con una velocidad de 250 a 300 ppm; c) lectura selectiva, que se realiza cuando el lector, dependiendo de la finalidad que lo motive, selecciona sólo la información que considera pertinente.

De estas clasificaciones podemos sacar orientaciones didácticas muy importantes para la enseñanza de la lectura. Hay que enseñar a utilizar, por ejemplo, la lectura extensiva cuando se leen las lecturas prescritas en cada área y la lectura intensiva para realizar un trabajo o preparar un examen. Esto es, hay que enseñar a no leer siempre del mismo modo, sino que hay que diferenciar cada situación y adaptar el tipo de lectura a cada una de esas situaciones y aplicar las microhabilidades necesarias.

Por eso, citamos a continuación, y ya para finalizar, a Cerezo Arriaza, que señala que "en contra de lo que se cree o se dice, leer no es una actividad pasiva (...). Al leer ponemos en acción todo nuestro aparato intelectual, todas nuestras experiencias anteriores, activamos de alguna manera la enciclopedia de lectores más o menos avezados que nos hemos ido creando. Incluso se ha dicho que leer es hacer trabajar nuestro cuerpo siguiendo la llamada de los signos del texto"⁴.

BIBLIOGRAFÍA

- CASSANY, Daniel; LUNA, Marta; SANZ, Gloria. *Enseñar Lengua*. Editorial Graó, Barcelona, 1994.
- CEREZO ARRIAZA, F. *Texto, contexto y situación*. Ediciones Octaedro, Barcelona, 1994.
- SAINZ SÁNCHEZ, Javier. "Procesos de lectura y comprensión del lenguaje", en *Comunicación y lenguaje*, Martín Serrano, Manuel y Siguán Soler, Miquél. Editorial Alhambra Logman, Madrid, 1991.

⁴ CEREZO ARRIAZA, F. *Texto, contexto y situación*. Ediciones Octaedro, Barcelona, 1994.

HANS-JÖRG BUSCH
UNIVERSITY OF DELAWARE

LA PARTÍCULA A CON COMPLEMENTOS DIRECTOS

Abstract

Partiendo de un estudio cuantitativo del uso vacilante u opcional de la partícula *a* de acusativo con nombres propios geográficos en español, se tratará de dar una interpretación de este, de resumir las explicaciones anteriores y de enriquecer las herramientas de interpretación. Se postulará que el nivel de explicación debe ser el nivel del texto o no el de la frase. Se mostrará que las regularidades en el uso saltan a la vista si se parte de cada uno de los significados de los verbos que se pueden describir y delimitar con la ayuda de modelos sintáctico oracionales.

Propósito

El uso de la preposición *o*, mejor dicho, la partícula *a*¹, con complementos directos, ha venido intrigando a los gramáticos de la lengua española². Dos ejemplos recientes provienen de Torrego Salcedo y De Mello, este último limitándose a la “*a* de acusativo con nombre propio geográfico” y aduciendo 231 ejemplos de las muestras de lengua culta del Proyecto de

¹ Sigo aquí la distinción de TORREGO SALCEDO (1781).

² Véase las abundantes referencias bibliográficas EN PENSADO, TORREGO SALCEDO y DE MELLO.

estudio coordinado de la norma lingüística culta de las principales ciudades de Iberoamérica y de la Península Ibérica³.

El propósito de este artículo es:

1. seguir interpretando la descripción predominantemente cuantitativa y estadística de los ejemplos de De Mello,
2. comparar el corpus de De Mello con ejemplos sacados del Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)⁴,
3. y abogar por una descripción e interpretación del uso de la partícula *a* con complemento directo que exceda los límites de la frase por considerarlo un fenómeno de gramática y semántica textual⁵.

Como punto de partida me sirvo de las conclusiones de De Mello:

CONCLUSIÓN #1

“En la base de datos la omisión de a ocurre unas 2.5 veces más que su uso, pero en cuatro de las ciudades el porcentaje de frecuencia de uso de a es igual o más elevado que su omisión...” (310) Como el propósito del presente

³ Véase una descripción del proyecto en DE MELLO (Nota 1, 311).

⁴ “El diseño del Corpus de Referencia del Español Actual (CREA) responde a la intención de ofrecer a los investigadores de esta lengua y a los interesados en ella una muestra representativa y equilibrada del español estándar que se utiliza actualmente en el mundo. Con el fin de permitir la mayor flexibilidad posible en la obtención de datos, el CREA está estructurado en diferentes módulos, lo cual hará posible que las consultas vayan referidas a la totalidad de los textos o bien únicamente a aquellos que poseen unas determinadas características geográficas, temáticas, temporales, etc. Esa estructura compleja se consigue a base de cruzar una serie de criterios diversos, cuya reunión traza la configuración general del CREA:

1. Cronológicos: los últimos veinticinco años (1975-1999).
2. Geográficos: textos españoles y americanos distribuidos al 50%.
3. Medio: textos publicados en libros, revistas, periódicos, textos orales.
4. Temas generales: ciencia, política, vida cotidiana, economía, ficción, etc.

Buscando el equilibrio entre la obtención de la mayor cantidad posible de formas y la posibilidad de enriquecer el corpus mediante codificación y anotación gramatical, el tamaño del CREA al final de su segunda fase (diciembre del año 2000) será de 125 millones de formas. El 90% de esa cantidad procederá de textos escritos y el 10%, de textos orales. Dado que el tamaño previsto para el corpus parece garantizar la variedad y representatividad del conjunto, se ha optado por introducir en el CREA los textos completos en todos los casos.

Los rasgos generales de la distribución de textos son los siguientes: España: 50%, América: 50%, Escritos: 90%, Orales: 10%.” (<http://www.rae.es/NIVEL2/CREAIN.HTM>)

⁵ De aquí la dificultad de usar los ejemplos de DE MELLO por carecer de co- y contexto.

trabajo no era confeccionar otro estudio cuantitativo y estadístico sino primordialmente interpretativo, no he analizado y registrado el CREA en su totalidad sino me he concentrado en el verbo conocer, que representa un 45% de los ejemplos de De Mello, y el verbo visitar que el autor también resalta entre los verbos “más comúnmente utilizados con ANPG (a ante complemento directo de nombre propio geográfico – De Mello, 301)” (303), con 12 ejemplos o un 0,5%. También me he limitado en el uso de estos dos verbos en revistas, que sólo representan uno de los medios analizados en le CREA, al lado de libros, periódicos, y medios orales. Los ejemplos encontrados provienen tanto de España como de Hispanoamérica. Sobre la base de los ejemplos que encontré, no puedo corroborar los resultados de De Mello. Encontré sólo un (1) ejemplo con conocer sin a (y dos ejemplos con sitio y mundo como complemento directo) y dos (2) ejemplos con conocer a. De otro lado encontré muchos ejemplos con visitar y nombre propio de lugar, once (11) de los cuales con la partícula a y dos (2) sin ella, lo cual también contradice los hallazgos de DeMello que, sobre la base de sus ejemplos concluyó que este último verbo “ocurre(n) casi exclusivamente sin a” (310).

Resumen: Parece que el análisis cuantitativo del uso de *a* ante complemento directo de nombre propio geográfico depende en gran medida del corpus en que se basa dicho análisis. La mayoría de los ejemplos de De Mello proviene de diálogos dirigidos, libres y espontáneos orales, mientras que los de este trabajo proceden de enunciaciones escritas planificadas, reflexionadas y más elaboradas. Desgraciadamente no nos da De Mello información ninguna sobre el grado de espontaneidad de los ejemplos y tampoco nos da el co- o contexto de donde provienen estos.

CONCLUSIÓN #2

“En lo que respecta a posibles rasgos semánticos que caracterizan los tipos de verbos que suelen construirse con a y sin a, no es totalmente factible un sistema semántico sugerido por algunos gramáticos, el cual equipara con el uso de a los verbos que normalmente rigen complemento de persona y con la omisión de a los verbos que normalmente rigen complemento de cosa.” (310)

En esta cita el autor no se refiere a los rasgos semánticos del estructuralismo europeo sino a un significado que no procede a definir. Se trata aquí de una pregunta clave que se le plantea a aquel que se dedica al estudio de la lengua y que puede formularse de la manera siguiente: ¿Qué se entiende por significación de un lexema, como por ejemplo de un verbo, y cómo se constituye, o sea, es legítimo hablar de un significado de un lexema verbal o tenemos que partir en realidad exclusivamente de la existencia de signifi-

cados distintos (o variantes significativas) de un lexema polisémico? En mi opinión el significado enunciativo o textual de cualquier verbo se compone de forma modular de los siguientes complejos de nuestro saber:

- a) El significado léxico-paradigmático general como promedio de todos los significados enunciativos o (con)textuales diferenciándolo de lexemas homonímicos, antonímicos, sinónimos etc.;
- b) La cantidad y cualidad de modelos sintácticos oracionales⁶ con los cuales se puede usar un determinado verbo;
- c) El saber enciclopédico sobre el mundo y sus objetos.

Respecto de a) y b) se trata del saber lingüístico y c) del saber extralingüístico⁷.

Dos de los verbos que, aparentemente se usan con y sin *a* son los ya mencionados *conocer* y *visitar*. De acuerdo con lo esbozado anteriormente y de acuerdo con los ejemplos que encontramos podríamos asumir los siguientes modelos sintácticos oracionales para ambos verbos:

- a. ALGUIEN – ALGUIEN
- b. ALGUIEN – A ALGUIEN
- c. ALGUIEN – ALGO
- d. ALGUIEN – A ALGO

Las diferencia entre “Alguien conoce alguien” y “Alguien conoce a alguien” se puede comparar con “Alguien busca alguien” y “Alguien busca a alguien” en los ejemplos:

- Busco una secretaria.
- Busco a una secretaria que hable cinco lenguas.

Esta diferencia consiste en la determinación del complemento directo con una cláusula relativa especificando las características de la persona que se busca.

⁶ El concepto de modelo sintáctico oracional se base en el hecho de que existe, entre el nivel de la palabra y el nivel del texto, un nivel muy importante que es el nivel de la oración, y se basa en la hipótesis de que los hablantes tienen memorizado, junto con cualquier elemento valencial (por ejemplo verbos) una serie de tales modelos oracionales. (Véase por ejemplo BÁEZ SAN JOSÉ) Esta idea la han aprovechado diferentes escuelas lingüísticas, sobre todo la teoría de las valencias, empezando con TESNIÈRE. (Véase también BÁEZ SAN JOSÉ, ENGEL y SCHUMACHER, HELBIG y SCHENKEL, WELKE)

⁷ Para más información véase también Busch (14-17).

Ejemplos con el verbo *conocer* son:

- a. Yo conozco un profesor de español.
- b. Yo conozco a un profesor de español que siempre da buenas notas.
- c. Yo conozco Granada.
- d. Yo conozco bien a Granada.

Con referencia a ejemplos similares Torrego Salcedo (1790) afirma: “Si bien la gramática da la opción, el significado que resulta en uno y otro caso es distinto. Una vez más, existe variación en la participación o agentividad potencial del sujeto en estos verbos”; Para demostrar esto basta con modificar las oraciones con y sin *a* con complementos adverbiales especificando la participación activa del sujeto, resultando en oraciones anormales en los casos sin *a*:

- a. * *Yo conozco un profesor de español muy a fondo.*
- b. Yo conozco a un profesor de español muy a fondo.
- c. * *Yo conozco Granada muy a fondo.*
- d. *Yo conozco a Granada muy a fondo*⁸.

También constata Torrego Salcedo (1790) que el uso de la partícula *a* altera el significado léxico-paradigmático general, convirtiendo un predicado estativo sin un límite intrínseco temporal, a sea un verbo atélico, en verbo télico: “el complemento preposicional de un verbo hace que el evento se entienda como télico incluso si el verbo aisladamente designa un evento atélico.” Como prueba basta con modificar los ejemplos con una frase adverbial de tiempo como *en una hora*, la cual es semánticamente compatible con *conocer a* pero **no** con *conocer*:

- a. *Yo conocí a Granada en una hora*⁹.
- b. **Yo conocí Granada en una hora.*

En el caso de *visitar* no se trata de un verbo estativo, sino más bien de un verbo eventivo, pero podemos observar un comportamiento parecido: La partícula *a* lo transforma en un predicado télico, con límite de tiempo.

⁸ Véase TORREGO SALCEDO (1790).

⁹ El cambio semántico es muy evidente si traducimos este ejemplo al inglés: *I got to know Granada in one hour.* (*get to know* = causativo, atélico). Otros ejemplo que subraya esta hipótesis es el ejemplo 3: *Sigue pensando que tiene el deber de dar a conocer a su país, que, a diferencia de lo que se conoce en Chile, es más que playas y merengue.* (*conocer* = estático, atélico; *dar a conocer* = causativo, atélico).

1. ... *Juan Pablo II durante su próxima visita del 21 de enero, donde lo aguardan 4.000 corresponsales extranjeros... Sin embargo, que un Papa visite a Cuba es menos importante...* (Ejemplo 10¹⁰)
2. Según el diario Granma, *entre enero y julio de este año han visitado a la Perla de las Antillas 686.983 personas, ...* (Ejemplo 12)
3. ... *excongresistas norteamericanos que visitaron a Cuba del 9 al 14 de diciembre...* (Ejemplo 15)
4. ... *Cuando el 23 de octubre siguiente (1995), el secretario de defensa William Perry visitó a México...* (Ejemplo 16)
5. ... *que visitó a México en diciembre de 1994...* (Ejemplo 18)
6. *Hoy visita a México* (Ejemplo 19)
7. ... *quien visitó a Cuba entre los días 25 y 29 de octubre* (Ejemplo 20)

Resumen: El significado léxico-paradigmático general de los verbos *conocer* y *visitar* puede combinarse con cuatro modelos sintáctico oracionales: ALGUIEN-ALGUIEN; ALGUIEN_A ALGUIEN; ALGUIEN_ALGO; ALGUIEN_A ALGO. La partícula *a* hace

- a. que el significado general de los predicados se entienda como télico, incluso si el verbo aisladamente designa un evento atélico,
- b. que el sujeto tenga el rasgo /+actividad/ y
- c. que el complemento tenga el rasgo /+determinado/.

Esto nos lleva a pensar que todos los verbos que puedan combinarse semánticamente con complementos directos de nombre propio geográfico y que puedan combinarse con los cuatro modelos oracionales mencionados arriba, pueden también usarse con la partícula *a* ante nombre propio geográfico, teniendo en cuenta que ambos usos expresan significados enunciativos y textuales aspectuales diferentes. Me parece también mucho más prometedor el recurso a modelos sintácticos oracionales o acepciones (significados) de los verbos que a un significado paradigmático general y muy borroso, como lo hacen, por ejemplo, Alcina/ Blecua: “Sólo cuando el verbo que se emplea está relacionado predominantemente con nombres de persona, el nombre geográfico toma preposición *a*” (861) Como ejemplo citan *Se diría que había olvidado a Madrid* (J. Valera, *Doña Luz*, 21)” (861). Definitivamente no es el verbo que se emplee predominantemente con nombres de persona, sino la acepción 2. en el DUE “≠ Dejar de tener *cariño o *amor a ↘alguien.”

CONCLUSIÓN #3

“Según algunos gramáticos, el uso de a con nombre geográfico es señal de afectividad. Aquí se confirma esto por lo menos en parte.” (311)

Aunque en nuestros ejemplos no hay ningún caso para confirmar esta hipótesis, podríamos argüir que la omisión de la partícula *a* en nuestro ejemplo 22 es un medio para marcar lo contrario de afectividad. En este caso *Cuba* es inequívocamente el tópico, y además modificado con un complemento adverbial especificando la participación activa por el sujeto. No obstante el orador prefiere omitir la partícula. La razón puede ser para distanciarse de la política cubana con respecto a la tolerancia de diferentes visiones ideológicas, el funcionamiento de partidos políticos etc. Lo que también se puede pensar es que existe una correlación entre el origen o punto de vista del hablante y el uso de la partícula *a*, como en los ejemplos 2-4, 11, 16, 18-20 donde el nombre geográfico concuerda con el origen del texto y, probablemente, del autor. Este fenómeno también se podría llamar familiaridad o relevancia.

CONCLUSIÓN #4

“Tradicionalmente, los gramáticos han dicho que no se utiliza a de acusativo con nombre geográfico que lleva artículo. De 33 ocasiones en que aparece un nombre geográfico con artículo, se emplea a cuatro veces, lo cual representa una frecuencia de uso bajo pero no insignificante” (311).

Aunque no he encontrado ningún ejemplo con nombre geográfico con artículo en mi selección del CREA, me parece que los casos mencionados por De Mello siguen los mismos criterios generales que rigen el uso de la partícula *a* en casos sin artículo. Sería interesante saber por ejemplo si existen casos con los verbos *nombrar* y *empujar* y nombre geográfico sin artículo¹⁰. Mi hipótesis sería que difícilmente se podrán encontrar tales ejemplos a causa del significado de dichos verbos en las dos citas:

8. *En el libro no nombran como potencia a la China (BOG-22:302)*
9. *Chile empujaba al Paraguay en sus ambiciones sobre el territorio del Chaco (LAP-30:368) (De Mello, 307)*

El verbo *nombrar* puede traducirse al inglés con *appoint*, *designate*, *mention*, *name* y *cite*. En el ejemplo a. tiene el significado de *mention*, *name* y *cite*, o sea el significado “① «Citar. *Mencionar». Decir el nombre de

¹⁰ Véase los ejemplos en el Apéndice.

¹¹ No encontré ningún caso entre mis ejemplos.

◊algo o alguien: ‘No te han nombrado al pasar lista’” en el DUE de María Moliner. Curiosamente se usa en el ejemplo a. con el modelo sintáctico oracional ALGUIEN_COMO ALGO A ALGUIEN, que es el modelo típico para el segundo significado “≠ («para»). «Designar». Dar a ◊alguien cierto cargo: ‘Le han nombrado rector de la Universidad’. (V.: «Designar, elegir, elevar a. ...» (DUE), donde el lugar del complemento directo siempre está ocupado por un ser humano, tal como lo muestran todos los ejemplos con este modelo que encontré en el CREA.

10. ... el Grupo se fue por la línea amistosa, *nombrando como rival* en la dirección de El Espectador *a un hombre* de la entraña de El Tiempo...
11. Lo que hizo Carlos Salinas fue *nombrar como subsecretario* B de la Contraloría *a Salvador Giordano*...
12. Después cuando empezó la guerra y ya los alemanes no tenían que fingir nada, *nombraron como jefe y protector a una bestia* que se llamaba Heydrich...
13. La Defensoría del Pueblo abrió el martes 28 la oficina del Programa de Desplazados en Huamanga, *nombrando como su director a Vladimir Huaroc*...
14. ... por lo que *Benítez fue nombrado como editor* de esa influyente sección...

Por eso concluyo que la razón del uso de la partícula *a* en 8. es la combinación con el modelo sintáctico oracional ALGUIEN_COMO ALGO A ALGUIEN.

En el DUE encontramos dos acepciones o significados del verbo *empujar*: “① *Apretar contra ◊algo o alguien, tendiendo a moverlo: ‘El diente nuevo empuja al viejo’. ☉ «Impulsar». Dar a ◊algo o alguien un *golpe con el que se le obliga a moverse: ‘Empujar con el taco la bola de billar. Empujar la puerta para que se cierre. La gente empuja a la entrada y salida del metro’. (V.: «Antecoger, arrempujar, emburriar, empellar, empentar, dar un empujón, repujar. #Empellón, empenta, empentón, empujada, enviación, envite») ≠ (fig.). *Incitar o *impulsar a ◊alguien a hacer cierta cosa: ‘Su familia le empuja a que se case. La necesidad le empujará a buscar trabajo’. ③ (fig.). Intrigar para hacer salir a alguien de un cargo o puesto. (V. «*echar».) ④ (absol.; inf.). Hacer *gestiones eficaces o trabajar mucho para que ocurra o para conseguir cierta cosa: ‘Mucho ha tenido que empujar para conseguir esa plaza’. ∞ (fig. e inf.). *Progresar económica o socialmente o estar en buen camino para hacerlo”. Sin duda se trata en el ejemplo b. del segundo uso de *empujar*, donde la posición del complemento directo deber ocuparse con un nombre con los rasgos semánticos [+actividad], [+animado] y, tal vez, [+humano], como en los siguientes ejemplos del CREA:

15. ... *a los que protege, podrían empujar a Paul Kagamé, a emprender la aventura guerrera...*
16. *Advierten que no puede ser una meta del gobierno empujar a los cesantes a desplazar a los que...*
17. *Pero hay que ver antes el punto de degradación a que había llegado el país, la increíble miseria a que Macías había empujado a Guinea, para comprender que una sublevación militar contra el antiguo Presidente era la única solución del país.*
18. ... *cuando la incertidumbre empujaba a los empresarios a obtener el máximo beneficio posible aquí y a...*

El modelo sintáctico oracional aquí sería ALGUIEN (LE) –A ALGUIEN A HACER ALGO. Es interesante constatar que en el tercer ejemplo, con complemento directo de nombre geográfico *Guinea*, falta el elemento A HACER ALGO, pero se podría argüir que se trata de una elipsis por *Macías había empujado a Guinea a vivir en la increíble miseria*. También dice el autor que *Macías había empujado a Guinea a sublevarse contra el antiguo presidente*.

Tengo la impresión que el uso de la partícula *a* con nombre geográfico no tiene correlación directa con la existencia o no de un artículo ante nombre geográfico, que tanto el uso de la partícula como el uso del artículo siguen sus propias reglas. Parece que en ambos casos el uso o la omisión son opciones que se rigen por las reglas del uso de la partícula o del artículo y que, por ser opcionales, siempre conllevan diferencias significativas enunciativas y textuales, en el caso del artículo la determinación o especificidad y en el caso de la partícula los rasgos semánticos [+actividad], [+animado] y, tal vez, [+humano] del complemento directo. Es este último fenómeno el que algunos gramáticos llamaron personificación (por ejemplo el Esbozo, §3.4.6.-1.a). Yo por mi parte preferiría hablar de transferencia metonímica referencial de significado¹².

Un factor que condiciona el uso de la partícula *a* que De Mello menciona sólo implícitamente en el párrafo sobre “‘A’ con doblaje clítico del nombre geográfico” (303) es el de la topicalidad. Por tópico o tema entendemos la información conocida. La información nueva, adicional se designa foco en algunas gramáticas y rema en otras. Con referencia a los ejemplos *A sus hijas las mandó matar* o *Las mandó a matar, a sus hijas*. Torrego

¹² Véase también TORREGO SALCEDO (1800): “Todos los estudios coinciden en que el uso de *a* con nombres inanimados es un medio de destacar el referente del complemento directo.”

Salcedo (1801) escribe: “Tal como han notado numerosos autores, el complemento directo preposicional aparece expresado con los mismos medios gramaticales que los elementos dislocados al principio y al final de la oración, y tiene también el contenido informativo que corresponde a la topicalidad. ... De modo que los factores gramaticales concomitantes a la *a* del complemento directo son todos característicos de información conocida.” Por eso no es de sorprender el hecho que señala Barrios (23) “que en el español de Montevideo es mucho más frecuente el uso de la partícula *a* ante nombres de ciudades y países con doblaje clítico del complemento sustantivo. También explica por qué en ambos casos de duplicación del complemento en el corpus de De Mello (303) esté la partícula *a*.”

La topicalidad es, sin lugar a duda, la razón por la cual se usa la partícula *a* en la mayoría de mis citas, los ejemplos 1-3, 9-13, 15-18, del CREA.

6. CONCLUSIONES PERSONALES

- a) Nuestras observaciones y diversas descripciones muestran que el uso de la partícula *a* de acusativo con nombre propio geográfico es vacilante u opcional. Esto no significa que sean arbitrarios la omisión o el uso de la partícula, porque tal como trataba de demostrar, en caso de existir dos formas, cada cambio formal también conlleva un cambio de significado.
- b) Me parece que el nivel de explicación del uso de la partícula *a* ante nombres propios geográficos debe ser el nivel del texto o no de la frase, tal como solía ser práctica en todas las gramáticas y descripciones de la lengua española. Sólo el análisis del co- y contexto y el recurso a la topicalidad permite explicar el uso de la partícula *a* en la mayoría de mis ejemplos del CREA.
- c) El estudio cuantitativo puede ser de gran valor para explicar dicho fenómeno pero debe ir acompañado por los criterios de la gramática del texto, de la semántica y lexicología modernas y de la sociolingüística.
- d) Las regularidades en el uso de la partícula *a* ante nombres propios geográficos saltan a la vista si no se parte de un uso indiscriminado y borroso global o “dominante” de los verbos, sino de las acepciones o de cada uno de los significados de los verbos que se pueden describir y delimitar mucho mejor con la ayuda de modelos sintáctico oracionales.
- e) Sobre la base de este análisis puedo ofrecer el siguiente sistema de rasgos semánticos para describir el uso de la partícula *a* ante nombres propios geográficos:
 - a. topicalidad: /+tópico/, /-tópico/
 - b. determinación: /+ determinado/, /-determinado/

- c. punto de vista: [+afecto], [+familiar], [+relevante], [-afecto], [-familiar], [-relevante]
- d. rasgos semánticos del complemento directo: [+actividad], [+animado], [+humano], [-actividad], [-animado], [-humano]

EJEMPLOS

Conocer a

Ejemplo 1:

Es poco probable que el gobierno panameño haya estado mal informado. No constituye un secreto que *Panamá* es el centro del contrabando organizado... El contrabando ecuatoriano procedente de *Panamá* se multiplicó escandalosamente en la administración de Bucaram. ... Una ventaja de la equivocada decisión *panameña* es que el asilo silencia a Bucaram. ... *Panamá* formaba parte de la provincia quiteña de la Compañía de Jesús dentro de la jurisdicción eclesiástica colonial. Un historiador francés recuerda que en Quito se *conocía a Panamá* como el sepulcro y cuartanas del paludismo. La historia se repite. Panamá se ha convertido en el sepulcro de la justicia ecuatoriana.

AÑO: 1997

AUTOR: PRENSA

TÍTULO: Vistazo, 08/05/1997: El container panameño

PAÍS: ECUADOR

TEMA: 03. Política

Rasgos semánticos: [+tópico] Panamá está mencionado cinco veces antes.

Ejemplo 2:

... Escobar me hizo entregarle ... 200 millones de pesos a un trabajador del Mexicano que fue a la ciudad de *Medellín*. La plata se le pagó en dólares Fui sólo a entregar la plata. El tipo me puso a mi biper llamar al compadre, me dejó un número en la clave que yo había *cuadrado* con el Mexicano. El tipo me contestó la llamada. Como él no *conocía bien a Medellín* yo tenía que ponerle la cita en un lugar reconocido de *Medellín*...

AÑO: 1901-1910

AUTOR: PRENSA

TÍTULO: Semana, 01-08/10/1996: CONFESIÓN

PAÍS: COLOMBIA

TEMA: 03. Justicia, legislación

Rasgos semánticos: [+tópico] [+familiar]

Ejemplo 3:

que, a pesar de sus intentos, todavía le resulta difícil tragar la comida chilena y *recuerda con añoranza la casa de su madre*, donde se hacían *ricos platos y cálidas reuniones familiares* a las que iban llegando los *hermanos y sobrinos* que se pasaban las horas en acaloradas discusiones políticas. Los *dominicanos* somos más simples. No necesitamos que nos inviten a una casa para ir a comer. El cono sur vive distinto. Hacia adentro de las casas. En el Norte la cosa es para fuera, manifiesta.

En cuanto se instaló en Chile, comenzó a ser la verdadera relacionadora pública de la colonia residente. Además, se encargó de organizar diversos eventos, como la fiesta de la Independencia *dominicana*, que hasta su llegada nunca se había celebrado. Por eso debe ser que se sentía como embajadora sin sueldo. Esta morena de pelo muy crespo habla con autoridad sobre cualquier tema. Sigue pensando que tiene el deber de *dar a conocer a su país*, que, a diferencia de lo que se conoce en Chile, es más que playas y merengue.

AÑO: 1997

AUTOR: PRENSA

TÍTULO: Rumbo, 28/07/1997: Caribe de selección

PAÍS: REP. DOMINICANA

TEMA: 03. Empleo, trabajo

Rasgos semánticos: [+ tópico], [+ télico] “Su país” es “La República Dominicana”, que es el tópico. Viene mencionada dos veces. Además existe un alto grado de participación emocional y actividad (“dar a conocer” = causativo, télico) del sujeto (“ella”; el párrafo no nos da toda la información sobre la identidad del sujeto, pero sabemos que es una mujer) en “dar a conocer a su país”. También hay que notar que el artículo es de la República Dominicana que subraya lo dicho anteriormente.

Ejemplo 4:

—¿Y cómo espera que se resuelva todo esto?

Ni el padre Joel movió a la gente para bloquear una carretera ni el padre Pepe en Xalisco ha pedido a los fieles que no paguen los impuestos o lo que se paga por los servicios. Ni una cosa ni otra, pero el señor gobernador dijo que él

tenía la verdad, que él sí sabía la verdad, que el sí *conocía a su pueblo*. Entonces estamos en una confusión. Tenemos que hablar de una o de otra manera.

AÑO: 1996

AUTOR: PRENSA

TÍTULO: Proceso, 08/12/1996: “Ojalá les cayera un rayo”, tronó Ochoa Zaragoza contra sacerdotes que defiend...

PAÍS: MÉXICO

TEMA: 03. Iglesia

Conocer

Ejemplo 5:

Justo en los momentos en que se ha hablado de un bloqueo en el proceso de paz, Shimon Peres aterrizaba en *Chile* como invitado especial del Partido Radical Socialdemócrata (PRSD) ... Peres *conoció Chile* en 1994 cuando vino en visita oficial. Ahora llegó en avión privado con una pequeña comitiva que incluía a su mujer, Sonia, y a su nieto Asaf, de 12 años. Y, por cierto, un enorme dispositivo de seguridad del Mossad.

AÑO: 1997

AUTOR: PRENSA

TÍTULO: Caras, 14/04/1997: SHIMON PERES, EN CHILE, HABLA DEL CONFLICTO EN EL MEDIO ORIENTE

PAÍS: CHILE

TEMA: 03. Política

Rasgos semánticos: /-actividad/, /-familiar/. Creo que el autor del artículo opta por no usar la partícula *a* en este caso para marcar que este párrafo representa un ‘flashback’ al año 1994 y enfatiza la perspectiva de Pérez y no del autor.

Ejemplo 6:

—Entonces ¿a qué viniste a *Madrid*?

—Yo vine aquí a sufrir y los primeros años te puedo asegurar que sufrí mucho para salir adelante...

—El maestro Rodrigo siempre le decía a mi padre, que viajaba mucho a *Madrid*: ¡Llévate de una vez a tu hijo, chico! Y la primera vez que vine aquí fue con mi padre en un camión para comprar cerdos, así que yo ya *conocía* un poquito *Madrid* cuando me metieron en El Mesón del Segoviano, que era un sitio famosísimo donde venían artistas, políticos y las grandes personalidades de la época.

AÑO: 1990

AUTOR: PRENSA

TÍTULO: Cambio 16, n.º 984, 01/10/1990: Las he pasado muy putas, pero que muy putas, para triunfar

PAÍS: ESPAÑA

TEMA: 02. Testimonios varios

Rasgos semánticos: /-afecto (sufrir)/, /-actividad (con mi padre)/, /-familiar (un poquito)/

Ejemplo 7:

Almeida fue conminado por la Dirección General de la Marina Mercante del Ecuador para que entregue de manera reservada las coordenadas exactas del naufragio, de lo contrario, el Estado cancelará la concesión. Vistazo *conoció el sitio* aproximado (ver gráfico).

AÑO: 1997

AUTOR: PRENSA

TÍTULO: Vistazo, 20/03/1997: El todo o nada de La Capitana

PAÍS: ECUADOR

TEMA: 02. Historia

Ejemplo 8:

EL mundo era plano, y vertical: La Enciclopedia Ilustrada Espasa Calpe encabritaba océanos, rehacía historias, y descubría continentes desde la biblioteca perfumada de don Augusto, abuelo pequeño, dulce y sabio.

Un reloj de pie daba música propia a cada hora. Un pájaro amarillo y negro comprendía el idioma humano. La ensalada de frutas era permanente. Y el abuelo, siempre cerca de una escopeta para matar gatos que nunca le vi empuñar, elegía arbitrariamente tomo y tema. Tomo VI, La Torre de Pisa, por ejemplo. Así se *conoció el mundo*. Un mundo, en el que ahora desconfío de quien prescinda de cierta tendencia natural anacrónica en estos míseros tiempos sin nombre de enseñarle algo a alguien.

AÑO: 1996

AUTOR: PRENSA

TÍTULO: Caretas, 27/06/1996: EL

PAÍS: PERÚ

TEMA: 02. Testimonios varios

Visitar a

Ejemplo 9:

Además, afrontará cuatro de seis partidos en condición de local. Pereira, Medellín, Santa Fe y América. Los de visitante son ante Millonarios y Junior. ... Y para redondear, acaba de readquirir al plantel de jugadores y el único que al parecer no podrá actuar es John Edison Castaño. ...

El cuadro 'ñero' debe *visitar a Medellín*, Cali, América y Millonarios, lo cual ya es un alto índice de riesgo. Recibirá en Barranquilla a Santa Fe y Nacional.

AÑO: 1987

AUTOR: PRENSA

TÍTULO: El Tiempo, 01/12/1987: Nacional, América y Junior

PAÍS: COLOMBIA

TEMA: 05. Deportes

Rasgos semánticos: /+tópico/, /+actividad (jugar contra)/. "Medellín" es tópico. Viene mencionado. Probablemente "Medellín" no se refiere a la ciudad sino el equipo de esta ciudad en este ejemplo.

Ejemplo 10:

POR ESTOS DÍAS HAY UN CHISTE QUE SE transmite de boca en boca entre los cubanos. Uno de ellos le pregunta a otro: ¿Sabes por qué viene el Papa a *Cuba*? Porque quiere visitar personalmente el infierno.

Ese es el ambiente que se vive en la *Cuba* actual, 40 años después de que Fidel Castro derrocara al dictador Fulgencio Batista: un gobierno dictatorial igual de fuerte que siempre –aunque algunos insistan en ver *la visita* del Papa a *Cuba* como una prueba en contrario– y un pueblo más postrado económicamente que nunca. Así encontrará la isla el Papa Juan Pablo II durante su próxima visita del 21 de enero...

Sin embargo, que un Papa *visite a Cuba* es menos importante a que lo haga el propio Papa Juan Pablo II, precisamente por ser quien es. Cuando el entonces cardenal Karol Wojtila fue elegido Papa el 16 de octubre de 1978 se sentía en el mundo entero la sensación de que la influencia de la Iglesia estaba en franca decadencia.

AÑO: 1919-1901

AUTOR: PRENSA

TÍTULO: Semana, 19-26/01/1998: El último conspirador

PAÍS: COLOMBIA

TEMA: 03. Iglesia

Rasgos semánticos: /+tópico/, /+actividad/. “Cuba” es tópico. Viene mencionado 3 veces. *Visitar* no significa aquí ‘ver pasivamente’ sino viajar de un lugar a otro, celebrar misas etc.

Ejemplo 11:

Ella nunca había hablado con la prensa colombiana, pero finalmente **decidió romper su silencio**. Estas son sus opiniones sobre *Colombia* y la relación bilateral.

Semana: ¿Cuál es su opinión sobre la *visita* del general Barry McCaffrey a *Colombia* y su reunión con el presidente Ernesto Samper?

Jane Becker: Yo creo que es importante para el general McCaffrey *visitar a Colombia* y ver de primera mano los problemas que la producción y el tráfico de narcóticos le han generado tanto a Colombia como a Estados Unidos.

AÑO: 1920-1910

AUTOR: PRENSA

TÍTULO: Semana, 20-27/10/1997: Entrevista:

PAÍS: COLOMBIA

TEMA: 03. Política

Rasgos semánticos: /+tópico/. “Colombia” es tópico. *Visitar* no significa aquí ‘ver pasivamente’ sino viajar de un lugar a otro y ver de primera mano los problemas que la producción y el tráfico de narcóticos ...

Ejemplo 12:

Las autoridades de turismo de *Cuba* informaron que en los primeros 7 meses de 1997 el número de visitantes extranjeros aumentó en un 18,1% con relación a igual período del año pasado. Según el diario *Granma*, entre enero y julio de este año *han visitado a la Perla de las Antillas* 686.983 personas, pese a los atentados con bombas a algunos establecimientos hoteleros.

AÑO: 1997

AUTOR: PRENSA

TÍTULO: Rumbo, 15/09/1997: Breves Internacionales

PAÍS: REP. DOMINICANA

TEMA: 05. Actualidad

Rasgos semánticos: /+tópico/, /+actividad/. “la Perla de las Antillas” o *Cuba* es tópico. *Visitar* no significa aquí ‘ver pasivamente’ sino viajar de un lugar a otro, ir a ver las playas, bañarse, etc.

Ejemplo 13:

relaciones totalmente con un gobierno democrático en *Cuba*, Estados Unidos está preparado para abrir negociaciones sobre la devolución de la base naval de Guantánamo a *Cuba*, o renegociar el actual acuerdo bajo términos mutuamente aceptables.

El plan tiene un prólogo firmado por el presidente Bill Clinton, que avala su contenido: Los *cubanos*, como los demás pueblos de este continente, o de Europa Oriental y de la antigua Unión Soviética, desean ser libres (...) Estados Unidos está comprometido a ayudar al pueblo *cubano* en una transición hacia la democracia.

Asimismo, fue difundido apenas una semana después de que el canciller de Canadá Lloyd Axworthy *visitó a Cuba* y firmó con el gobierno de Fidel Castro una declaración conjunta de 14 líneas de trabajo sobre diversos temas...

AÑO: 1997

AUTOR: PRENSA

TÍTULO: Proceso, 02/02/1997: Ofrece más de 4,000 millones de dólares si sale Castro...

PAÍS: MÉXICO

TEMA: 03. Política

Rasgos semánticos: /+tópico/, /+actividad/. “Cuba” es tópico.. *Visitar* no significa aquí ‘ver pasivamente’ sino viajar de un lugar a otro, firmar documentos, etc.

Ejemplo 14:

que modestamente pregunta qué pasa en *Cuba* y, después de conocer, evalúa y nos ayuda, en un proceso de retroalimentación, a fortalecer los lazos.

Desde La Habana, el canciller canadiense respondió: Desconozco esas declaraciones (hechas en Washington), pero no me importan, porque todos los países tienen el derecho a tener su propia política exterior. ... El hecho provocó un evidente disgusto entre Washington y Ottawa que el propio Departamento de Estado intentó subsanar. El vocero Burns retiró sus palabras y afirmó que Estados Unidos no pone a discusión la decisión de *realizar esa visita a Cuba*, aunque señaló que su gobierno permanece escéptico sobre sus resultados.

AÑO: 1997

AUTOR: PRENSA

TÍTULO: Proceso, 02/02/1997: Ofrece más de 4,000 millones de dólares si sale Castro y “se restablece la dem...”

PAÍS: MÉXICO

TEMA: 03.Política

Rasgos semánticos: /+tópico/, +actividad/. "Cuba" es tópico.

Ejemplo 15:

retiró sus palabras y afirmó que Estados Unidos no pone a discusión la decisión de *realizar esa visita a Cuba*, aunque señaló que su gobierno permanece escéptico sobre sus resultados. Luego, el martes 28, Axworthy mantuvo una conversación telefónica con la secretaria Albright y le propuso enviar un experto para explicarle la política canadiense respecto de *Cuba*.

El más reciente caso fue un informe de una delegación de congresistas y excongresistas norteamericanos que visitaron a *Cuba* del 9 al 14 de diciembre; fue entregado en enero al Congreso y al gobierno de Clinton.

AÑO: 1997

AUTOR: PRENSA

TÍTULO: Proceso, 02/02/1997: Ofrece más de 4,000 millones de dólares si sale Castro y "se restablece la dem ...

PAÍS: MÉXICO

TEMA: 03.Política

Rasgos semánticos: /+tópico/, /+actividad/. "Cuba" es tópico.

Ejemplo 16:

periodista Carlos Fazio en su libro *El tercer vínculo*, que la editorial Planeta presentará el próximo miércoles 11 de diciembre.

Es una interpretación del presente *mexicano*, centrada en las consecuencias políticas del dislocamiento que ha causado en las estructuras sociales y en las instituciones políticas, el choque y la guerra sucia entre el autoritarismo y el radicalismo de los años 60 y 70, combinados con la resistencia a los rápidos cambios económicos y sociales impuestos a la sociedad *mexicana* a partir de los años 80", señala en el prólogo el historiador Lorenzo Meyer...

Cuando el 23 de octubre siguiente (1995), el secretario de defensa William Perry *visitó a México*, el coronel retirado Jack Cope, catedrático de la Universidad de la Defensa Nacional del Pentágono, afirmó que ese viaje significaba un hito en la estrategia norteamericana...

AÑO: 1996

AUTOR: PRENSA

TÍTULO: Proceso, 01/12/1996: La injerencia del Pentágono en el Ejército Mexicano, descrita y analizada en "...

PAÍS: MÉXICO

TEMA: 03. Ejército, ciencia militar

Rasgos semánticos: /+tópico/, +actividad/. En este ejemplo haría falta más co- o contexto para explicar el uso de *a* ante “México”, pero mi hipótesis sería que “México” es el tema del libro de dónde fue sacado el fragmento. También podemos asumir una alta participación afectuosa del autor con el tema.

Ejemplo 17:

..., que anunció públicamente su decisión de hacerle la vida imposible a Castro durante su permanencia en *Chile*.

El ministro de Relaciones Exteriores, José Miguel Insulza, reconoció que el número de exiliados cubanos que solicitaron visa para ingresar a *Chile* en días previos a la Cumbre superó el habitual, e indicó que el argumento utilizado por esos solicitantes fue conocer los lagos del sur de *Chile*, a lo cual el canciller agregó el siguiente comentario: ¡Por favor! No veo por qué no vienen las otras 51 semanas del año. Los lagos van a estar siempre allí, en un implícito reconocimiento de que esas visitas no tenían intenciones turísticas...

En 1971, Augusto Pinochet era un gris general de división que, como sus compañeros de armas, parecía subordinado al poder civil constitucional... Cuando Fidel Castro *visitó a Chile*, Pinochet, por sus funciones, era el responsable de los honores militares al visitante.

AÑO: 1996

AUTOR: PRENSA

TÍTULO: Proceso, 17/11/1996: Como hace 25 años, aunque con menor intensidad, Castro fue centro de polémica...

PAÍS: MÉXICO

TEMA: 03. Política

Rasgos semánticos: /+tópico/, /+actividad/. “Chile” es tópico.

Ejemplo 18:

Me hubiera gustado saber si tenían planeada una reforma agraria, cómo insertan el problema de las comunidades indígenas en el de la nación *mexicana*... Respeto el camino que escogieron, aunque todavía no lo entiendo muy bien; comparto su determinación de enfrentar, a su manera, pacíficamente, los estragos del neoliberalismo en *México* y los seguiré apoyando.

Newens, miembro del Partido Laborista británico, encabezó la misión del Parlamento Europeo que *visitó a México* en diciembre de 1994. Al

regreso de esa visita, explicó a la corresponsal (Proceso 1015) que las autoridades mexicanas habían entorpecido el contacto de la misión parlamentaria con los zapatistas.

AÑO: 1996

AUTOR: PRENSA

TÍTULO: Proceso, 17/11/1996: Los indocumentados de Francia, en disputa con los zapatistas en el Teatro Odeó...

PAÍS: MÉXICO

TEMA: 03. Política

Rasgos semánticos: /+tópico/, /+actividad/. “México” es tópico.

Ejemplo 19:

En la democracia, Walesa llega a la Presidencia de Polonia, le toca administrar los tiempos dolorosos de la transición, ...

Hoy *visita a México*; mediante su imagen y palabra, confirma que permanece fiel a su perfil humano, a su sencillez siempre espontánea, a su diálogo fresco.

AÑO: 1996

AUTOR: PRENSA

TÍTULO: Proceso, 25/08/1996: Walesa

PAÍS: MÉXICO

TEMA: 03. Política

Rasgos semánticos: /+actividad/. En este párrafo “México” no viene mencionado, pero creo que en este caso el uso de *a* ante “México” tiene algo que ver con la deixis y la localización del autor del artículo, algo que se pudiera tratar bajo la noción ‘participación en la acción por parte del sujeto que escribió el artículo’.

Ejemplo 20:

El presidente Fidel Castro recibió al secretario de la Santa Sede para las Relaciones con los Estados, monseñor Jean Louis Tauran, quien *visitó a Cuba* entre los días 25 y 29 de octubre, respondiendo a una invitación del canciller Robaina.

AÑO: 1996

AUTOR: PRENSA

TÍTULO: Granma Internacional: Recibió Fidel al Canciller del Vaticano

PAÍS: CUBA

TEMA: 03. Política

RAZÓN: Véase el ejemplo anterior.

Rasgos semánticos: /+actividad/

Visitar

Ejemplo 21:

El Papa dijo varias veces que iría a *Cuba* cuando lo invitaran. ... En su último viaje a Nueva York, en octubre de 1995, Castro dijo que la actitud de la jerarquía católica en *Cuba* no favorecía la visita del Papa. Cuando le preguntaron a Juan Pablo II a principios de este año, durante su viaje a Centroamérica, dijo: "Sí, yo no *he visitado Cuba*, pero sé esperar".

AÑO: 1996

AUTOR: PRENSA

TÍTULO: Proceso, 03/11/1996: Después de los jaloneos, posiciones y polémicas, parece inminente la visita...

PAÍS: MÉXICO

TEMA: 03. Iglesia

Rasgos semánticos: /-afecto/, /-familiar/. Aquí se trata de una cita del Papa sobre una posible visita a Cuba, probablemente una traducción. La razón por la cual no se usa la preposición puede ser para no identificarse con Cuba y para no individualizar el país. Además, si el Papa no ha visitado Cuba, significa que le es desconocido.

Ejemplo 22:

El Partido Socialista lo recibe esta noche con sincero y fraternal cariño, y quiere por mi intermedio expresarle franca y cordialmente nuestro compromiso y nuestras visiones con *Cuba* y su proceso (párrafo dos). ... Con la misma franqueza, Presidente Fidel Castro, quisiera decirle que los socialistas chilenos afianzamos, durante el largo período de pérdida de nuestra democracia política, nuestra convicción de inequívoco respaldo a un sistema político que acepte las diferentes visiones ideológicas que pueden prevalecer en una sociedad, la existencia de visiones alternativas a las de quienes desempeñan el gobierno, el funcionamiento de partidos políticos, y la realización de elecciones periódicas para renovar a las autoridades de la nación. Créame, sin embargo, que mi propia experiencia de *visitar Cuba* desde un punto a otro, me afianza la idea de que la dirección política cubana cuenta con inequívoca legitimidad en la población, por lo que, en cualquier proceso electoral competitivo, tendría un éxito que redundaría en una legitimidad internacional indiscutible (párrafo 13).

AÑO: 1918-1911

AUTOR: PRENSA

TÍTULO: Hoy, 18-24/11/1996: IZQUIERDA

PAÍS: CHILE

TEMA: 03. Política

Rasgos semánticos: /-afecto/ /-familiar/. Aparentemente se trata de un discurso de un político socialista ante Fidel Castro. En este caso 'Cuba' es inequívocamente el tópicus, y además modificado con un complemento adverbial especificando la participación activa por el sujeto. Sin embargo el orador no dice "mi experiencia de visitar a Cuba", cosa que sería posible, sin duda, aquí. Creo que la razón es que el orador es chileno, con ideas sobre democracia diferentes de Castro, y por no usar la partícula *a* se distancia del país.

BIBLIOGRAFÍA

- ALCINA FRANCH, J. y BLECUA, J. M. *Gramática Española*. Barcelona: Ariel, 1983.
- BÁEZ SAN JOSÉ, V. *Fundamentos Críticos de la Gramática de Dependencias*. Madrid: Editorial Síntesis, 1988.
- BARRIOS, G. "Comportamiento de la preposición 'a' con complementos directos en el español de Montevideo." *Estudios sobre el español del Uruguay*. Ed. Adolfo Elizaincín. Montevideo: Universidad de la República, 1980. 15-25.
- BOSQUE, I. y DEMONTE, V., dirs. *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe, 1999.
- BUSCH, H. J. "La lexicografía – Nada más que remendar calcetines? A proósito de la descripción lexicológica y lexicográfica del verbo. Consideraciones teóricas y prácticas". *Lexicographica*. Series Maior, Tübingen, 1992. Tomo 47: 13-37.
- DE MELLO, GEORGE. "'A' de acusativo con nombre propio geográfico." *Hispania* 83 (2000): 301-12.
- ENGEL, U. y SCHUMACHER, H. *Kleines Valenzlexikon deutscher Verben*. Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache Mannheim. Tomo 31. Tübingen, 1976.
- HELBIG, G. y SCHENKEL, W. *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*. Leipzig, 1969.
- MOLINER, M.^a. *Diccionario de Uso del Español*. Edición en CD-ROM. Madrid: Gredos, 1996.
- PENSADO, C., ed. *El complemento directo preposicional*. Madrid: Visor Libros, 1995.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, 1982.

—, *Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)*. <http://www.rae.es/interno2/creanet.html>

TESNIERE, L. *Eléments de syntaxe structurale*. Paris, 1959.

TORREGO SALCEDO, E. "El complemento directo preposicional." *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Dirs. Ignacio Bosque y Violeta Demonte. Madrid: Espasa-Calpe, 1999. Tomo II: 1779-1805

WELKE, K. M. *Einführung in die Valenz- und Kasustheorie*. Leipzig, 1988.

M.^a ÁNGELES CANTERO ROSALES

NARRATIVA HISPÁNICA FEMENINA DE LOS AÑOS
OCHENTA Y TANGO. UNA PROPUESTA EN EL ÁREA
DE LITERATURA PARA FOMENTAR
EL HÁBITO LECTOR

Como enseñante, pienso que uno de los objetivos prioritarios del proyecto educativo en el área de lengua y literatura, ha de consistir en fomentar el hábito lector en el alumnado, para lo cual se hace imprescindible favorecer el gusto por los libros y la lectura. Si bien, éste es un objetivo que viene fijándose como necesario, en el momento actual cobra mayor relevancia, dado que los nuevos soportes relacionados con el universo informático (televisión por cable, televisión privada, telex, telefax...), suponen algo más que un avance tecnológico. Y es que el lenguaje electrónico, al ser una fuente de información más "atractiva" y al requerir menos esfuerzo por parte del receptor, parece sustituir el espacio ocupado por la literatura, cuya incidencia real es hoy mucho menor.

El acceso masivo y rápido a la información, produce el efecto apariencial de "objetividad" y "democratización" informativa. En este orden, las *interpretaciones* son consideradas *hechos*, y la manipulación, tradicionalmente ejercida por los medios de comunicación, estimada más "improbable" dada la mayor abundancia de fuentes. Algo erróneo, por otra parte, puesto que este aumento no implica una dispersión de la fuente de control. Pues, como se sabe, uno o dos *holdings* vienen a sustentar el control global de toda la información que se expande en un gran número de empresas diversas, las cuales, agrupadas a su vez bajo una misma estructura económica, mantienen sólo una relativa independencia crítica respecto del poder

central, con el cometido, entre otros, de desarrollar la producción de sentido de los contenidos difundidos¹.

Obviamente esto no es una novedad; sabemos que toda información comporta manipulación. Ahora bien, uno de los objetivos fundamentales de la educación ha de consistir en hacer consciente al alumnado de esta maniobra, así como lo que la misma lleva consigo, es decir: la representación de una visión determinada del mundo, y la consiguiente incorporación de un esquema ideológico implícito en función de unos intereses concretos. Por ello, la educación ha de procurar potenciar en alumnos y alumnas una actitud activa ante todos aquellos mensajes con los que a diario se enfrentan. En este sentido, pienso que los libros y las obras literarias proporcionan y facilitan el encuentro del lector con su propia individualidad y autonomía. De este modo, la situación de aislamiento y soledad con el libro contribuye a elaborar una interpretación personal del mundo; significación inevitablemente sugerida, desde luego, por el emisor (escritor o escritora), pero en la que necesariamente ha de intervenir también el receptor (lector o lectora) a fin de poder lograr la comprensión global y la captación del sentido de la obra. Situados en este enclave, conviene subrayar el hecho de que la lectura no hace sino propiciar y potenciar la propia reflexión y creatividad del lector, así como la posibilidad de contrastar su experiencia con la que se le presenta textualmente, redundando todo ello en una participación más activa.

Hoy, cuando la “política” ya no se halla sustentada en el análisis de las ideas o situaciones propuestas, sino en la teatralidad de la representación (un ejemplo paradigmático podemos extraerlo de las recientes elecciones norteamericanas), el estudio de determinadas obras literarias –cuidadosamente seleccionadas en función de las edades a las que pretendemos que vayan dirigidas– puede ser un magnífico ejercicio crítico de estudio y profundización en categorías como el género, la cultura o la clase social, para comprobar cómo las diferentes perspectivas representadas en los textos literarios, no son el resultado de un proceso meramente estético y “natural”, objetivo, autónomo y ahistórico, sino una interpretación artística del mundo sujeta a un determinado momento histórico y cultural. Desde esta vertiente, la literatura ocupa un lugar privilegiado. Por consiguiente, considero importante en la práctica conjugar lecturas *libres* y deseadas con lecturas *dirigidas*, en la medida en que éstas contribuyen a desarrollar determinados aspectos de la personalidad y de la conciencia crítica y libre.

¹ Para una profundización en esta vertiente, véase el estudio de Jenaro TALENS: “Escritura contra simulacro. El lugar de la literatura en la era electrónica”, *Eutopías*, 2.^a época. Documento de Trabajo, Vol. 56, Universitat de Valencia, 1994.

Por otra parte, desde el punto de vista instrumental del lenguaje, la lectura es un elemento reforzador de la autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre otras múltiples razones, porque contribuye no sólo a la adquisición de vocabulario nuevo, de fluidez y riqueza de sintaxis, sino también a la erradicación de vicios ortográficos y de construcción, además de servir de base para el disfrute del discurso estético. Como sostiene Gimeno Sacristán, se pueden hacer de los centros de enseñanza “espacios culturalmente significativos que dejen profundas huellas y hábitos para el ejercicio de la lectura a lo largo de toda la vida en un mundo donde la inmediatez de la imagen cautiva y subyuga a espectadores pasivos”².

El hábito lector es una adquisición estrechamente ligada al placer de la lectura, de ahí la relevancia de conceder libertad a chicos y chicas en la elección de títulos. Ahora bien, referido a los dos Ciclos de la Educación Secundaria Obligatoria y al Bachillerato, también habría que dar respuesta a la cuestión de cómo compaginar una lectura de cierta *calidad* con una lectura *gustosa y deseada*. A este interrogante –una constante en estos niveles–, el profesorado de Lengua Española y Literatura ha de enfrentarse curso tras curso, e ir resolviéndolo como mejor sepa. En muchos momentos, tratando de conjugar una lectura motivadora con este otro objetivo de área que propugna una introducción al conocimiento de la literatura a través de las obras de sus autores. En nuestro caso, me parece que ambas finalidades pueden compatibilizarse, de modo que la lectura de determinadas obras literarias contribuya simultáneamente a fomentar el gusto por la lectura, y a disfrutar del discurso estético. La producción literaria femenina hispánica de los años ochenta y una selección de tangos, a mi juicio, resultan dos elecciones enormemente sugerentes para un programa docente que persiga desarrollar los objetivos aquí enunciados.

Me refiero a escritoras españolas como Rosa Montero, o Almudena Grandes, y latinoamericanas como Laura Esquivel, Angeles Mastretta, Isabel Allende, Luisa Valenzuela... ¿Por qué estas escritoras? Ante todo, porque sus obras ofrecen una escritura de aparente sencillez y simplicidad, cifrada en el uso de un lenguaje artístico que participa tanto de lo culto como de lo popular. Narraciones como *Eva Luna*, *Mujeres de ojos grandes*, *Como agua para chocolate* o *Te trataré como una reina* pueden ser leídas como entretenidas o desgarradoras crónicas políticas, como sagas familiares, o como “románticas, trágicas o tragicómicas historias de amor y de aventuras”, prescindiendo del entramado de ecos y citas –guiños de complicidad de las

² GIMENO SACRISTAN, José, “La experiencia de leer”, *Cuadernos de Pedagogía*, N.º 289, Barcelona, 2000, págs. 79-84, pág. 84.

autoras con producciones anteriores, dirigidos al lector— que sustenta el programa estético de las mismas³. En el caso de *La casa de los espíritus* de Isabel Allende⁴, por ejemplo, recuérdese el parentesco entre determinados personajes y sus homólogos de *Cien años de soledad* de Gabriel García Márquez⁵, o de *Yo el supremo* de Augusto Roa Bastos⁶. Así, la belleza de Rosa “la bella”, en *La casa de los espíritus*, trastorna a los hombres, entablando semejanzas con la niña Remedios Moscote, “la bella” de *Cien años de soledad*. Ambas hacen enloquecer a los hombres de deseo, ambas desaparecen pronto:

“Su extraña belleza [de Rosa] tenía una cualidad perturbadora de la cual ni ella escapaba, parecía fabricada de un material diferente al de la raza humana. (...) Al nacer, Rosa era blanca, lisa, sin arrugas, como una muñeca de loza, con el cabello verde, y los ojos amarillos, la criatura más hermosa que había nacido en la tierra desde los tiempos del pecado original (...) Desde el primer baño, la Nana le lavó el pelo con infusión de manzanilla, lo cual tuvo la virtud de mitigar el color, dándole una tonalidad de bronce viejo, y la ponía desnuda al sol, para fortalecer su piel, que era translúcida en las zonas más delicadas del vientre y de las axilas, donde se adivinaban las venas y la textura secreta de los músculos. (...) El tono de su piel, con suaves reflejos azulados, y el de su cabello, la lentitud de sus movimientos y su carácter silencioso, evocaban a un habitante del agua. Tenía algo de pez y si hubiera tenido una piel escamada habría sido claramente una sirena, pero sus dos piernas la colocaban en un límite impreciso entre la criatura humana y el ser mitológico”⁷.

³ REISZ, Susana, “Hipótesis sobre el tema escritura femenina e hispanidad”, *Tropelias*, N.º 1, 1990, pág. 199-213, pág. 208.

⁴ ALLENDE, Isabel, *La casa de los espíritus*, Barcelona: Plaza y Janés, Cuarta edición, 1983.

⁵ GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel, *Cien años de soledad*, Barcelona: Plaza y Janés, 1975.

⁶ ROA BASTOS, Augusto, *Yo el supremo*, Madrid: Cátedra, Segunda edición, 1987. Para un estudio de las relaciones entre *La casa de los espíritus* y otras obras como *Cien años de soledad*, véase de Adriana CASTILLO de BERCHENKO: Adriana, *La narrativa de Isabel Allende. Claves de una marginalidad*, Université de Perpignan, CRILAUP, 1990; de Juan Manuel MARCOS y Teresa MENDEZ-FAITH: Multiplicidad, dialéctica y reconciliación del discurso en *La casa de los espíritus*, en ALCIRA ARANCIBIA, Juana, *Evaluación de la literatura femenina de latinoamérica, siglo xx*. II Simposio Internacional de Literatura, Tomo I, Instituto Literario y Cultural Hispánico, Editorial Universitaria Centroamericana (EDUCA), 1985, págs. 287-298; de M.^a Angeles CANTERO ROSALES: *Literaturafemenina/feminista hispanoamericana de la década de los ochenta*, tesis doctoral, Universidad de Granada, Junio-2000.

⁷ ALLENDE, Isabel, *op. cit.*, 1983, págs. 11-12.

Posiblemente la comprensión lectora de los alumnos y alumnas de los niveles de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, no alcancen a captar en toda su profundidad el proyecto literario y político implícito en los textos de estas escritoras. Por ello, la intervención del profesor, así como determinados estudios críticos serán decisivos para la búsqueda de sentido de una narrativa por sí sola ya motivadora y didáctica, tanto desde la perspectiva lingüística y estética, como desde la sociológica y de valores.

En la prosa de *Arrácame la vida* de Angeles Mastretta, por ejemplo, el lenguaje en apariencia “coloquial”, es elevado a la categoría de literario, mientras simultáneamente se cuestionan multitud de convencionalismos sociales de corte sexista tales como el sentimiento “innato” de maternidad en la mujer; la *fidelidad* como valor exclusivo de la esposa, frente a la conquista e *infidelidad* del macho, calificada de “virilidad” en la sociedad patriarcal; el estado de viudedad femenina y las exigencias patriarcales que el mismo conlleva, etc. En este orden, Catalina, la protagonista de la novela de Mastretta, tras la muerte de su marido, y obligada socialmente a cumplir con su papel de viuda, acudiendo al funeral, se plantea:

“(...) me voy a vestir. ¿Qué me pondré? Velo de viuda, no. Tú a veces me dabas buenas ideas. ¿Te acuerdas cuando me compré el vestido de seda roja en la tiendita de Nueva York? Yo no lo quería, tú lo escogiste y me gusta ponérmelo. Una viuda de rojo se verá mal. Pero con este vestido aguantaría mucho más fácil todo el teatro que me falta”⁸.

En otro momento, tras su fracasada convivencia con Ascencio, sus anhelos la empujan a este tipo de deseos:

“Yo quiero una casa en la que mande yo, en la que nadie me pida ni me ordene, ni me critique. Una casa en la que pueda darme el gusto de recordar cosas buenas. Tu risa alguna tarde, nuestros juegos a caballo (...). Tengo sueño, ganas de irme a mi cama toda para mí, sin tus piernas cruzándose a media noche en mi camino, sin tus ronquidos”⁹.

Existe, además, otra vertiente de sumo interés, que la narrativa de estas escritoras nos obliga a tener en cuenta, y que no es otra que la experiencia sexual y de género implícita en cada una de las protagonistas de estas novelas. En relación a este punto, cabe cuestionarse acerca de las razones

⁸ MASTRETTA, Angeles, *Arrácame la vida*, Barcelona: Seix Barral, tercera edición, octubre-1994, págs. 234.

⁹ *Ibíd.*, pág. 233-234.

que nos determinan a aproximarnos a la literatura desde la mirada de género. Como ya hemos argumentado en otro lugar¹⁰, dado que la experiencia histórica de las mujeres –una práctica individual y colectiva asumida en función del sexo/género– ha sido marcadamente diferente de la de los hombres, y a pesar de reconocer que dicha diferencia sexual no es sino una construcción social, pensamos con M.^a Milagros Rivera que finalmente resulta omnipresente e ineludible.¹¹ Con ello no estamos conceptualizando la escritura de instrumento sexuado, muy al contrario, coincidimos con Diamela Eltit en estimarlo asexuado, pero como esgrime la escritora chilena, al estar inmersa la escritura en un contexto social, en dicho proceso intervienen factores sociológicos. De este modo, la escritura pasa a ser “la representación de un decir”¹².

La presencia de las prácticas de las mujeres en esta narrativa no pretende sino validar la experiencia histórica femenina; una historia –anotémoslo– escrita con minúscula, dado su falta de reconocimiento e infravaloración desde la Historia oficial –“Historia”, ésta sí, escrita con mayúscula–. Es esta praxis, y estrechamente ligada a la misma, el espacio doméstico/privado asignado tradicionalmente a “La Mujer”, lo que se nos presenta ya en el primer párrafo de la novela de Laura Esquivel *Como agua para chocolate*:

*“La cebolla tiene que estar finamente picada. Les sugiero ponerse un pequeño trozo de cebolla en la mollera con el fin de evitar el molesto lagrimeo que se produce cuando uno la está cortando. Lo malo de llorar cuando uno pica cebolla no es el simple hecho de llorar, sino que a veces uno empieza, como quien dice, se pica, y ya no puede parar. No sé si a ustedes les ha pasado pero a mí la mera verdad sí. Infinidad de veces. Mamá decía que porque yo soy igual de sensible a la cebolla que Tita, mi tía abuela”*¹³.

Como contrapunto a este tipo de lecturas cuyo eje gira en torno a la experiencia histórica de las mujeres, proponemos el estudio de los tangos, literatura de raíz popular muy apropiada para el objetivo inicial de fomento del hábito lector desde una mirada de género. El tango comparte, además,

¹⁰ “Literatura y género: ‘Otra mirada’ en el análisis de los textos literarios”, *Perspectivas CEP Andalucía*, N.º 2, 2000, págs. 133-136.

¹¹ RIVERA GARRETAS, M.^a Milagros, *Textos y espacios de mujeres*, Barcelona: Icaria, Reimpresión, 1991, págs. 133-136.

¹² PIÑA, Juan Andrés, “Diamela Eltit: Escritos sobre un cuerpo” (entrevista), en PIÑA, Jan Andrés, *Conversaciones con la narrativa chilena*, Santiago (Chile): Editorial Los Andes, 1991, pág. 254.

¹³ ESQUIVEL, Laura, *Como agua para chocolate*, Barcelona, Grijalbo Mondadori, 1990, pág. 11.

con la narrativa femenina de los ochenta la finalidad de una voluntad de revalorización de la cultura de masas. La perspectiva de género, por otra parte, puede contribuir a profundizar en la vertiente crítico-literaria sexual en cuanto que las letras de tango proyectan sobre el texto una mirada totalmente androcéntrica, aunque al mismo tiempo, y de forma paradójica, presentan una variedad de personajes masculinos, en su mayoría embuidos de actitudes y roles tradicionalmente identificados como femeninos.

Este tipo de literatura popular quizá resulte tan atractiva porque —expresémoslo así— sabe llegar al corazón de la gente, dado que tiene la capacidad de transportarnos al espacio del deseo —esto es, al espacio de lo no cumplido, de lo añorado—. Se trata de acercarse al ámbito de los sentimientos, región invadida de nostalgias, melancolía y deseos incumplidos, instantes que emergen aislados, contra el olvido, sin antes ni después, perpetuamente cumplidos —con el sabor de lo perdido y lo recuperado—. Porque —como ya señalara Jorge Luis Borges—, en los acordes del tango hay “antiguas cosas”; su melodía hace aflorar nuestras pasiones imposibles. Para el poeta, el tango es *diablura*, expresión de un tiempo en el que el *ayer* continúa siendo *hoy, aún y todavía*¹⁴.

Ha de destacarse asimismo la actitud decididamente innovadora del tango. Y es que, al apostar por un lenguaje de jerga —el lunfardo—, el discurso poético del tango emprende la ruptura del canon literario, y paralelamente amplía el mundo representable. Esta escisión asumida por el tango se convertirá en procedimiento general y rasgo singular de la literatura argentina a partir de la segunda mitad del siglo XX. En este orden, anotemos los tonos narrativos de Julio Cortázar o las exploraciones poéticas de Juan Gelman¹⁵.

El autor de textos de tango vuelve complejo el discurso, exhibiendo una particular dualidad entre, por un lado, el ejercicio de mantenerse en la oficialidad de lo literario, por medio de una sintaxis cuidada o la amplitud de recursos expresivos, y por otro, la necesidad de excluirse de la misma para dar cabida a un modo lingüístico marginal “bajo”, compuesto por un léxico lunfardo, dialectalismos, voces del argot francés, voseo... En suma, cabe afirmar que la problemática social argentina de principios del siglo XX, encuentra su expresión no sólo en los temas de las letras de tango, sino también y muy especialmente, en el hibridismo lingüístico inserto en las mismas.

La influencia del metro y de las formas del modernismo alcanza al tango, de forma que los poetas populares, atraídos por este movimiento

¹⁴ BORGES, Jorge Luis, “El tango”, en *Obra poética 1923-1924*, Buenos Aires: Emecé Editores, 1964, págs. 173-175.

¹⁵ GELMAN, Juan, *Obra poética*, Buenos Aires: Corregidor, 1984.

literario, revelan en sus composiciones esta cercanía. Celedonio Flores, por ejemplo, reconoce que la poesía de salón no es el vehículo ideal de expresión del pueblo en cuanto que no contiene elementos significativos de la clase popular. En consecuencia, la realidad que puebla sus canciones la componen hombres de manos encallecidas que muestran dificultad al leer. Ello produce una tensión en el interior del tango que es subrayada, entre otros, por Noemí Ulla. Composiciones como *Vieja luna*, presentan elementos de Ruben Darío, y de poetas anteriores como Evaristo Carriego, cuya huella —de contenidos y estilo— es más rastreable en muchas ocasiones¹⁶.

Como puede colegirse de esta exposición, mi punto de vista se sustenta en aquella perspectiva que asigna al tango funciones sociológicas y lingüísticas, a la vez que subraya la categoría poética del mismo. Este conjunto de rasgos refuerzan y confirman la necesidad de que el tango abandone los márgenes donde ha estado relegado durante mucho tiempo, y sea introducido en el aula a través del programa de literatura.

El hecho de que estas composiciones hallen su pleno sentido en el propio sistema referencial, esto es, en el entramado textual del que forman parte, y al que contribuyen a completar, confirma esta conciencia y tensión poéticas; un modo singular de intertextualidad basado en una relación dialogada entre tango y poesía. Ahora bien, esta forma de reutilización de la palabra poética, a la vez que equipara ambas instancias, en muchos momentos parece reafirmar y validar su carácter marginal, toda vez que manifiesta su voluntad de serlo y de distanciarse del universo de la poesía culta. De ahí que el poeta Celedonio Flores sostenga:

*“No tengo el berretín de ser un bardo
chamuyador letrao ni de spamento;
yo escribo humildemente lo que siento
y pa escribir mejor, ¡lo hago en lunfardo!
Yo no le canto al perfumado nardo
ni al costelado azul del firmamento.
Yo busco en el suburbio sentimiento.
Pa cantarle a una flor, le canto al cardo”.*
Y luego, antes de terminar, exclame:
*“¡Qué sabemos de marquesas, de blasones y literas
si las pocas que hemos visto han sido de Carnaval!
¡Que nos pidan un cuadrito de la vida arrabalera
y acusamos las cuarenta y las diez para el final!*

Musa rea

¹⁶ Véase en este sentido: *Hermanita*, *Organito de mi barrio* o *El alma que siente*. (ULLA, Noemí, *Tango. Rebelión y nostalgia*, Jorge Alvarez, Buenos Aires, 1967, págs. 96-97.)

La ambigüedad, por consiguiente, se hace patente gracias al manejo de los códigos culto y popular; también la actitud innovadora del tango, concretada en una complejidad del discurso poético y en una voluntad de ruptura; ambas resultan insoslayables.

Por otra parte, y retomando el planteamiento de género iniciado más arriba, ¿cómo interpretar las letras de tango desde la perspectiva del género?, ¿de qué y de quiénes hablan los tangos?, ¿a quiénes van dirigidas sus quejas? Las canciones interpretadas por Carlos Gardel, como documento social y político, son significativas más por lo que *no dicen* que por lo que dicen. El tema central proyecta el ideal amoroso del porteño, así como la relación de éste con las mujeres. El amor de los tangos mayoritariamente se refiere a un hombre que sufre de desamor, y cuya aventura amorosa termina tras el abandono de la amante:

*"(...) desde el día que te fuiste
siento angustias en mi pecho,
decí percanta, ¿qué has hecho
de mi pobre corazón?"*

La cumparsita

El interés de optar por este tipo de literatura popular, desde la perspectiva de género, está cifrado en el hecho de que, además de resultar una lectura sumamente atractiva para estas edades, los modelos masculino y femenino trazados en el mismo, producen una ruptura de los estereotipos sexuales muy sugestiva a la hora de ser analizada. Tanto la muchacha de barrio como el guapo sufrirán paulatinamente un *desplazamiento*, es decir, una transformación de modelos y códigos semánticos, de los cuales el tango se va a erigir en testigo. Entre las posibles causas que producen estos desplazamientos, hay que tener en cuenta el fenómeno de la inmigración. De tal forma que categorías tradicionalmente separadas o enfrentadas, en aquel período llegan a confundirse; entre ellas: "lo masculino" y "lo femenino", "lo activo" y "lo pasivo", "lo de fuera" de la calle y "lo de dentro" de la casa, lo extranjero y lo nacional, "el centro" y "la periferia", el arte y el *kitsch*.

En este orden, los modelos sexuales de género experimentan una transformación claramente perceptible en el diversificado paradigma de género¹⁷

¹⁷ Esta temática y vertiente de género está presente en el estudio "La imagen de la mujer en el tango: aproximación a una lectura de género" (CANTERO ROSALES, M.^a Angeles, "La imagen de la mujer en el tango: aproximación a una lectura de género"), *Actas del IV Congreso de literatura hispanoamericana*, Universidad Antonio Machado, Baeza, septiembre de 2000 (próxima publicación).

desplegado por el tango¹⁸. Esta alteración del paradigma sexual es apreciable incluso en los aspectos más externos de la persona, como por ejemplo, la indumentaria del compadrito, al cual veremos enfundado en pantalón ceñido y tacones, adoptando en sus andares una pose cercana al estereotipo prefijado como femenino. El crítico Blas Matamoro confirma que la vestimenta de éste era colorista, “brillante y barroca como la de una mujer”, y que no era difícil verlo con la cara de albayalde y los ojos sombreados de kohl¹⁹.

Así pues, contradiciendo los estereotipos culturales que asignaban a “La Mujer” –como género– y con exclusividad, el espacio de los sentimientos, el tango de la Nueva Guardia –esto es, el que se desarrolla a partir de la década de los veinte, y que consideramos más adecuado para trabajar en estos niveles de enseñanza–, modo mayoritario, exhibe al sujeto poético masculino, no como *bravo* y *pendenciero*, no como *el guapo*, que regía en la Argentina de finales del siglo XIX y principios del XX, sino como hombre que siente la necesidad de llorar ante la pérdida de una mujer:

*“(...) que no es vergüenza pa un hombre
llorar por una mujer”.*

Aunque en otros momentos, este llanto se intente disimular o negar:

*“(...) y si se empaña
de vez en cuando mi voz al cantar,
no es que la llore porque me engaña,
yo sé que un hombre macho no debe llorar”*

(Tomo y obligo)

Esta voz poética procedente del mundo del malevaje, se sitúa en un escenario de sufrimiento, para, de modo inaudito en la tradición patriarcal, confesar su capacidad amorosa, esto es, su “nueva” y recién estrenada sensibilidad. Con todo, hemos de advertir, para no llevarnos a equívocos, una cuestión, y es que esta expresión masculina de desamparo e indefensión del hombre, en muchas canciones, no llega a ser más que una denuncia de la infidelidad y traición de toda mujer; la única salvedad femenina la consti-

¹⁸ Véase, en este sentido, el estudio de Eduardo P. ARCHETTI: “Models of masculinity in the poetics of the Argentinian tango”, en ARCHETTI, Eduardo P. (ed.), *Exploring the Written. Anthropology and the Multiplicity of Writing*, Oslo: Scandinavian University Press, 1994, págs. 97-122.

¹⁹ MATAMORO, Blas, *El tango*, Madrid: Acento Editorial, 1996, pág. 50.

tuirá la figura de la madre²⁰. Por consiguiente, y a pesar de este desplazamiento de roles, desde la perspectiva sexual, el tango no abandona –en rigor– el espacio androcéntrico.

Por otra parte, también es interesante anotar en el imaginario del tango – si bien, con menos frecuencia de la deseada– las demandas de diálogo y conducta igualitaria solicitadas por la voz masculina, quien postula actitudes de comprensión, perdón y tolerancia ante el desliz femenino (*Arrabal amargo*, *Sentimiento gaucho* o *Desdén*).

Ni la voz de las mujeres ni su experiencia es expresada en la edad de oro del tango. Para encontrar en este género literario una lectura favorecedora de la perspectiva femenina, habrá que esperar a décadas posteriores. Será entonces cuando se ponga el acento en la capacidad de riesgo de la bacana, así como en su deseo de ruptura con los estereotipos sexistas de resignación y subordinación. Será entonces cuando las letras de tango expresen la rebelión de la milonguita ante su destino de marginación social. Noemí Ulla, al respecto, señala la variedad de actitudes observadas en el imaginario del género: desde las posturas compasivas o sensibleras a las posiciones de rechazo; desde los letristas que recuerdan a milonguita su pasado humilde, enfrentándolo a su actual vida de lujo y vaciedad, a aquéllos que culpan a los hombres del mal camino tomado por aquéllas; también los hay que perciben en la nueva vida de la bacana una opción propia y responsablemente asumida; es el caso de la canción-tango *Percal* de Homero Expósito:

*“Te acuerdas del percal.
Tenías quince abriles,
anhelos de sufrir y amar,
de ir al centro, triunfar,
y olvidar el percal.*

*(...) Llorar...
¿Por qué has de llorar?
¿Acaso no has vivido?
¿Acaso no aprendiste a amar,
a sufrir, a esperar,
y también a callar?”*

(Percal)

²⁰ Véase en este sentido los trabajos de Noemí ULLA: *op. cit.*, 1967, y de Donald CASTRO: “Carlos Gardel and the Argentine Tango: The lyric of Social Irresponsability and Male Inadequacy”, en WASHABAUGH, William, *The Passion of Music and Dance Body, Gender and Sexuality*, Oxford-New York: Berg, 1998, págs. 63-78.

En definitiva, la literatura, desde diferentes miradas, proyecta múltiples sentidos, que pueden contribuir a desarrollar el proyecto educativo en valores que la LOGSE propugna. La práctica literaria esbozada aquí posibilita el encuentro con los textos literarios a través del propio placer por la lectura. Dicha praxis, a su vez, facilita una reflexión del lenguaje, del fenómeno estético y de valores de solidaridad entre sexos, amén de fomentar una actitud activa ante los mensajes recibidos, el desarrollo del espíritu crítico y la validación de las diferencias sexuales.

Hemos de anotar, no obstante, que otras opiniones interpretan de forma diferente las actitudes masculinas representadas en la poética del tango. Así, la antropóloga Dolores Juliano Corregido defiende la ausencia de “machismo” en las letras, remarcando que evidentemente se trata de “un discurso masculino que habla insistentemente de las mujeres, pero a diferencia del discurso patriarcal más común, no lo hace desde una posición de poder”. Para Juliano, “el tema central del tango es el fracaso masculino en su intento de controlar (práctica y normativamente) a las mujeres”²¹.

²¹ JULIANO CORREGIDO, Dolores, “Los tangos como discurso”, en JULIANO CORREGIDO, Juliano, *Las que saben. Subculturas de mujeres*, Madrid: Horas y horas, Cuadernos inacabados, N.º 27, 1998, págs. 51-58, pág. 53.

JOAQUÍN CARRILLO GRACIA
MARÍA ANGUSTIAS MONTERO ALONSO

EL COMENTARIO DE TEXTO EN LAS PRUEBAS
DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

A todas las víctimas de la selectividad

Para comenzar, debemos confesarnos y manifestar que vamos a expresar fundamentalmente opiniones, con las que se puede o no estar de acuerdo, y que vamos a ser, por lo tanto, absolutamente subjetivos y parciales. No obstante, todo lo que aquí se diga está fundamentado y se sustenta en el día a día de la práctica docente.

Hablaremos a lo largo de los siguientes minutos de la selectividad o, dicho con mayor propiedad, de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU), comentando en principio, como parece inevitable, aspectos generales de las mismas y realizando finalmente una crítica al sistema establecido para nuestra asignatura, Lengua Castellana y Literatura, es decir una crítica a la prueba de Comentario de Texto.

Es extensa la reglamentación existente de las pruebas, no hay más que echar un vistazo a la larga lista de publicaciones que aluden a las mismas, citaremos por ejemplo los recientes RD 1640/1999, de 22 de octubre, por el que se regula la prueba de acceso a estudios universitarios (BOE de 27 de octubre de 1999) y RD 990/2000, de 2 de junio (B.O.E. del 3) por el que se modifica y completa el RD 1640/1999, que son los que están en vigor y se están aplicando.

Que es un sistema imperfecto no lo vamos a descubrir ahora –casi todos de los aquí presentes lo hemos padecido y tendríamos algo que aportar al respecto–, y tampoco que alguno tiene que haber si las diferentes facultades ofrecen un número de plazas inferior al de aspirantes, y menos aún vamos a

atrevernos seriamente a proponer algún modelo que sustituya al actual en su conjunto. En cuanto al espíritu de las PAU, no sería aceptable que nos atreviésemos a discutir que deba ser una prueba **de madurez académica y de conocimientos** (de las dos cosas, subrayemos), ojalá realmente lo fuera. Si atendemos a la normativa oficial podemos comprobar que reza en la misma que “*Para el acceso a los estudios universitarios será necesario superar una prueba que junto a las calificaciones obtenidas en el Bachillerato, valorará, con carácter objetivo, la madurez académica de los alumnos y los conocimientos adquiridos en él*”. La letra de la ley ¡intachable!, el problema estriba en que este espíritu no se concreta en unas pruebas coherentes.

Sí nos vamos a cuestionar por qué en nuestra prueba de Lengua Castellana y Literatura adquiere tanta importancia la madurez, la académica se entiende —¿qué será eso?—, en detrimento de los conocimientos del alumno —que es lo que nosotros podemos enseñar objetivamente—, y, por lo tanto, en detrimento del trabajo realizado cada día en las aulas. Dice el *DRAE*, que es donde solemos acudir los de lengua cuando no tenemos claro el significado de una palabra: “**madurez.** (De maduro). f. Sazón de los frutos. // 2. fig. Buen juicio o prudencia, sensatez. // 3. Edad de la persona que ha alcanzado su plenitud vital y aún no ha alcanzado la vejez.” La madurez, sea cual sea la entrada que consideremos aplicable al asunto, se adquiere con el tiempo y no se enseña; ¿qué hacemos con el alumno que llega a bachillerato con carencias en eso de la madurez —porque lo que es llegar, llegan, el sistema que nos ha devorado se lo permite—, les decimos que ese problema se cura con el tiempo?

Por otro lado, es muy dudoso que se pueda valorar “objetivamente”, tal y como se proclama una y otra vez en la legislación, algo tan subjetivo como la madurez (véase el *DRAE*) y que esa valoración pueda o deba hacerla, no un psicólogo o un pedagogo, sino un humilde profesor de lengua, de historia o de matemáticas, y ello a la vista de unos impersonales folios rellenos en unas circunstancias, en cualquier caso, complicadas. Estamos hablando efectivamente, no ya de madurez académica, sino de madurez a secas, que es lo que parece tenerse en cuenta si se analiza la prueba de Comentario de Texto. Si se quiere valorar objetivamente, aparte del útil y loable uso de los códigos de barras que se le pegan a los distintos ejercicios, cual mercancía de supermercado, y se quiere valorar la madurez, podría la administración plantear a los esforzados alumnos alguno de los test psicotécnicos disponibles, de corrección electrónica, que acortarían el suplicio de los alumnos, paliarían el de profesores y padres, y revelarían aquellos datos de la personalidad del joven que nos interesara, o más bien le interesara a la universidad de turno, conocer y controlar. Puestos a desvariar...

También reza el BOE con ese lenguaje sentencioso que parece hacer verdad lo que no siempre lo es “*La prueba de acceso deberá basarse en los objetivos generales del Bachillerato y en los objetivos contenidos y criterios de evaluación de las materias comunes y de modalidad, establecidas en los Reales Decretos 1700/1991, de 29 de noviembre, y 1178/1992, de 2 de octubre, de estructura del Bachillerato y de enseñanzas mínimas del mismo, y en las correspondientes normas que se establecen en el currículo de Bachillerato en los ámbitos de gestión del Ministerio de Educación y Cultura o de las Comunidades Autónomas que se hallen en el pleno ejercicio de sus competencias educativas.*” Prepárense porque se avecinan cambios en los reales decretos; que sean para bien y que no estén basados en principios electoralistas. Humildemente pensamos que este carácter prescriptivo del “deberá basarse...” que se lee en el BOE no debe haber calado en las mentes de los que programan las pruebas de Comentario de Texto y demás pruebas, según lo que tenemos oído de compañeros de otras materias, porque como se verá, en teoría, las pruebas en general, y la de lengua en particular, están muy desvinculadas de los currículos oficiales y parecen mucho más fáciles o menos pretensiosas de lo que éstos marcan, extremo que no criticaríamos si ello fuese cierto o redundase en un beneficio para los alumnos, para los profesores y, en consecuencia, para la calidad de la enseñanza, que no olvidemos que es un derecho constitucionalmente reconocido.

Sí es criticable la falta de claridad que, según nuestra opinión, existe en torno a varios aspectos. Veámoslo.

En cuanto a la primera parte de la prueba, en la que se incluye el ejercicio de comentario de texto, se afirma que “*Tendrá como objetivo apreciar la madurez (aquí se habla ya de madurez a secas prescindiendo del adjetivo académica) y la formación general del estudiante y estará concebida para evaluar destrezas académicas básicas, como la comprensión de conceptos, el uso del lenguaje, las capacidades para analizar, relacionar, sintetizar, expresar ideas y el conocimiento de una lengua extranjera.*”, es decir, más de lo mismo: madurez, aunque también se haga referencia a la formación general.

Por lo que a los profesores de Lengua Castellana y Literatura respecta, debemos procurar, entre otras cosas, si no queremos ser vilipendiados por los alumnos o algún padre —porque al fin y al cabo se nos hace responsables de los resultados—, que nuestros alumnos sean capaces de responder airoosamente a lo que ahora es el tercer ejercicio de la primera parte de la prueba, que precisa la normativa de la siguiente forma: “**Tercer ejercicio:** *Análisis y comprensión de un texto en lengua castellana. La propuesta contará de tres partes, en la que se medirá:*

a) *Capacidad de análisis y síntesis del contenido del texto mediante la elaboración de un resumen y/o esquema del mismo.*

b) *Comentario crítico sobre el contenido del texto.*

c) *Respuestas a cuestiones de lengua y literatura relacionadas con el texto.*

En su caso, un cuarto ejercicio, sobre la lengua cooficial cuyo contenido será establecido por la Administración educativa competente.

La duración será de una hora y media...".

Un simple vistazo a los Reales Decretos 1700/1991, de 29 de noviembre, y 1178/1992, de 2 de octubre, de estructura del Bachillerato y de enseñanzas mínimas del mismo, y en las correspondiente normas que se establecen en el currículo de Bachillerato, a los que tan pomposamente se refiere la ley y, por qué no decirlo, a las programaciones que se manejan en los diferentes centros educativos —que algún valor tienen que tener—, pone de manifiesto que algo falla, que hay un desajuste claro y evidente.

Sería demasiado extenso que nos detuviéramos aquí a leer los objetivos del Bachillerato en nuestra asignatura, o los contenidos —¡Ay de los contenidos!—, o los criterios de evaluación, les remitimos a los boletines correspondientes mencionados con anterioridad; no obstante queremos dejar constancia de que, tal y como aparece establecida la prueba y con los criterios de calificación que le son aplicados, se puede aprobar el ejercicio de Comentario de Texto —lo demostraremos— sin tener ni idea de los conocimientos propios de Lengua Castellana o de Literatura —¡Ay, más aún, de la literatura!—.

A quien le corresponde en nuestro caso ponerle el cascabel al gato, es decir, concretar todas estas cuestiones legalmente establecidas y darles forma en las diferentes pruebas, es a la **Comisión Coordinadora Interuniversitaria Andaluza para las Pruebas de Acceso a la Universidad**. Ellos, supongo que tras arduas deliberaciones, descubren que los objetivos fundamentales de nuestra asignatura son básicamente dos, "*leer y escribir*", tal y como proclaman en las orientaciones que tan amablemente remiten a los centros y en las reuniones de coordinación que se celebran, para que no se diga que los centros educativos no tienen responsabilidad alguna en el desaguisado; lo dicen además con esas palabras (LEER Y ESCRIBIR), y no les falta la razón porque tal y como andan las cosas nos daríamos por contentos si nuestros alumnos de segundo de bachillerato fuesen capaces de tales cosas. Después precisa la comisión explicando ese leer y escribir "*...que el alumno sea capaz de comprender textos y de expresarse adecuadamente de acuerdo con la situación comunicativa*". Todo perfecto según nuestro criterio: enseñemos a nuestros alumnos a leer y a escribir... no a ser maduros porque eso, que sepamos, no se enseña, y después démosles también unos conocimientos o formación general, como dice el B.O.E., arriesgándonos a que nos llamen "profesores carcas", si insistimos demasiado en los verbos o en la obra de Valle-Inclán.

Francamente estas orientaciones son un buen trabajo, porque se ajusta a lo que establecen los reales decretos y porque esto que parece tan obvio,

después lo especifican en una serie de puntos que, de no ser por la concreción que acto seguido dan a la prueba, serían muy útiles para el sufrido profesor de Bachillerato. Amparándose, como ya hemos indicado y como no puede ser menos, en los respectivos boletines oficiales del estado concretan de la siguiente forma “...la prueba constará de tres partes:

1. *Cuestiones referidas a la comprensión y síntesis del texto.*
2. *Comentario crítico sobre el contenido del texto.*
3. *Cuestiones sobre lengua y literatura relacionadas con el texto”.*

Es decir, les piden a los alumnos, a la vista están los ejercicios de las últimas convocatorias, que hagan un resumen, que den su opinión sobre el contenido del texto –¿qué entenderán por contenido?– y que respondan a alguna pregunta sobre sintaxis, literatura o cualquier otra cuestión “sin importancia”. Y subrayamos sin importancia sin riesgo de decir ningún disparate porque no lo decimos nosotros, lo dicen los criterios de corrección, que reservan para esta cuestión tres o cuatro puntos, y seis o siete para las otras dos (sobre diez, no se olvide), esto es, para las que se pueden contestar sin abrir un libro o asistir a clase, para las que se pueden contestar siendo simplemente un alumno listo, –no decimos ni aplicado, ni inteligente–, y decimos listo conscientes de la carga peyorativa que la palabra puede tener, o ¿debemos decir alumno... maduro?

Analizando los modelos de exámenes que han tocado en suerte o desgracia a las últimas promociones y otros que no han salido pero que han sido remitidos a los departamentos de Lengua Castellana y Literatura de los centros de secundaria con el título de *Modelos de examen*, las cuestiones referidas a la comprensión y síntesis del texto adoptan las siguientes formas: *Escriba un breve resumen del texto* (en algún caso se indica el número de líneas que debe escribir el alumno), a veces sola y normalmente acompañada de una cuestión que puede adoptar diversas formas, a saber, *Indique el tema y explique la organización del texto*, *Indique el tema y elabore un esquema con la idea principal y secundarias*, *Elabore un esquema en el que se describa la organización y estructura del texto*, *Explique y razone la estructura del poema*, *Señale las ideas principales y secundarias del texto y explique su organización*, o bien *Determine la estructura externa e interna del texto*.

Todo claro, operaciones que deben ser capaces de llevar a cabo los alumnos respondiendo al tan cacareado leer y escribir y que deben haber aprendido a lo largo de los años y no sólo en segundo de bachillerato... todo claro excepto la última formulación *Determine la estructura externa e interna del texto*, porque dudo de que haya acuerdo acerca de qué es eso de estructura interna y externa, y dudo también de que los alumnos sepan qué se les está pidiendo, aunque sepan leer y escribir. Aclaremos que pensamos que a buscar la estructura de un texto y a resumir hay que enseñar, ya que

ambas actividades requieren de una serie de operaciones que los alumnos no son capaces de realizar sin un aprendizaje previo. Dicho aprendizaje debería llevarse a cabo a lo largo de los distintos cursos de secundaria, pero lo cierto es que llegan a bachillerato con graves deficiencias que dificultan lo que debería ser aportaciones que completaran, concretaran o precisaran lo que ya se sabe.

En lo referente a lo que la comisión coordinadora interpreta como comentario crítico sobre el contenido del texto y que completaría la segunda parte del comentario de texto, nos encontramos en los distintos exámenes formulaciones tan concretas como la mismísima *Comentario crítico sobre el contenido del texto* —tal cual, siendo la formulación mayoritaria con mucha diferencia—; como *Enjuicie y valore razonadamente el contenido del texto*; *Emita su opinión personal sobre el texto, tanto en lo relativo a la expresión como al contenido del mismo* (éste sí concreta, distingue contenido de expresión dándonos pistas acerca de qué entiende la comisión por contenido); *Realice un comentario crítico que valore el carácter subjetivo del texto apoyándose en aquellas expresiones del texto que, a su juicio, manifiestan con mayor claridad la subjetividad del autor* (éste concreta aún más y pide que incidamos más sobre un aspecto, la subjetividad del autor); o *Enjuicie y valore las ideas del autor confrontándolas con las propias de usted, y razone debidamente los argumentos que exponga* (también da pistas).

Estas cuestiones se plantean ya sea el objeto de comentario el poema “La paloma” de Alberti, un fragmento de *La colmena* o un polémico artículo basado en un tema de actualidad. En junio de este año cayó en suerte el poema “La saeta” de Antonio Machado con la pregunta *Comentario crítico del contenido*. Me gustaría que hubiesen visto la cara que se les quedó a los alumnos musulmanes; evidentemente tuvieron grandes problemas para entender el texto y más aún para comentar críticamente su contenido, del que, por otra parte, no tienen información alguna. Este caso trasciende la simple anécdota y nos pone sobre aviso de una cuestión: ¿Qué ocurre cuando no se conoce nada sobre el contenido del texto? Volveremos sobre esto más adelante.

Podemos comprobar que establecen un único modelo de examen que es aplicado a cualquier tipo de texto, pero ¿son válidas todas las cuestiones para cualquier tipo de texto? Creemos que cada tipo de texto requiere un modelo de análisis.

Repetimos e insistimos: para esto (resumen, estructura y ¿opinión?) en conjunto seis o siete puntos. Pásense ustedes el curso hablando de sintaxis, léxico, características de los tipos de texto, hagan denodados esfuerzos para introducir y ver la literatura del Siglo XX, suspendan ustedes a los alumnos— y creemos que ello es lícito, aunque parezca impopular decir tal cosa—

porque ni les suene quién es Rafael Alberti o Pío Baroja para que luego les pidan resumen, estructura del texto y comentario crítico del contenido. Lo peor es que encima les ponen mala nota, no entendemos por qué, nadie te lo explica (para eso hay una comisión, para que nadie tenga que dar explicaciones) y luego no atienden a reclamaciones.

Cabe otra opción que es que se deje de lado el currículo de la asignatura en el bachillerato y se dedique uno a prepararlos exclusivamente para la selectividad, pero ello tampoco garantiza el éxito; además habrá quien lo haga (medio curso enseñándolos a resumir y determinar estructuras y otro medio leyendo textos y dando opiniones sobre temas diversos, con cuatro días dedicados a la literatura por ejemplo, o dos o ninguno (que se la preparen por su cuenta, autoaprendizaje lo llama la *LOGSE*), aprobado el alumno y felicitado el profesor por el director o jefe de estudios de turno, amantes seguramente de la estadística), pero creo que eso supondría un desprecio para esta nuestra asignatura, que no sé en qué va a quedar.

Nos preguntamos en primer lugar con el sistema actual se comprueba, al menos, con esa tan proclamada objetividad, la madurez del alumno. En una ocasión se le pidió a los alumnos de segundo de bachillerato que hicieran un comentario crítico de un texto en el que se hablaba de manipulación genética. Uno de ellos respondió sin más en su escrito "Estoy en todo de acuerdo con lo que expresa el autor." El profesor, tras valorar la cuestión con la mínima calificación, increpa al alumno diciendo que debe extenderse algo más, a lo que el joven replica "Yo hubiese dicho lo mismo que el autor del texto, pero usted nos tiene prohibido que parafraseemos. Mi opinión es la misma que la del autor y, la verdad, de este tema no sé nada diferente de lo que cuenta este texto." Ciertamente, tampoco tenía por qué. ¿Qué les parece, es maduro o inmaduro? ¿Qué calificación le darían? Recuerden, en algunos casos podrían llegar hasta los cuatro puntos en esta cuestión.

A la vista de esto, ¿cómo se asignan los puntos que se reservan para el contenido del comentario crítico de un texto que hable, por ejemplo, de la energía nuclear, de la Semana Santa católica o de la manipulación genética, como en el caso anterior? ¿Qué se debe evaluar? ¿Opiniones? ¿Es que no se evalúa el comentario crítico sobre el contenido sino otros aspectos que no tienen que ver con el contenido?, o bien, ¿es que no hay acuerdo en lo que es un comentario crítico del contenido? ¿Depende tal vez del corrector? ¿Estamos perjudicando a los alumnos al intentar hacer "demasiado fácil", en teoría, como decíamos antes, la prueba? ¿Qué es el contenido de un texto? La comisión parece dar pistas en los modelos de examen, pero ¿lo saben todos los correctores? ¿Qué se debe comentar sobre el contenido de un texto?, siuviésemos respuesta, ¿qué metodología debemos seguir? Y si los alumnos no saben del tema aún es peor, pero ¿tienen que saber? La clase de lengua no es un telediario.

Ya que ha salido a colación el espinoso asunto de la evaluación, hay que decir que la Comisión Interuniversitaria como criterios generales de corrección, sin cuantificación numérica alguna, nos dice que se valorarán en su conjunto el contenido y la expresión. La expresión se refiere al arte del buen escribir (ortografía, precisión y claridad, etc.) y el contenido, parece evidente, se refiere a la parte científica, a los conocimientos que el alumno, demuestra dominar. A la luz de esto, dudamos de qué evaluar en el contenido del comentario crítico como venimos diciendo, ¿si el alumno se muestra comunista, ateo u homosexual o los razonamientos o argumentos que expone? ¿Cómo razonar o argumentar sobre lo que no se tiene información? También echamos en falta alguna especificación de qué importancia real tiene el plano de la expresión. ¿Cuántos puntos se dan o se quitan por errores de lo que la comisión denomina expresión? ¿Cómo se lleva a cabo tal operación?

Veamos, para terminar esta parte a qué se le dan los tres o, con suerte, cuatro puntos restantes. Nos podemos encontrar con preguntas como ¿indique qué tipo de texto es y caracterice su lenguaje (*cuestión muy frecuente con ésta u otras formulaciones similares*); Comente los rasgos característicos del lenguaje literario o poético del texto. Dé ejemplos; ¿Qué formas verbales dominan? ¿Se puede observar alguna relación entre el uso de una determinada forma verbal y las partes del texto?; Diga el significado de las siguientes palabras: precariedad, permanencia, halagüeño, aleatorios, vanagloria; y ponga un antónimo de cada una de ellas; Explique el significado del párrafo: Sólo el trastorno del amor puede producir esa distorsión del lenguaje y aceptarlo como un orden natural de las cosas; Comente cuál es el proceso de formación de las siguientes palabras: apoliticismo, trepadores, cucañistas enturbiar; Comente los elementos propios de la narración (punto de vista, lenguaje, espacio, etc.) presentes en el texto (*ésta es curiosa porque el texto en el que hay que buscarlos es una descripción, quizás porque se colocan las preguntas, como decíamos, sin tener en cuenta el texto*); Comente los procesos de comunicación verbal y no verbal a los que se refiere el texto o, en su caso, del texto en sí; Explique los conceptos de campo semántico, campo asociativo y familia léxica empleando para ello palabras del texto; Señale las funciones de la comunicación presentes en el texto y los recursos que se emplean (*recursos de qué, ¿de cohesión, estilísticos?*); Se trata de un texto narrativo, explicativo o argumentativo? Razone la respuesta (*El enunciado de la pregunta parece excluir opciones, pues bien aparecían todas las formas de expresión*).

Mención aparte merecerían las cuestiones sobre sintaxis y sus muy diversas formulaciones y grados de dificultad: Comentario sintáctico de...; Comente el esquema oracional de los versos siguientes:...; Comente las relaciones que se establecen entre las proposiciones del siguiente fragmen-

to...; Analice la estructura sintáctica del siguiente fragmento...; Indique las relaciones sintácticas que se establecen en las oraciones siguientes del fragmento... *(en este caso hay un problema que es que más de un alumno avisado –perdón maduro– podría decir que no puede contestar a la pregunta porque no hay más que una oración, eso sí con varias proposiciones. El culpable fue su profesor que se molestó en que fuera capaz de distinguir entre oración y proposición).*

Y, ¿qué fue del siglo XX?, ¿qué fue de la literatura del siglo XX?, parafraseando a un grupo de rock granadino que alguno de ustedes conocerá. Aparece de vez en cuando y a veces como opción prescindible, debe ser porque estamos llegando ya al siglo XXI. ¡Ay de mi literatura!, decíamos anteriormente, perdida definitivamente o perdida en vacuas generalizaciones, que es otra forma más dolorosa aún de perderla. Aquí las formulaciones también son diversas: a veces te plantean la cuestión de los recursos estilísticos como veíamos anteriormente y otras veces cuestiones tales como Analice el poema desde un punto de vista métrico; La Generación del 27: Características fundamentales y autores más destacados; La novela española en la segunda mitad del siglo XX: autores y obras más importantes; o La novela española posterior a la guerra civil.

Por cierto, de los otros mil siglos de literatura española nunca nada más se supo. Aunque hay que decir que hemos debido luchar durante varios años en las reuniones de coordinación para que no incluyeran preguntas de esta parte que, como sabrán, pertenece al currículo de primero de bachillerato. De hecho, en algún ejercicio se planteaba una pregunta sobre novela realista del siglo XIX y hubo que reclamar cual valientes adalides de los alumnos –no demasiado convencidos por la causa, por cierto–. ¡Claro que los alumnos deberían ser capaces de responder a la cuestión..., y el precio de la gasolina debería ser más bajo! ¡Ya es suficientemente amplio el currículo de segundo de bachillerato como para tener que preocuparse por refrescar también el de primero! Y no me digan que si lo hubiesen aprendido bien no tendrían que refrescarlo; la teoría es una cosa que está en los libros y la realidad otra que está en las aulas.

Como se puede comprobar el abanico de opciones en las cuestiones es amplísimo, van desde cuestiones morfosintácticas a pragmáticas, pasando por otras semánticas, sintácticas o literarias, algunas de las cuales como el significado de palabras concretas podríamos considerar relativas a la parte anterior de comprensión del texto o madurez. Llegado este punto, bueno es recordar que todo esto hay que enseñarlo en tres horas semanales, lengua y literatura juntas y armoniosamente revueltas. Quizás aquí haya que buscar la razón del escaso porcentaje que en la puntuación global de las pruebas tienen estas cuestiones, es decir, quizás se trate de un alarde de sensibilidad por parte de la renombrada comisión ante la dificultad que acucia a los

esforzados profesores de instituto; no obstante, según nuestra opinión, ello no justifica que nos carguen a los profesores de Lengua Castellana y Literatura con la responsabilidad de **una prueba que no es de Lengua Castellana y Literatura**. Escuchamos quejarse a profesores de todas las materias, pero no creemos que haya en las Pruebas de Acceso a la Universidad ningún ejercicio más alejado del currículo oficial, de lo que debería ser la práctica docente diaria, que el de lengua.

¿Podemos preparar a los alumnos para el comentario de texto de las PAU? Sí, pero no a todos. No a los que llegan a segundo de bachillerato sin "madurez".

¿Podemos hacer que alcancen un nivel digno de conocimientos en Lengua Castellana y Literatura? Difícilmente y cayendo en la generalización.

¿Se pueden hacer ambas cosas a la vez? Casi imposible.

Si van ustedes al mundo de la enseñanza que el señor les pille confesados, y maduros pero no demasiado.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ ANGULO, T, *Cómo resumir un texto*, Barcelona, Ediciones Octaedro, 1999.
- CASCÓN MARTÍN, E, *Análisis lingüístico de textos*, Madrid, Edinumen, 1989.
- COMISIÓN COORDINADORA INTERUNIVERSITARIA ANDALUZA PARA LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD, *Orientaciones de las materias de Bachillerato L.O.G.S.E. para las Pruebas de Acceso a la Universidad. Curso 2000-2001*.
- DÍEZ BORQUE, J. M, *Comentario de textos literarios*, Madrid, Playor, 1984.
- DIJK, T. A. Van, *Texto y contexto, (Semántica y pragmática del discurso)*, Madrid, Cátedra, 1977.
- , *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós, 1983.
- DOMINGUEZ CAPARROS, J., *Introducción al comentario de textos*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Centro Nacional de investigación y documentación educativa, 1985.
- ESCANDELL VIDAL, M.^a V., *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel, 1996.
- GUTIÉRREZ ORDOÑEZ, S., *Comentario pragmático de textos polifónicos*, Madrid, Arcolibros, 1997.
- HERNÁNDEZ GUERRERO, J. A. y GARCÍA TEJERA, M.^a C., *Orientaciones prácticas para el comentario crítico de textos*, Madrid, Algaida, 1995.
- JORDÁN GÓMEZ, S., *Los textos y sus comentarios*, Granada, ediciones Port Royal, 1998.
- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

- LÓPEZ QUERO, S. Y A., *Descripción gramatical del español. Didáctica del análisis sintáctico*, Granada, ediciones A. Ubago, Ánade Didáctica, 1, 1995
- , *Comentarios lingüísticos de textos (Científicos, periodísticos, publicitarios y coloquiales)*, Granada, ediciones A. Ubago, Ánade Didáctica, 3, 1995
- , *Comentarios lingüísticos de textos (Humanísticos, jurídico-administrativos, literarios, español de América y andaluz)*, Granada, ediciones A. Ubago, Ánade Didáctica, 4, 1996.
- LOZANO, J., PEÑA MARIN, C. y ABRIL, G. *Análisis del discurso*, Madrid, Cátedra, 1997.
- MARCOS MARIN, F. *El comentario lingüístico*, Madrid, Cátedra, 1994.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA DE LA LENGUA. *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, Vigésima Primera Edición. 1992.
- , *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe
- RD 1640/1999, de 22 de octubre, por el que se regula la prueba de acceso a estudios universitarios (BOE de 27 de octubre, 1999).
- RD 990/2000, de 2 de junio (B.O.E. del 3) por el que se modifica y completa el RD 1640/1999.
- RD 1007/1991 de 14 de junio en el que se fijan las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.
- RD 894/1995 de 2 de junio que modifica el RD 1007/1991.
- RD 1700/1991, de 29 de noviembre, de estructura del Bachillerato.
- RD 1178/1992, de 2 de octubre de enseñanzas mínimas del Bachillerato.

G. CARBALLO, A. RAJO, A. CRUZ¹ Y M. C. GÁLVEZ

UNIVERSIDAD DE GRANADA

¹ UNIVERSIDAD DE JAÉN

CAMBIOS EN LA ORGANIZACIÓN
DE LOS VERBOS MENTALES
EN ADOLESCENTES

Las investigaciones sobre el desarrollo de la teoría de la mente en el curso evolutivo son importante dado el papel fundamental que tales teorías juegan en la comprensión de nuestras experiencias diarias y de los comportamientos de los otros (Clark, 1987).

El desarrollo de la comprensión y uso de los verbos sobre actividades mentales está unido a algunos conceptos sobre la teoría de la mente, tales como la comprensión de falsas creencias y la distinción entre apariencia-realidad y puede constituir la base del crecimiento de la subjetividad, es decir, la consciencia de los propios estados mentales (Flavell, 2000).

Los niños utilizan términos mentales desde su primer año de habla. Primero para dirigir la interacción con los demás, y más tarde, entre los 2 y 3 años para referirse a sus propios estados mentales y a los de los demás. Pero este es un desarrollo que en el caso de los verbos más avanzados (ej. preguntarse, adivinar, inferir, hipotetizar...) continúa en la adolescencia.

Se han utilizado diversas tareas para el estudio de la Teoría de la Mente, las más clásicas son las llamadas tareas de "primer y segundo orden de creencias falsas" de Wimmer y Perner (1983), las de "apariencia-realidad", las de "metedura de pata" (Stone, Baron-Cohen y Knight, 1998) y recientemente se considera que las características que los niños atribuyen a determinados verbos mentales (Schwanenflugel, Henderson y Fabricius, 1998) son

una buena medida de la Teoría de la Mente y constituyen la base para la elaboración de una teoría constructivista de la mente.

El significado que los niños otorgan a determinados verbos mentales cambia con la edad, y este cambio se mantiene hasta la adolescencia o, incluso, hasta la edad adulta. Dentro de esta interesante línea de trabajo se están desarrollando las aportaciones de Schwanenflugel y sus colaboradores (Schwanenflugel, Fabricius y Noyes, 1996; Schwanenflugel, Henderson y Fabricius, 1998), que han comprobado experimentalmente que los niños en torno a 10 años utilizaban más los verbos mentales que implican certeza (ej. describir, elegir, saber, decidir...), mientras que los adolescentes y los adultos prestan mayor atención a los verbos que implican duda, o verbos sobre actividades constructivas (ej. adivinar, cuestionarse, razonar, deducir, pensar...). Este cambio evolutivo es consecuencia de alcance que se produce con la edad en el control de la comprensión. Este avance supone el prestar más atención a ciertos aspectos relativos a la duda que ayuda a cuestionarse nuevos aspectos, a evaluar los propios estados de conocimiento y a generar explícitamente contradicciones en las propias historias..

En este estudio explicatorio nuestro objetivo es identificar cambios en la organización de la extensión de los verbos cognitivos entre niños de 1.º de ESO y 2.º de Bachillerato.

MÉTODO

Sujetos. En este estudio han participado 25 niños de 1.º de ESO y 25 de 2.º curso de Bachillerato con edades comprendidas entre 11 y 17 años.

Material. Basándonos en la lista de verbos mentales utilizada por Schwanenflugel, Fabricius, Noyes, Bigler & Alexander (1994) en su estudio, de la que hemos eliminado verbos que implican aspectos puramente perceptivos (ver, leer y oír), hemos elaborado nuestro propio listado. (Ver Tabla 1).

Se construyeron un total de 54 frases que hacían referencia a distintas actividades mentales de la vida diaria, de las que presentamos algunos ejemplos:

1. Han estudiado el agua y han visto que era apta para su consumo
2. ¿Qué llevo escondido en esta mochila?
3. Coge el periódico y dime la película que quieres ver

PROCEDIMIENTO

La tarea se realizó durante el horario escolar. Las instrucciones dadas para la realización de la tarea fueron las siguientes:

“Esta es una prueba muy fácil. En la hoja que te entrego vas a ver una serie de verbos ordenados por orden alfabético sobre distintas cosas que puedes hacer con tu mente: cosas que haces cuando estudias, cuando quieres aprenderte algo, cuando quieres saber los que hay oculto, cuando tienes que decidirte entre varias cosas, etc. Son verbos que seguro sabes lo que significan. En esta prueba no tienes que decirme el significado de cada verbo.

Como verás, en las páginas siguientes aparecen una serie de frases y debajo de cada frase unos espacios señalados con unas líneas. En cada uno de estos espacios tienes que escribir los verbos que crees que mejor explican cada una de las frases. Tienes que poner, al menos, tres verbos debajo de cada frase. Dejamos cuatro espacios por si en alguna quieres poner cuatro, pero no es necesario. Recuerda que sólo puedes poner cuatro, pero no es necesario. Recuerda que sólo puedes poner el nombre de los verbos que aparecen en la siguiente relación. Si se te ocurre poner otro de los que no aparecen en la lista lo puedes poner debajo de los espacios señalados, aunque te recuerdo que dentro de dichos en los espacios señalados sólo puedes poner el nombre de verbos que aparecen en la lista. ¿De acuerdo?

RESULTADOS

Una vez realizado el recuento de verbos se realizó un análisis discriminante a partir de las puntuaciones obtenidas. En el discriminante se adoptó un valor de entrada de “F to enter” = 4 y de “F to remove” = 3,99 para obtener los verbos o conjunto de verbos en el modelo. Los verbos resultantes del análisis fueron: “preguntar, pensar, investigar, darse cuenta, adivinar, reconocer, memorizar y comprobar”. En la matriz de clasificación se obtuvo un 96% y 100% de clasificaciones correctas en el grupo de 1.º de ESO y 2.º de Bachillerato respectivamente. Los resultados se presentan gráficamente en la Figura 1.

DISCUSIÓN

El análisis de los resultados ha puesto de manifiesto que los verbos que discriminan en los cursos de 1.º de ESO y 2.º de Bachillerato son: *preguntarse, pensar, investigar, darse cuenta, adivinar, reconocer, memorizar y comprobar*. Todos los alumnos utilizan verbos de tipo constructivo (*adivinar, preguntarse y pensar*), verbos relacionados con input de tipo perceptivo (*reconocer, investigar, darse cuenta y comprobar*), y en menor grado verbos en los que están implicados aspectos de memoria para conseguir el procesamiento de la información (*memorizar*).

Los verbos relacionados con un procesamiento de tipo constructivo implican una mayor deducción, y no requieren un uso importante de aspectos de memoria. Los verbos relacionados con input de tipo perceptivo se refieren a un procesamiento de la información basado en los datos externos obtenidos por el sujeto. Finalmente, los verbos relacionados con la memoria son aquellos que requieren para su procesamiento en el sujeto utilice esta capacidad o aptitud (Schwanenflugel, Henderson y Fabricius, 1998).

En concreto los niños de 11 años puntúan más alto que los de 17 en los verbos de tipo constructivo “*adivinar*” y “*pensar*”, y en los verbos de input de tipo perceptivo “*investigar*” y “*comprobar*”.

En cambio, los niños de 17 años puntúan más alto en verbos relacionados con input de tipo perceptivo “*darse cuenta*”, “*reconocer*” y “*comprobar*”, y en el verbo de tipo constructivo “*preguntarse*”.

En resumen, observamos que se sigue utilizando una teoría constructivista de la mente por parte de los alumnos entre 11 y 17 años, los cuales aplican verbos mentales a los actos mentales propios y de los demás, haciendo hincapié en el procesamiento de la información de aspectos deductivos y perceptivos y, en menor grado, aspectos de memoria. Estos primeros resultados siguen la línea de anteriores estudios (Wing & Secholnick, 1986; Astington & Olson, 1990) que han reflejado cómo niños pequeños utilizan verbos mentales muy simples, mientras que durante la adolescencia se utilizan verbos más avanzados tales como “*preguntarse, adivinar, inferir, hipotetizar*”.

Finalmente queremos puntualizar, de nuevo, el carácter exploratorio de este estudio, por lo que sería conveniente que en investigaciones futuras se aumente el tamaño de la muestra y se amplíe el marco de edad de los sujetos, en un intento de realizar controles de fiabilidad, validez y posible predictibilidad, con el objeto de poder descubrir posibles asociaciones entre el desarrollo evolutivo de la Teoría de la mente y distintas dimensiones lingüísticas, tanto en sujetos normales como en personas que padecen distintos trastornos cognitivos y lingüísticos.

BIBLIOGRAFÍA

- ASTINGTON, J. W. y OLSON, D. R. Metacognitive and metalinguistic language: Learning to talk about thought. *Applied Psychology: An International Review*, 39, 77-87, 1990.
- CLARK, A. From folk psychology to naive psychology. *Cognitive Science*, 11, 139-154, 1987.
- FLAVELL, J. H. Development of children's knowledge about the mental word. *International Journal of Behavioral Development*, 24(1), 15-23, 2000.

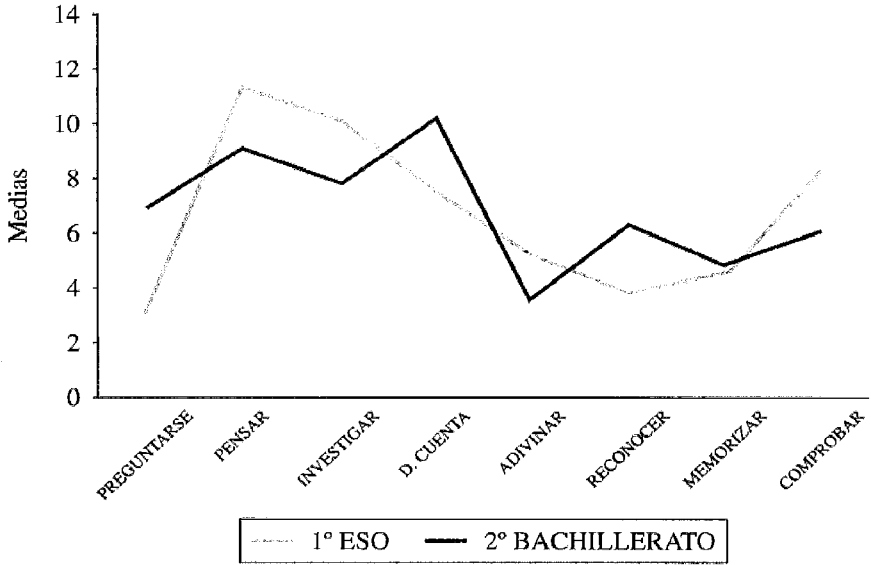
- SCHWANENFLUGEL, P., FABRICIUS, W., NOYES, C., BIGLER, K. y ALEXANDER, J. The organization of mental verbs and folk theories of knowing. *Journal of Memory and Language*, 33, 376-395, 1994.
- SCHWANENFLUGEL, P. J., FABRICIUS, W. y NOYES, C. Developing organ of mental verbs: Evidence for the development of a constructivist theory of mind middle childhood. *Cognitive Development*, 11, 265-294, 1996.
- SCHWANENFLUGEL, P. J., HENDERSON, R. L. y FABRICIUS, W. F. Developing organization of mental verbs and theory of mind in middle childhood: Evidence for extension. *Developmental Psychology*, 34, 512-524, 1998.
- STONE, V. E., BARON-COHEN, S. y KNIGHT, R. T. Frontal lobe contributions to theory of mind. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 10, 640-656, 1998.
- WIMMER, H. y PERNER, J. Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128, 1983.
- WING, C. S. y SCHOLNICK, E. K. Understanding the language of reasoning: cognitive, linguistic, and developmental influences. *Journal of Psycholinguistic Research*, 15, 383-401, 1986.

ANEXO

Tabla 1. Lista de los verbos mentales

Adivinar	Aprender	Calcular	Comparar
Comprobar	Darse cuenta	Decidir	Deducir
Describir	Descubrir	Elegir	Entender
Examinar	Explicar	Explorar	Inventar
Investigar	Memorizar	Observar	Pensar
Planificar	Preguntar	Prestar atención	Razonar
Reconocer	Recordar	Saber	

Fig. 1. Resultados del análisis discriminante



A. CRUZ¹, J. MUÑOZ, M. D. FRESNEDA Y M. C. TORRICO
UNIVERSIDAD DE GRANADA
¹ UNIVERSIDAD DE JAÉN.

LA IRREGULARIZACIÓN DE PSEUDOVERBOS
EN ESPAÑOL EN FUNCIÓN DE LA MANIPULACIÓN
EXPERIMENTAL

El interés en el estudio de la morfología inflexiva verbal, además de otros aspectos se ha centrado el debate sobre el aprendizaje de la morfología, siguiendo, principalmente, dos orientaciones teóricas diferentes y en muchos aspectos contrapuestas. La primera orientación propugna que el aprendizaje de la morfología verbal se lleva a cabo mediante dos rutas diferentes, conociéndose como el modelo de la *doble ruta*. La segunda vía de interpretación propugna la existencia de un único mecanismo de aprendizaje que opera tanto para verbos regulares como irregulares, en virtud de las conexiones que se establecen entre la forma de la raíz verbal y las formas –regulares e irregulares– del pasado simple de los verbos en inglés.

Uno de los primeros y más atractivos modelos conexionistas ha sido el modelo de *activación interactiva competitiva* (McClelland y Rumelhart, 1981; Rumelhart y McClelland, 1982), al que Plunkett y Marchman (1993) introdujeron algunas modificaciones para conseguir una mejor explicación del aprendizaje de las formas del pasado simple de los verbos irregulares, ya que utilizando las redes conexionistas, se aprenden todos los verbos, sean regulares o irregulares, estableciendo una serie de conexiones entre la raíz verbal y su forma correspondiente del pasado simple. Sin embargo, existe evidencia experimental (por ejemplo, Gopnik y Crago, 1991 y Ullman y Gopnik, 1999) que sugiere que el modelo de doble ruta no opera de forma sistemática.

En este sentido Bishop (1994) consideró que las inconsistencias que Gopnik y Crago (1991) habían encontrado en la irregularización de verbos son suficientes para descartar el mecanismo dual del aprendizaje verbal, e intentó buscar una explicación a dichas inconsistencias, como, por ejemplo, la complejidad de la forma verbal, su longitud y su dificultad fonológica, entre otras.

En los últimos años se están desarrollando unos trabajos de investigación muy importantes orientados a la búsqueda de dichos factores de procesamiento para explicar las inconsistencias encontradas en la aplicación de la regla regular a las formas del pasado simple tanto en niños con desarrollo lingüístico normal como en niños que presentan trastornos del lenguaje. Así en algunos trabajos se han controlado la frecuencia y la composición fonológica (Ullman y Gopnik, 1999), la clase de verbo, la frecuencia de uso (*token*), la frecuencia categorial (*type*) y la composición fonológica (Marchman, Wulfeck, y Ellis Weismer, 1999).

En todos estos estudios, las variables controladas ejercían una gran influencia en los errores y tipos de irregularizaciones de verbos. Plunkett y Marchman (1993), Marchman y Bates (1994) y Bates, Dale y Thal (1996) han aportado otra explicación sobre la cantidad y el tipo de regularizaciones y sobre-regularizaciones de verbos y pseudoverbos centrada en la riqueza y en la cantidad del léxico indicando que el desarrollo de éste es el principal predictor de los avances posteriores en la morfología y en la sintaxis

Sin embargo no tenemos conocimiento de trabajos que hayan estudiado el proceso de aprendizaje de la morfología verbal en niños de habla española, ya se trate de investigaciones de tipo translingüístico o de trabajos que tengan como objetivo estudiar el aprendizaje de la morfología verbal y los tipos de regularización e irregularización de los verbos del español

El objetivo de nuestro estudio es intentar determinar como es la ejecución de los niños cuando se les presenta por primera vez un verbo –o un pseudoverbo– y se les pide que digan la primera persona del singular de ese verbo. Según nuestra hipótesis, si ante la presentación de un pseudoverbo un niño genera una forma irregular del presente de indicativo, deben existir algunos factores que lo expliquen, entre todos ellos, nuestro objetivo será determinar si tales irregularizaciones están relacionadas con el tipo de manipulación introducida en la generación del pseudoverbo. Consistente en modificar la forma de articulación de la primera o de la segunda consonante, del lugar de la primera o de la segunda consonante y modificación de las dos consonantes (*tf1, tf2, tl1, tl2, ttodo*), y en función de la frecuencia (*alf1, alf2, all1, all2, altodo, baf1, baf2, bal1, bal2, batodo*).

En lugar de estudiar las formas del pretérito perfecto simple nos hemos centrado en el presente de indicativo (1.^a, 2.^a, 3.^a persona del singular y 3.^a persona del plural), ya que, en primer lugar, en español existe un mayor

número de verbos con presente que con pasado irregular y, en segundo lugar, las irregularidades del presente de indicativo se pueden agrupar en tres grandes tipos, mientras que las del pretérito perfecto simple son bastante más específicas de determinadas raíces verbales. Por ejemplo, terminación *-uvo* para tener y los verbos derivados de tener (tuvo, mantuvo, retuvo), *-uso* para poner y sus derivados (puso, compuso), *-upe* para caber (cupe), etc.

En la fase preparatoria de esta investigación tras hacer un recuento del total de los verbos que figuran en el *Diccionario de Frecuencias* de Justicia (1985), realizamos un análisis de los tipos de irregularidades y determinamos los siguientes: a) cambiar la raíz (como en *ir - voy*), b) hacer irregular sólo la primera persona del singular (*crecer - crezco*), que es el tipo de irregularización más frecuente (94 verbos), y en su mayoría se presenta en verbos cuyo infinitivo termina en *-cer* o en *-cir*, c) cambiar la vocal /e/ por /i/, como *reír - río* (26 verbos), sólo en verbos terminados en *ir*, d) cambian la vocal /e/ o /i/ por el diptongo /ie/, como *pensar - pienso* (61 verbos), y e) cambiar la vocal /o/ por el diptongo /ue/, como *dormir - duermo* (58 verbos). En los tipos c), d) y e) las irregularidades se producen en las tres personas del singular y en la tercera persona del plural, y han sido los tipos de verbos que hemos seleccionado en esta investigación.

MÉTODO

Sujetos: En esta investigación participaron 117 niños (62 niños y 55 niñas), de edades comprendidas entre 7 y 12 años, escolarizados entre los cursos 2.º y 6.º de primaria en un colegio de Granada, ubicado en una zona de nivel sociocultural medio-bajo. Todos los niños seguían una escolarización regular y ninguno recibía atención especial por presentar problemas lingüísticos ni cognitivos. En la Tabla 1 se presenta la distribución por sexo y curso de los sujetos del estudio.

Material: Se seleccionaron los 6 verbos más frecuentes y los 6 verbos menos frecuentes (Justicia, 1985). Entre los verbos más frecuentes, así como entre los menos frecuentes, debía haber dos verbos con cada uno de los tres tipos de irregularidad considerada (cambio de /e/ por /i/, conversión de /i/ o de /e/ en /ie/, y conversión de /o/ o /u/ en /ue/). A su vez, entre los verbos de alta y baja frecuencia debería haber 2 que terminaran en *-ar*, 2 que terminaran en *-er*, y 2 en *-ir*. Todos los verbos eran bisílabos y seguían la composición CVCV (r) o CVCCV (r). De cada uno de los verbos se generaron cinco pseudoverbos, manteniendo en todos los casos las vocales del verbo original, y realizando modificaciones en la primera, en la segunda consonante prevocálica, o en ambas. Se obtuvieron un total de 60 pseudoverbos presen-

tados en la Tabla 2, los cuales se aleatorizaron en cuatro órdenes diferentes para controlar el efecto de aprendizaje

PROCEDIMIENTO

Previamente a la prueba experimental, se siguió un proceso de entrenamiento con los 12 verbos inicialmente seleccionados con el fin de asegurarse de que todos los niños conocían la primera persona del presente de indicativo del verbo. En la fase experimental se aplicó toda la relación de pseudoverbos a los niños, independientemente de sus respuestas. Si algún niño respondía a algún elemento con una irregularidad no existente –“ilegal”–, o lo hacía con el infinitivo, dicho elemento se eliminaba del análisis. En esta última fase se excluyeron a los sujetos que cometían 6 o más errores o irregularizaciones “ilegales”. Se admitían como irregularizaciones aquéllas que se consideraron “legales” aunque inadecuadas al verbo en cuestión. Una vez completada la prueba se hacía el recuento del número de irregularizaciones en función del tipo de manipulación realizada en el verbo de origen.

RESULTADOS

En la Tabla 3 se presentan los resultados del análisis descriptivo de medias y desviaciones típicas de las irregularizaciones de pseudoverbos cometidas por los sujetos en función de la manipulación experimental del verbo origen. Realizamos un análisis multivariado de medidas repetidas, con la variable curso como factor de agrupación, y las variables frecuencia y manipulación consideradas intrasujeto [*alfre* (*alf1*, *alf2*, *all1*, *all2*, *altodo*) -*bafre* (*baf1*, *baf2*, *bal1*, *bal2*, *batodo*)], se han encontrado efectos significativos del tipo de manipulación experimental: $F(4,109) = 20.049$, $p < .001$, así como una interacción entre frecuencia * manipulación: $F(4,109) = 6.171$, $p < .001$. Tanto en verbos de alta como de baja frecuencia, el número de irregularizaciones que hacen los niños es superior cuando se modifica sólo una consonante del verbo-origen siguiendo algún tipo de similitud fonológica (*f1*, *f2*, *l1*, *l2*) que cuando se modifican las dos consonantes al azar con 116 grados de libertad, *alf1* > *altodo* (“t” = 5.473, $p < .001$); *alf2* > *altodo* (“t” = 6.570, $p < .001$); *all1* > *altodo* (“t” = 5.009, $p < .001$); *all2* > *altodo* (“t” = 7.439, $p < .001$); *baf1* > *batodo* (“t” = 5.523, $p < .001$); *baf2* > *batodo* (“t” = 4.937, $p < .001$); *bal1* > *batodo* (“t” = 5.624, $p < .001$); *bal2* > *batodo* (“t” = 2.137, $p < .05$). En los pseudoverbos generados a partir de verbos de alta frecuencia se producen más irregularidades en algunas mani-

pulaciones de la segunda consonante prevocálica que de la primera (*alf2* > *all1*: $t = 3.093$, $p < .005$; *all2* < *all1*: $t = 2.847$, $p < .005$), lo contrario que sucede en pseudoverbos generados a partir de verbos de baja frecuencia (*baf1* > *bal2*: $t = 3.393$; $p < .001$).

DISCUSIÓN

Nuestros resultados indican que se irregularizan más los pseudoverbos que se derivan de la modificación de una sola consonante prevocálica del verbo origen siguiendo un criterio de similitud fonológica que los que se derivan de la modificación de ambas consonantes. Independientemente de la frecuencia del verbo-origen, se producen más irregularizaciones en los pseudoverbos cuando se modifica la forma articulatoria que cuando se modifica el lugar de articulación. Al modificar la forma articulatoria (ej., consonantes oclusivas frente a fricativas, o consonantes sordas frente a sonoras) se modifican básicamente los parámetros duracionales de la señal, siendo bastante irrelevantes las modificaciones fonológicas, que están determinadas acústicamente por las direcciones de las transiciones de formantes. Estas modificaciones fonológicas dependen principalmente del cambio de lugar articulatorio, por lo que se puede sugerir que los cambios de forma articulatoria (ej. *boder-poter*) recuerdan más al verbo origen “poder” que los cambios que afectan al lugar de articulación (ej. *toder-pober*). Probablemente, esta sea la razón por la que los pseudoverbos generados a partir de los cambios de forma articulatoria adopten más veces la forma del presente irregular que si los cambios atañen al lugar de articulación.

Por otra parte, en los verbos de alta frecuencia se irregularizan más los pseudoverbos en los que se modifica la segunda consonante que en los que lo hace la primera, lo contrario que sucede con los verbos de baja frecuencia.

Debemos añadir que hemos generado los pseudoverbos a partir de la manipulación de verbos reales siguiendo una serie de criterios fonológicos con la condición de que las secuencias de sílabas resultantes deberían ser pseudopalabras, por lo que excluimos cualquier secuencia que tuviera significado, aunque para ello tuviéramos que romper el criterio estricto de cambio fonológico. Debido a estas limitaciones impuestas por el propio material y por los criterios de generación de pseudoverbos no consideramos que se den todos los requisitos para hacer una interpretación rigurosa de la influencia de la fonología del verbo-origen en la irregularización de pseudoverbos. Los problemas metodológicos derivados del paradigma utilizado sólo nos permiten concluir que cuando sólo se modifica una consonante del verbo-origen siguiendo algún criterio de similitud fonológica para generar pseudoverbos se producen más irregularizaciones que cuando se modifican las dos consonantes.

BIBLIOGRAFÍA

- BATES, E., DALE, P. S. y THAL, D. Individual differences and their implications for theories of language development. En P. Fletcher y B. MacWhinney (Eds.), *The Handbook of child language*. Oxford, Blackwell Publishers, Ltd. (págs. 96-151), 1996.
- BISHOP, D. Grammatical errors in specific language impairment: Competence or performance limitations? *Applied Psycholinguistics*, 15, 507-550, 1994.
- GOPNIK, M. y CRAGO, M. B. Familial aggregation of a developmental language disorder. *Cognition*, 39, 1-50, 1991.
- JUSTICIA, F. *El vocabulario usual del niño en el ciclo inicial y en el ciclo medio de la E.G.B.* Granada, I.C.E., 1985.
- MARCHMAN, V. y BATES, E. Continuity in lexical and morphological development: a test of the critical mass hypothesis. *Journal of Child Language*, 21, 339-366, 1994.
- MARCHMAN, V. A., WULFECK, B. y ELLIS WEISMER, S. Morphological productivity in children with normal language and SLI: A study of the English past tense. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 42, 206-219, 1999.
- MCCLELLAND, J. L. y RUMELHART, D. E. An interactive activation model of context effects in letter perception: Part 1. An account of the basic findings. *Psychological Review*, 88, 375-407 (Traducción española, en F. Valle, F. Cuetos, J.M. Igoa y del Viso, S, *Lectura de Psicolingüística: I. Comprensión y producción del lenguaje*. Alhambra), 1981.
- PLUNKETT, K. y MARCHMAN, V. A. From rote learning to system building: acquiring verb morphology in children and connectionist nets. *Cognition*, 48, 21-69, 1993.
- RUMELHART, D. E. y MCCLELLAND, J. L. An interactive activation model of context effects in letter perception: Part 2. The contextual enhancement effects and some tests and extension of the model. *Psychological Review*, 89, 60-94, 1982.
- ULLMAN, M. T. y GOPNIK, M. Inflectional morphology in a family with inherited specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 20, 51-117, 1999.

ANEXOS

Tabla 1: Distribución por sexo y curso de los sujetos del estudio

	CURSOS									
	2.º		3.º		4.º		5.º		6.º	
	niños	niñas	niños	niñas	niños	niñas	niños	niñas	Niños	niñas
N	14	10	14	10	8	16	16	8	10	11
%	58,3	41,7	58,3	41,7	33,3	66,7	66,7	33,3	47,6	52,4

Tabla 2: Relación de pseudoverbos generados a partir de los verbos-origen

Verbo-origen	CARACTERÍSTICAS			MODIFICACIONES				
	Frec.	Irreg.	Conjug.	Forma-1	Forma-2	Lugar-1	Lugar-2	Todo
Poder	Alta	UE	2ª	Boder	Poter	Toder	Pober	Rofer
Jugar	Alta	UE	1ª	Cugar	Jucar	Sugar	Judar	Sular
Querer	Alta	IE	2ª	Guerer	Queler	Terer	Queter	Jener
Pensar	Alta	IE	1ª	Bensar	Pentar	Quensar	Penfar	Sempar
Seguir	Alta	E/I	3ª	Teguir	Sequir	Feguir	Sedir	Mesir
Servir	Alta	E/I	3ª	Tervir	Serpir	Tervir	Serdir	Fersir
Tender	Baja	IE	2ª	Dender	Tenter	Quender	Tember	Chemper
Rendir	Baja	E/I	3ª	Lendir	Rentir	Tendir	Rembir	Fenfir
Temblar	Baja	IE	1ª	Demblar	Tenflar	Pemblar	Tenclar	Menglar
Moler	Baja	UE	2ª	Boler	Morer	Noler	Moter	Soquer
Teñir	Baja	E/I	3ª	Denir	Techir	Penir	Tenir	Lepir
Tostar	Baja	UE	1ª	Dostar	Tosnar	Postar	Tospar	Gospar

Tabla 3. Medias y desviaciones de las irregularizaciones cometidas en función de la frecuencia y de la manipulación experimental introducida en el verbo-origen.

Curso	Manipulación	Alta frecuencia		Baja frecuencia	
		Media	DT	Media	DT
2.º	F1	3,17	1,93	2,33	1,63
	F2	3,08	1,38	2,38	1,56
	L1	2,46	1,41	2,50	1,56
	L2	2,54	1,44	2,13	1,48
	TODO	1,58	1,28	1,50	0,98
3.º	F1	2,21	1,53	1,58	1,47
	F2	2,17	1,58	1,54	1,25
	L1	1,87	1,51	1,83	1,63
	L2	2,17	1,43	1,38	1,17
	TODO	1,29	1,16	1,04	1,08
4.º	F1	1,17	1,20	1,21	1,38
	F2	1,37	1,38	1,17	1,49
	L1	1,13	1,23	1,17	1,46
	L2	1,58	1,53	0,83	1,13
	TODO	0,92	1,18	0,75	1,10
5.º	F1	1,83	1,46	1,71	1,60
	F2	2,13	1,87	1,50	1,50
	L1	1,88	1,78	2,12	1,75
	L2	2,21	1,93	1,25	1,26
	TODO	1,46	1,74	1,21	1,02
6.º	F1	1,81	2,04	2,29	2,12
	F2	1,81	1,99	2,52	2,32
	L1	1,62	1,75	1,90	2,10
	L2	2,14	1,93	1,67	1,98
	TODO	1,48	1,78	1,71	1,74
Total	F1	2,04	1,75	1,81	1,68
	F2	2,12	1,72	1,80	1,70
	L1	1,79	1,58	1,91	1,73
	L2	2,13	1,62	1,44	1,46
	TODO	1,34	1,44	1,23	1,23

A. CRUZ*, A. RAJO, I. SERRANO Y M. C. GÁLVEZ
UNIVERSIDAD DE GRANADA
*UNIVERSIDAD DE JAÉN

MORFOLOGÍA VERBAL: IRREGULARIZACIÓN EN FUNCIÓN DE LA CONJUGACIÓN

Los niños comienzan a decir sus primeras palabras entre los doce y los veinte meses, y son capaces de producir, de forma sistemática, modulaciones morfológicas de estas palabras a partir del primer año de habla. La adquisición de la morfología, tanto inflexiva como derivativa, provoca un gran número de preguntas. Las lenguas se diferencian en el grado en que su morfología inflexiva marca distinciones y relaciones gramáticas (Clark, 1998).

Nuestro objetivo es abordar, entre otras características, el papel que puede estar jugando la conjugación a la que pertenece el verbo en esta adquisición, variable que no ha sido estudiada previamente en los trabajos realizados en lengua inglesa, al no presentarla dicha lengua.

En el análisis multivariado de medidas repetidas, con la variable *curos* como factor de agrupación y las variables frecuencia e irregularización consideradas intrasujeto, en los datos que hemos obtenido siguiendo el procedimiento anteriormente expuesto¹, se han encontrado efectos significativos debidos a la conjugación del verbo de origen ($F(2,11)=70.599$, $p<.001$) así como una interacción entre frecuencia * conjugación ($F(2,11)=16.889$, $p<.001$). (Tabla 1).

¹ FRESNEDA, M. D.; GÁLVEZ, M^a C; PÉREZ, M^a., RAJO, A. y CARBALLO, G. (comunicación). *Morfología verbal: la irregularización de pseudoverbos en español*.

Por lo tanto, si consideramos la conjugación del verbo de origen del que partimos para formar el pseudoverbo con el que trabajamos en la tarea experimental, observamos que los pseudoverbos terminados en /-ir/ se emiten un mayor número de veces como irregulares que los terminados en /-ar/ o /-er/.

Con respecto a la interacción frecuencia*conjugación, se obtiene que los pseudoverbos terminados en /-ar/ e /-ir/ derivados de verbos de alta frecuencia (ej. "judar", "tervir") se emiten en un mayor número de ocasiones como irregulares que los mismos casos en la condición de baja frecuencia (ej. "menglar", "tenchir") (con 116 grados de libertad, "t"²=4.974, $p < .001$; "t"²=2.810, $p < .01$, respectivamente). Sin embargo, los pseudoverbos terminados en /-er/ presentan el mismo grado de irregularidad con independencia de la frecuencia de uso del verbo origen.

La interpretación de estos hallazgos hemos de realizarla en función del número de veces que aparece un tipo de irregularidad (*frecuencia type*) y de conjugación, como se expone en la Tabla 2.

El porcentaje de irregularizaciones de los verbos en español depende de la forma verbal en infinitivo, es decir, depende de que pertenezcan a la 1.^a, 2.^a o 3.^a conjugación. Así los verbos terminados en /-ar/ son los más frecuentes (1211 verbos) pero al mismo tiempo son los más regulares (tan sólo el 5,70% de los mismos adoptan la forma irregular del presente).

Por lo tanto, cabe esperar que los niños tiendan a asociar los pseudoverbos terminados en /-ar/ con su forma regular del presente, es decir, al ser más frecuente el presente regular es más probable que los niños tengan mejor establecidas las posibles conexiones entre el pseudoverbo y la forma regular del verbo de origen que las relacionadas con la forma irregular. De forma que cuando al niño se le presenta un pseudoverbo terminado en /-ar/, lo más probable es que opte por el presente de indicativo regular.

En cambio, los verbos en español terminados en /-er/ e /-ir/ son menos frecuentes que los de la 1.^a conjugación (178 y 169, respectivamente). Sin embargo, el porcentaje de verbos irregulares que pertenecen a la 2.^a y 3.^a conjugación es mayor en estos casos (21,90% y 30,10%, respectivamente). Por lo tanto, cabe esperar para estas conjugaciones que sus ejemplos induzcan prioritariamente una forma irregular para el presente de indicativo.

Nuestros datos confirman este razonamiento en el caso de los pseudoverbos terminados en /-ir/, pero no en los terminados en /-er/, donde no se observan diferencias significativas con respecto a la irregularización de los terminados en /-ar/.

Intentando resolver esta cuestión, obtendríamos una posible explicación al recurrir al diccionario de frecuencias (Justicia, 1985) y comprobar que entre los verbos de la 2.^a conjugación que hacen irregular el presente de indicativo existe un amplio porcentaje (52,3%) que se derivan morfológicamente de otros verbos (ej. *entretener*, *contener*, *devolver*...) a pesar de su

autonomía de significado. Estos verbos se conjugan de forma similar a los de procedencia (“*tener*” y “*volver*” en los casos anteriores) y nos encontramos con que la frecuencia de la raíz de estos verbos es, de hecho, muy poco frecuente, lo que podría explicar la menor tendencia de los niños a irregularizar el presente de indicativo de estos verbos.

En resumen, junto a otros resultados, expuestos en otras comunicaciones, podemos decir que la generación de una forma verbal no se atiene a una regla simbólica (Pinker, 1994) sino a la adopción de formas regulares e irregulares dependiendo de un número de variables que inciden sobre la dificultad de procesamiento, entre las que se encuentra la conjugación en el caso del español.

BIBLIOGRAFÍA

- CLARK, E. Morphology in Language Adquisit. En: A. Spencer y A. Zwicky (Eds.). *The Handbook of Morphology*. Oxford, Blackwell Publishers Ltd., 1998.
- PINKER, S. *The language instinct*. New York, William Morrow (traducción española, *El instinto del lenguaje*. Alianza), 1994.
- BISHOP, D. Grammatical errors in specific language impairment: Competence or performance limitations? *Applied Psycholinguistics*, 15, 507-550, 1994.
- CLARK, E. Morphology in Language Adquisit. En: A. Spencer y A. Zwicky (Eds.). *The Handbook of Morphology*. Oxford, Blackwell Publishers Ltd., 1998.
- JUSTICIA, F. *El vocabulario usual del niño en el ciclo inicial y en el ciclo medio de la E.G.B.* Granada, I.C.E., 1985.
- PINKER, S. *The language instinct*. New York, William Morrow (traducción española, *El instinto del lenguaje*. Alianza), 1994.

Tabla 1. Medias y desviaciones de las irregularizaciones cometidas en función de la frecuencia y de la conjugación del verbo origen

Curso	Conjugación	Alta frecuencia		Baja frecuencia	
		Media	DT	Media	DT
2.º	1. ^a (-ar)	3,63	3,03	1,79	2,60
	2. ^a (-er)	2,62	2,18	3,50	2,80
	3. ^a (-ir)	6,46	2,69	5,54	2,17
3.º	1. ^a (-ar)	2,46	2,52	1,46	2,11
	2. ^a (-er)	1,75	1,85	1,25	1,78
	3. ^a (-ir)	5,25	3,44	4,58	3,56
4.º	1. ^a (-ar)	1,33	1,95	1,04	1,30
	2. ^a (-er)	0,92	1,58	1,17	2,06
	3. ^a (-ir)	3,67	2,84	2,90	2,88
5.º	1. ^a (-ar)	2,42	2,52	1,38	1,35
	2. ^a (-er)	2,00	2,32	1,79	2,23
	3. ^a (-ir)	5,25	3,42	4,67	3,73
6.º	1. ^a (-ar)	2,14	2,90	2,14	2,83
	2. ^a (-er)	2,14	3,07	3,00	3,39
	3. ^a (-ir)	4,57	3,34	5,00	4,20
Total	1. ^a (-ar)	2,40	2,67	1,55	2,11
	2. ^a (-er)	1,88	2,27	2,12	2,62
	3. ^a (-ir)	5,05	3,24	4,53	3,41

Tabla 2. Distribución (en frecuencia y porcentajes) de los verbos irregulares en función de la conjugación y del tipo de irregularidad que presentan en la 1ª, 2ª, 3ª persona del singular y 3ª persona del plural del presente de indicativo

Conjug.	N regul *	N irregul **	%	%	irregularidad					
					UE		IE		E/I	
					N	%	N	%	N	%
1ª (-ar)	1.142	69	94,3	5,7	37	53,62	32	46,38	0	0,00
2ª (-er)	139*	39	78,1	21,9	19	48,71	20	51,29	0	0,00
3ª (-ir)	118*	51	69,9	30,1	2	1,00	22	44,00	26	52,00

* Los verbos que sólo hacen irregular la 1ª persona del singular del presente de indicativo (conocer, crecer, lucir...) aparecen como regulares.

** Quedan excluidos de la relación de verbos irregulares los auxiliares (estar, ser, haber, tener) y el verbo ir, que cambia la raíz en el presente de indicativo

Apéndice 1: Relación de pseudoverbos generados a partir de los verbos-origen

Verbo-origen	CARACTERÍSTICAS			MODIFICACIONES				
	Frec.	Irreg.	Conjug.	Forma-1	Forma-2	Lugar-1	Lugar-2	Todo
Poder	Alta	UE	2.ª	Boder	Poter	Toder	Pober	Rofer
Jugar	Alta	UE	1.ª	Cugar	Jucar	Sugar	Judar	Sular
Querer	Alta	IE	2.ª	Guerer	Queler	Terer	Queter	Jener
Pensar	Alta	IE	1.ª	Bensar	Pentar	Quensar	Penfar	Sempar
Seguir	Alta	E/I	3.ª	Teguir	Sequir	Feguir	Sedir	Mesir
Servir	Alta	E/I	3.ª	Tervir	Serpir	Tervir	Serdir	Fersir
Tender	Baja	IE	2.ª	Dender	Tenter	Quender	Tember	Chemper
Rendir	Baja	E/I	3.ª	Lendir	Rentir	Tendir	Rembir	Fenfir
Temblar	Baja	IE	1.ª	Demblar	Tenflar	Pemblar	Tenclar	Menglar
Moler	Baja	UE	2.ª	Boler	Morer	Noler	Moter	Soquer
Teñir	Baja	E/I	3.ª	Denir	Techir	Penir	Tenir	Lepir
Tostar	Baja	UE	1.ª	Dostar	Tosnar	Postar	Tospar	Gospar

M.^a D. FRESNEDA, M.^a C. GÁLVEZ, M.^a T. PÉREZ Y A. RAJO
UNIVERSIDAD DE GRANADA

MORFOLOGÍA VERBAL: LA IRREGULARIZACIÓN DE PSEUDOVERBOS EN ESPAÑOL

Son muchos los trabajos que han estudiado los errores que cometen los niños de habla inglesa en la morfología inflexiva, tanto los que siguen un desarrollo lingüístico normal (BYBEE y SLOBIN, 1982; PINKER, 1991, 1994; XU y PINKER, 1995) como los que presentan trastornos del lenguaje (BISHOP, 1994; GOPNIK y CRAGO, 1991; LEONARD, 1995; ULLMAN y GOPNIK, 1999). Entre estos errores, los que han generado más investigación son los que hacen referencia a las inflexiones del pasado simple inglés, que, según BEDORE y LEONARD (1998), son los que mejor discriminan entre niños con trastorno específico del lenguaje y niños con desarrollo lingüístico normal.

El objetivo de nuestra investigación consiste en aportar alguna explicación sobre cómo se lleva a cabo el aprendizaje de las formas de verbos –regulares e irregulares– en español. Por el momento no tenemos conocimiento de trabajos que hayan estudiado el proceso de aprendizaje de la morfología verbal en niños de habla española, ya se trate de investigaciones de tipo translingüístico o de trabajos que tengan como objetivo estudiar el aprendizaje de la morfología verbal y los tipos de regularización e irregularización de los verbos del español. En lugar de estudiar las formas del pretérito perfecto simple nos hemos enfocado en el presente de indicativo (1.^a, 2.^a, 3.^a persona del singular y 3.^a persona del plural), ya que, en primer lugar, en español existe un mayor número de verbos con presente que con pasado irregular y, en segundo lugar, las irregularidades del presente de indicativo se pueden agrupar en tres grandes tipos, mientras que las del pretérito perfecto simple son bastante más

específicas de determinadas raíces verbales. Por ejemplo, terminación *-uvo* para tener y los verbos derivados de tener (tuvo, mantuvo, retuvo), *-uso* para poner y sus derivados (puso, compuso), *-upe* para caber (cupe), etc.

El aprendizaje de la morfología verbal se explica mediante dos interpretaciones. La primera de ellas se denomina modelo de la *doble ruta*; en el que las inflexiones del pasado simple de los verbos irregulares se aprenden a través de la ruta léxica, de forma similar a como se aprende todo el repertorio léxico, mientras que el aprendizaje de las inflexiones de los verbos regulares y de todos los elementos que se atienen a una regla se lleva a cabo por otra ruta -ruta gramatical (PINKER, 1991; GOPNIK y CRAGO, 1991; ULMAN y GOPNIK, 1999).

La segunda vía de interpretación propugnan la existencia de un único mecanismo de aprendizaje que opera tanto para verbos regulares como irregulares, en virtud de las conexiones que se establecen entre la forma de la raíz verbal y las formas -regulares e irregulares- del pasado simple de los verbos en inglés (McLELLAND y RUMELHART, 1981, 1982).

La pregunta inicial que nos formulamos fue la siguiente: cuando se les presenta a los niños por primera vez un verbo -o un pseudoverbo- y se les pide que digan la primera persona del singular de ese verbo, ¿utilizarán la forma regular o algún tipo de irregularidad?

La respuesta a esta pregunta, en base a toda la investigación que nos ha precedido y a la que previamente hemos hecho mención es que unas veces utilizarán la forma regular y otras veces la irregular. La ejecución debe ser inconsistente, y lo que tratamos de buscar es una explicación a dichas inconsistencias. Según nuestra hipótesis, si ante la presentación de un pseudoverbo un niño genera una forma irregular del presente de indicativo, debe haber algunos factores que lo expliquen, ya hagan referencia al propio niño (como la edad o el desarrollo léxico, en la línea sugerida por PLUNKETT y MARCHMAN, 1993), o bien del pseudoverbo, como a) su semejanza fonológica con un verbo real, b) su frecuencia de uso, c) el tipo de irregularización y las veces que ésta se presenta y d) la conjugación a la que pertenece. MARCHMAN y col (1999) han comprobado los efectos de la semejanza fonológica y de la frecuencia. No tenemos conocimiento de que la conjugación a la que pertenece el verbo en español haya sido estudiada previamente. Al ser una característica que no presentan los verbos en inglés no podemos compararla con investigaciones previas en lengua inglesa.

MÉTODO

Sujetos

En esta investigación formaron parte 117 niños de ambos sexos, de edades comprendidas entre 7 y 12 años, que estaban escolarizados entre los

cursos 2.º y 6.º de primaria en un colegio de Granada. Dicho centro está ubicada en una zona de nivel sociocultural medio-bajo. Todos los niños seguían una escolarización regular y ninguno recibía atención especial por presentar problemas lingüísticos ni cognitivos. En la Tabla 1 se presenta la distribución de los sujetos por sexo y curso.

Material experimental

El material experimental se elaboró siguiendo una serie de criterios. En la fase preparatoria de esta investigación hicimos un recuento del total de verbos que figuran en el *Diccionario de Frecuencias* de JUSTICIA (1985). Aparece un total de 1.563 verbos, y de ellos 239 (15,29%) irregularizan la forma del presente de indicativo. En un análisis de los tipos de irregularidades determinamos los siguientes: a) cambiar la raíz (como en *ir - voy*), b) hacer irregular sólo la primera persona del singular (*crecer - crezco*), que es el tipo de irregularización más frecuente (94 verbos), y en su mayoría se presenta en verbos cuyo infinitivo termina en *-cer* o en *-cir*, c) cambiar la vocal /e/ por /i/, como *reír - río* (26 verbos), sólo en verbos terminados en *ir*; d) cambian la vocal /e/o /i/ por el diptongo /ie/, como *pensar - pienso* (61 verbos), y e) cambiar la vocal /o/ por el diptongo /ue/, como *dormir - duermo* (58 verbos). En los tipos c), d) y e) las irregularidades se producen en las tres personas del singular y en la tercera persona del plural, y han sido los tipos de verbos que hemos seleccionado en esta investigación.

Se seleccionaron los 6 verbos más frecuentes y los 6 verbos menos frecuentes (Justicia, 1985). Entre los verbos más frecuentes, así como entre los menos frecuentes, debía haber dos verbos con cada uno de los tres tipos de irregularidad considerada (cambio de /e/ por /i/, conversión de /i/ o de /e/ en /ie/, y conversión de /o/ o /u/ en /ue/). A su vez, entre los verbos de alta y baja frecuencia debería haber 2 que terminaran en *-ar*, 2 que terminaran en *-er*, y 2 en *-ir*. Todos los verbos eran bisílabos y seguían la composición CVCV (r) o CVCCV (r) para facilitar su posterior manipulación. En la Tabla 2 aparecen los 12 verbos seleccionados, así como los criterios seguidos para su selección.

De cada uno de los verbos se generaron cinco pseudoverbos, manteniendo en todos los casos las vocales del verbo original, y realizando modificaciones en la primera, en la segunda consonante prevocálica, o en ambas:

- 1.ª Forma 1: Cambiar la consonante inicial por otra consonante con diferente forma articulatoria manteniendo el lugar (ej: *poder / boder*)
- 2.ª Forma 2: Idéntica modificación a la 1.ª, con la segunda consonante prevocálica (ej. *poder / poter*).

- 3.^a Lugar 1: Modificar el lugar articulatorio de la consonante inicial, aunque manteniendo la forma (ej: *poder / toder*).
- 4.^a Lugar 2: Idéntica modificación a la 3.^a, con la segunda consonante prevocálica (ej. *poder / pober*).
- 5.^a Todo: Modificación de las dos consonantes prevocálicas por otras diferentes sin parecido fonológico (ej. *poder / rofer*).

Si en la manipulación se generaba algún otro verbo con sentido, ese verbo se eliminó de la selección inicial. Se obtuvieron un total de 60 pseudoverbos que posteriormente se aleatorizaron de cuatro órdenes diferentes para controlar el efecto de aprendizaje. En el Apéndice 1 aparece la relación de los pseudoverbos utilizados en el estudio.

Procedimiento

Previamente a la prueba experimental, se siguió un proceso de entrenamiento con los 12 verbos inicialmente seleccionados con el fin de asegurarse de que todos los niños conocían la primera persona del presente de indicativo del verbo. Entre estos verbos se intercalaban verbos regulares muy frecuentes (comer, amar, cantar...) para evitar la tendencia a la irregularización en la fase experimental. El procedimiento de inducción de la forma-objeto seguido en la fase de prueba fue el siguiente:

- Investigador: “*Si yo digo poder, tú dices...*” - Sujeto: “*Yo puedo*”.

Si el niño no conocía la forma verbal correcta se le decía tantas veces como fuera necesario para que la aprendiera. Si tras el entrenamiento no lograba decir la forma correcta, no pasaba a la siguiente fase experimental y era eliminado. Este hecho se produjo en algunos casos de niños de 2.º y 3.º.

En la fase experimental se intentaba inducir la forma de la primera persona del singular del presente directamente con los pseudoverbos, sin proporcionar ninguna ayuda.:

- Investigador: “*Si yo digo boder, ¿tú dices....?*” - Sujeto: “*Yo... bodo*” o “*yo buedo*”.

Se aplicó la relación completa de pseudoverbos a todos los niños, independientemente de sus respuestas. Si algún niño respondía a algún elemento con una irregularidad no existente –“ilegal”–, o lo hacía con el infinitivo, dicho elemento se eliminaba del análisis. En esta última fase se excluyeron a los sujetos que cometían 6 o más errores o irregularizaciones “ilegales” (10%).

Se admitían, no obstante, como irregularizaciones aquéllas que se consideraron “legales” aunque inadecuadas al verbo en cuestión. Por ejemplo, ante el pseudoverbo “*rembir*”, generado por la modificación de lugar de la segunda consonante prevocálica de “*rendir*”, se consideraban como irregularizaciones correctas tanto “*yo rimbo*” como “*yo riembo*”, ya que ambas son posibles en dicha secuencia (los verbos cuya primera vocal es /e/ admiten los dos tipos de irregularización en el presente).

Una vez completada la prueba se hacía el recuento del número de irregularizaciones que cada niño hacía ateniéndose a los siguientes criterios: número total de irregularizaciones, irregularizaciones en función de la frecuencia del verbo origen, irregularizaciones en función de las características del verbo-origen (conjugación a la que pertenece y tipo de irregularidad) e irregularizaciones en función de la manipulación experimental realizada en el verbo-origen.

Resultados

En la Tabla 3 se presentan las medias, desviaciones típicas y porcentajes del total de irregularizaciones (*total*) que se produjeron en cada curso. El ANOVA univariado de la variable *total*, considerando el curso como factor de agrupación, presenta un efecto significativo del curso ($F_4 = 2.865$, $p = .026$). La prueba post-hoc de Tukey revela diferencias significativas entre 2.º y 4.º ($p < .009$). No se ha encontrado ningún efecto significativo de los factores sexo ni tipo de aleatorización.

Discusión

Aunque todos los niños y en todas las edades utilizan más las formas regulares de los pseudoverbos que las irregulares, el porcentaje de utilización de estas últimas no se puede considerar azarosa.

La primera sugerencia que podemos extraer de los resultados es que los niños de habla española al emitir la primera persona del singular del presente de indicativo de un verbo que desconocen (o de un pseudoverbo), no adoptan de forma sistemática la forma regular.

A medida que avanza la edad y el nivel educativo de los niños disminuye el número de irregularizaciones de pseudoverbos. En lo que se refiere a nuestros resultados, los niños de 2.º curso de primaria emiten más formas irregulares que los de los cursos superiores. Se puede pensar que la reducción en la utilización de las formas irregulares según avanza el curso escolar se asocia con un incremento del vocabulario, aunque en este trabajo no

hemos evaluado el nivel de desarrollo léxico. Estos mismos resultados verifican la hipótesis de la masa crítica de Marchman y Bates, según la cual, los niños muy pequeños utilizan más verbos irregulares que regulares.

Según el análisis *post-hoc*, existen diferencias significativas en el número de irregularizaciones de pseudoverbos entre 2.º y 4.º de primaria. Esta reducción se puede explicar por el incremento lógico del vocabulario, como ya hemos comentado, y por los contenidos específicos de la asignatura de Lengua Española de 4.º curso, centrados principalmente en el aprendizaje sistemático de las conjugaciones verbales. Este entrenamiento específico en las formas verbales y en su conjugación puede explicar también la fuerte reducción del uso del presente irregular en este curso con respecto a los cursos próximos, como 3.º y 5.º. En este curso se aprenden a conjugar verbos regulares e irregulares; los niños aprenden un número más o menos reducido de verbos irregulares (o “excepciones” de la regla regular), y los verbos que nunca han oído (como los pseudoverbos) no los han aprendido como excepciones. En cursos superiores, en los que ya no se estudian las conjugaciones de verbos de forma sistemática, tiende a incrementarse el número de formas irregulares en el presente de los pseudoverbos. De gran interés, como ya apuntamos en la introducción, será repetir esta investigación con niños que presenten trastornos de lenguaje para avanzar en la respuesta a la pregunta relativa a si estos niños tienen alterado su “módulo gramatical” o presentan mayores limitaciones de procesamiento que los niños con desarrollo lingüístico normal.

BIBLIOGRAFÍA

- BISHOP, D. Grammatical errors in specific language impairment: Competence or performance limitations? *Applied Psycholinguistics*, 15, 507-550, 1994.
- BYBEE, J. L. y SLOBIN, D. I. Rules and schemas in the development and use of the English past tense. *Language*, 58, 265-289, 1982.
- GOPNIK, M. y Crago, M. B. Familial aggregation of a developmental language disorder. *Cognition*, 39, 1-50, 1991.
- JUSTICIA, F. *El vocabulario usual del niño en el ciclo inicial y en el ciclo medio de la E.G.B.* Granada, I.C.E., 1985.
- MARCHMAN, V. y BATES, E. Continuity in lexical and morphological development: a test of the critical mass hypothesis. *Journal of Child Language*, 21, 339-366, 1994.
- MCCLELLAND, J. L. y RUMELHART, D. E. An interactive activation model of context effects in letter perception: Part 1. An account of the basic findings. *Psychological Review*, 88, 375-407 (Traducción española, en F. Valle, F. Cuetos, J.M. Igoa y del Viso, S, *Lectura de Psicolingüística: 1. Comprensión y producción del lenguaje*. Alhambra), 1981.

- PINKER, S. Rules of language. *Science*, 253, 530-535, 1991.
- , *The language instinct*. Nueva York, William Morrow (Traducción española, *El instinto del lenguaje*. Alhambra), 1994.
- PINKER, S. y PRINCE, A. On language and conectionism: analysis of a parallel distributed processing model of language acquisition. *Cognition*, 29, 73-193, 1988.
- PLUNKETT, K. y MARCHMAN, V. A. From rote learning to system building: acquiring verb morphology in children and connectionist nets. *Cognition*, 48, 21-69, 1993.
- ULLMAN, M. T. y GOPNIK, M. Inflectional morphology in a family with inherited specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 20, 51-117, 1999.
- XU, F. y PINKER, S. Weird past tense forms. *Journal of Child Language*, 22, 531-556, 1995.

Tabla 1: Distribución por sexo y curso de los sujetos del estudio

	CURSOS									
	2.º		3.º		4.º		5.º		6.º	
	niños	niñas	niños	niñas	niños	niñas	niños	niñas	Niños	niñas
N	14	10	14	10	8	16	16	8	10	11
%	58,3	41,7	58,3	41,7	33,3	66,7	66,7	33,3	47,6	52,4

Tabla 3. Medias, desviaciones típicas y porcentajes de irregularizaciones en cada curso

	Media	DT	%
2.º	23,67	11,93	39,45
3.º	17,08	11,35	28,47
4.º	11,04	11,00	18,40
5.º	17,05	13,40	29,16
6.º	18,43	16,96	30,71
Total	17,52	13,41	29,20

Apéndice 1: Relación de pseudoverbos generados a partir de los verbos-origen

Verbo-origen	CARACTERÍSTICAS			MODIFICACIONES				
	Frec.	Irreg.	Conjug.	Forma-1	Forma-2	Lugar-1	Lugar-2	Todo
Poder	Alta	UE	2. ^a	Boder	Poter	Toder	Pober	Rofer
Jugar	Alta	UE	1. ^a	Cugar	Jucar	Sugar	Judar	Sular
Querer	Alta	IE	2. ^a	Guerer	Queler	Terer	Queter	Jener
Pensar	Alta	IE	1. ^a	Bensar	Pentar	Quensar	Penfar	Sempar
Seguir	Alta	E/I	3. ^a	Teguir	Sequir	Feguir	Sedir	Mesir
Servir	Alta	E/I	3. ^a	Tervir	Serpir	Tervir	Serdir	Fersir
Tender	Baja	IE	2. ^a	Dender	Tenter	Quender	Tember	Chemper
Rendir	Baja	E/I	3. ^a	Lendir	Rentir	Tendir	Rembir	Fenfir
Temblar	Baja	IE	1. ^a	Demblar	Tenflar	Pemblar	Tenclar	Menglar
Moler	Baja	UE	2. ^a	Boler	Morer	Noler	Moter	Soquer
Teñir	Baja	E/I	3. ^a	Denir	Techir	Penir	Tenir	Lepir
Tostar	Baja	UE	1. ^a	Dostar	Tosnar	Postar	Tospar	Gospar

ADORACIÓN DELGADO GARCÍA

ESTUDIO SOCIOLINGÜÍSTICO DEL CECEO
EN LA CALAHORRA (GRANADA)

INTRODUCCIÓN

El comportamiento de las sibilantes /s/ y /q/ es uno de los fenómenos más complejos de nuestra lengua tanto desde el punto de vista diacrónico como sincrónico. La distinción de los dos fonemas presenta gran variabilidad dentro de lo que se ha venido llamando las hablas andaluzas. Esta variedad lingüística es el resultado al que ha llegado el proceso que empezó al final de la Edad Media con la simplificación de las sibilantes.

En el s. XX la dialectología recogió datos de gran interés a nivel diatópico, p. ej. en el *Atlas Lingüístico y Etnográfico de Andalucía*, donde se observa la gran heterogeneidad del fenómeno en esta comunidad. Estudios posteriores y nuestro propio conocimiento de la realidad verifican esa complejidad: la convivencia de seseo, ceceo y distinción en zonas muy próximas e incluso dentro de un mismo núcleo de población, p. ej. en la ciudad de Granada. Gregorio Salvador en el prólogo a *El habla de Granada y sus barrios* (1995) afirma:

En la provincia de Granada, solía yo afirmar, hasta entonces, en mis clases de dialectología, se puede encontrar casi todo lo que, fonéticamente, puede hallarse en español.

Después se dio cuenta de que esa afirmación era ya válida sin salir de la capital.

EL CECEO EN LA CALAHORRA. OBJETIVOS E IDEAS PREVIAS

Nuestra propuesta es analizar el funcionamiento de las sibilantes y del fonema palatal /ch/ en una localidad granadina, La Calahorra, con metodología sociolingüística, estudiando la lengua –como decía William Labov– en su contexto sociocultural.

La elección de La Calahorra para hacer este estudio está motivada por la conciencia generalizada entre los hablantes de la zona de que los hablantes de esta localidad presentan heterogeneidad en la realización de las sibilantes tendiendo especialmente a la confusión de tipo ceceante, rasgo que no aparece en ninguna localidad circundante. Con nuestro estudio pretendemos analizar la pervivencia del ceceo en la localidad atendiendo a características sociales que pueden determinar la elección lingüística (sexo, edad, nivel cultural...) y comprobar en que sectores sociales está arraigado este fenómeno y en cuales se está produciendo un cambio lingüístico. La posibilidad o no de cambio siempre está motivada por intereses sociales (movilidad social, sentido de pertenencia o solidaridad con un grupo, etc.)

Debemos tomar como punto de referencia la dialectología, aunque aporta datos más generales e imprecisos. El ALEA (mapa 1705) no recoge información en relación con esta localidad. La Calahorra está situada en la zona oriental de la provincia donde según el ALEA predomina la distinción. Los pueblos más inmediatamente cercanos son distinguidores, ej. Charches (Gr 407), Ferreira (Gr 409), Lanteira (Gr 410) mientras que el ceceo se da principalmente en el oeste y sur de la provincia. El enclave ceceante más cercano a La Calahorra es Guadix (Gr 406).

Respecto a la presencia del ceceo en La Calahorra y no en otras localidades de los alrededores hay que buscar las posibles causas en los sucesos históricos. La actual distribución de las sibilantes en Andalucía guarda un estrecho vínculo con el proceso de repoblación que se inició tras la reconquista. A la zona oriental llega población procedente de toda Andalucía y del resto de la península. Menéndez Pidal¹ ya dijo que la distribución del seseo / ceceo en lo que fue el reino de Granada depende de la época en que fue conquistado el territorio. Esta zona fue repoblada por gentes de Jaén que por influjo castellano patrocinaban la distinción frente a los repobladores de la Andalucía occidental, de influencia sevillana, que potenciaban la confusión. A pesar de esto, según estudios recientes², hay localidades cer-

¹ MENÉNDEZ PIDAL, R., "Sevilla frente a Madrid. Algunas precisiones sobre el español de América".

² NARBONA, A., CANO, R. y MORILLO R., *El español hablado en Andalucía*, 1998.

canas al reino de Jaén como Zújar, Baza y Guadix que presentan ceceo aunque parece que actualmente se está perdiendo este rasgo. La hipótesis más plausible defiende que en estos puntos hubiera un mayor asentamiento de repobladores occidentales.

ANÁLISIS SOCIOLINGÜÍSTICO. METODOLOGÍA

Recogida y tratamiento de datos lingüísticos

La recogida de material se ha llevado a cabo por medio de una entrevista magnetofónica individual en la que se intentaba captar el uso de la forma más espontánea posible. Esta dificultad con la que se encuentra el investigador es lo que llama Labov la “paradoja del investigador”. También tenemos los datos sociales de los informantes (edad, sexo, nivel cultural, profesión, etc.).

A los informantes se les pedía que enumeraran los días de la semana, los meses del año y los números del uno al diez. Con esta información conseguimos ocho términos: siete de ellos en los que está presenta una sibilante en posición explosiva (sábado, marzo, septiembre, diciembre, cinco, seis, siete) y otro en el que aparece la palatal /ch/ (ocho). Aunque las preguntas podían extrañar a los informantes no se les informó del tipo de estudio que pretendíamos hacer para que no concentraran su atención en su uso de la lengua y evitar con ello hipercorrecciones y registros no usuales en ellos. Los requisitos que tuvimos en cuenta son: que la muestra sea representativa de la comunidad y que sea exhaustiva y no excluya elementos significativos de la estructura de la población.

Se seleccionó a sesenta y cinco personas: treinta y cinco mujeres y a treinta hombres porque la población femenina es ligeramente superior³. Esto supone un 8,5% de la población mayor de dieciocho años (764 habitantes)⁴.

Para el tratamiento de datos hemos utilizado el programa SPSS 9.0 para Windows.

³ El número de población total es 936 habitantes, de los que 474 son mujeres y 462 hombres.

⁴ W. LABOV señala que para que una muestra esté bien estratificada basta seleccionar veinticinco hablantes para una población de cien mil, es decir, el 0,025 % del universo.

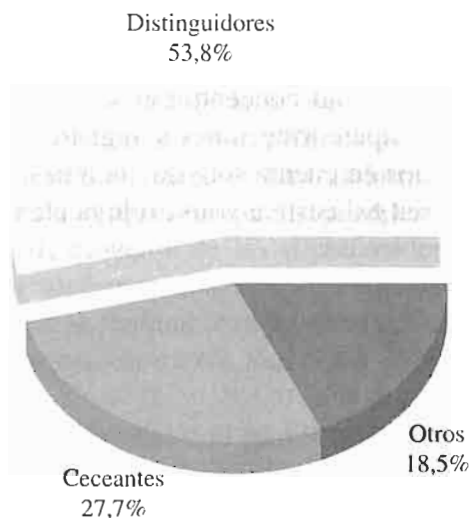
Cuadro de distribución de la población entrevistada según edad, sexo, nivel cultural

	Primarios		Graduado		Superior	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
18-24 años			2	2	4	8
25-35 años		1	4	3	5	4
36-54 años	3	3	3	6	4	3
+ 55 años	5	5				

Hay casillas vacías debido a que es difícil encontrar en el ámbito rural hablantes con esas características: jóvenes que no tengan estudios primarios y mayores que tengan estudios superiores al graduado. Esto es determinante para los resultados.

REALIZACIONES LINGÜÍSTICAS

Atendiendo al tipo de informantes



A pesar de que este gráfico aporta datos muy generales podemos comprobar que:

- más de la mitad de la población se ajusta a la etimología y es plenamente distinguidora (53,8%, 35 personas)

- hay un porcentaje significativo de confusión ceceante (27,7%, 18 personas)
- el resto de los informantes (18,5%, 12 personas) presentan confusión. No se pueden incluir en ninguno de los grupos anteriores. Estos hablantes no tienen una norma lingüística clara.

En este grupo encontramos:

- informantes que mezclan sistemáticamente ceceo, distinción, seseo (sobre todo en la palabra “cinco”) y aspiración.
- informante que son mayoritariamente ceceantes pero que en algunas ocasiones presentan otros rasgos como: s con tendencia a θ , aspiración (suele ser en la palabra “septiembre”).
- informantes que son mayoritariamente distinguidores salvo en algunas excepciones.

Este último sector, caracterizado por el polimorfismo, indica vacilación e inseguridad en el uso de la lengua. Los hablantes no se ajustan a ninguna tendencia. Es probable que estén realizando un proceso de cambio lingüístico.

Pero para conseguir más precisión vamos a atender a las realizaciones de los hablantes.

Atendiendo a las variables. Datos generales

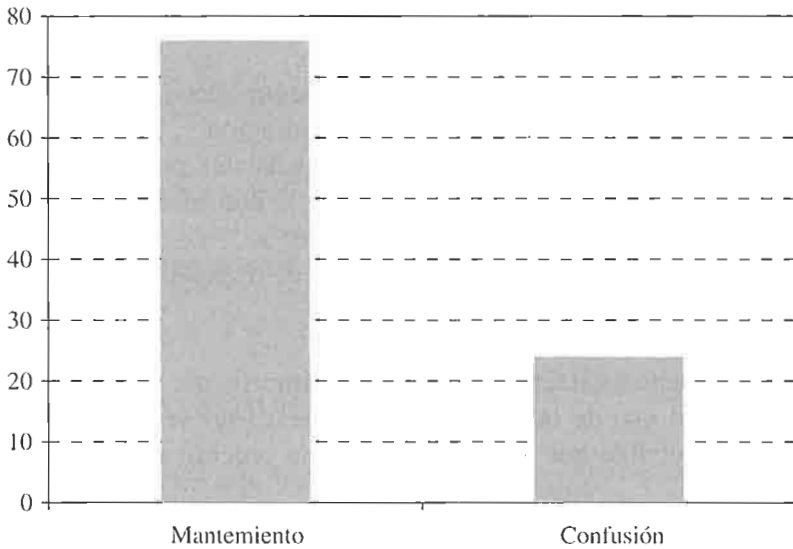
Antes de adentrarnos en el estudio es necesario hacer una precisión terminológica. Entendemos los términos “confusión” y “mantenimiento”, “distinción” de la misma forma que J. A. MOYA y E. J. WIEDEMANN (1995)⁵:

Se considera que existe confusión de la oposición fonológica s/q cuando el uso que se hace de estos fonemas no se ajusta a lo que establece la etimología o, de otro modo, no se corresponde con el que guía la norma castellana. En caso contrario, es decir, cuando la actuación concreta del hablante coincide con las pautas del español castellano estándar, consideramos que se trata de mantenimiento de la oposición. Así, pues, en este estudio confusión se opone a mantenimiento y no a distinción. No debe identificarse, por tanto, mantenimiento con distinción, que son dos realidades distintas. En el mantenimiento se incluyen todos los casos en que no ha habido confusión,

⁵ *El habla de Granada y sus barrios.*

sin tomar en consideración los fenómenos de seseo o ceceo. La distinción, por el contrario, debe calcularse a partir de los resultados que arrojan aquellas dos tendencias.

Confusión s/z. Índice general

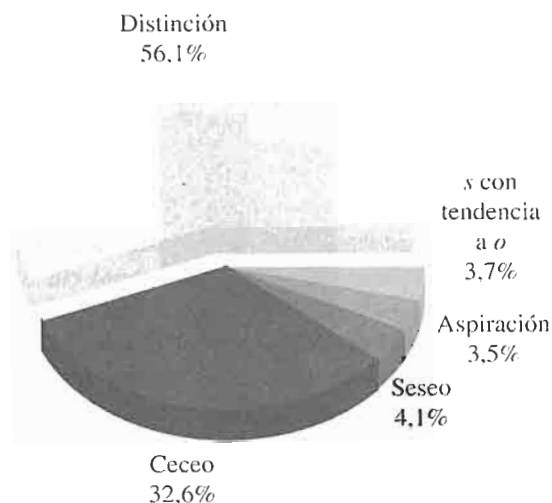


<i>Mantenimiento</i>		<i>Confusión</i>		<i>Total de grupo</i>	
<i>Recuento</i>	<i>% fila</i>	<i>Recuento</i>	<i>% fila</i>	<i>Recuento</i>	<i>% fila</i>
342	75,7	110	24,3	452	100

El porcentaje de realizaciones etimológicas en las que se produce el mantenimiento de la oposición s/q es muy importante (75,7%) mientras que el de confusión no supera una cuarta parte del total (24,3%).

Tras la separación de los casos de ceceo y seseo incluidos dentro del mantenimiento, ya que se ajustan excepcionalmente a la etimología, se pueden determinar los porcentajes totales de confusión y distinción. El porcentaje global de confusión es de 43,9% y el de distinción (entendida como los casos de mantenimiento en los que no hay ceceo ni seseo) asciende al 56,1%. Esta confusión es de distinto tipo como se ve a continuación:

El tipo de confusión mayoritario es el ceceante. Los demás tipos presentan un número muy bajo de realizaciones. Estos datos son escasamente

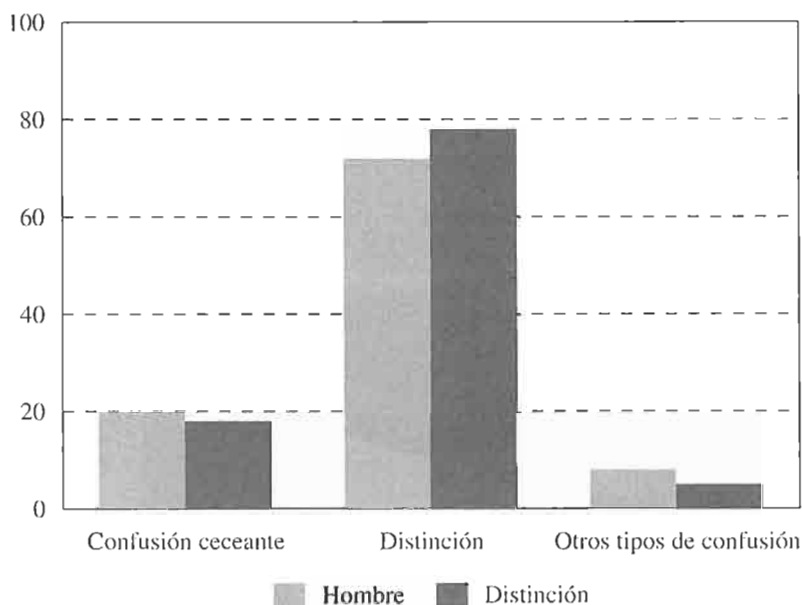
Distinción y tipos de confusión

<i>Confusión</i>	<i>Recuento</i>	<i>Porcentaje</i>
Ceceo	84	32.6
Seseo	8	4.1
Aspiración	9	9
S con tendencia a θ	9	3.7
TOTAL	110	100

significativos para nuestro estudio. Probablemente sean producto de la vacilación en el proceso de convergencia con la variedad estándar, en el paso del ceceo a la distinción. Los hablantes que no usan la lengua con seguridad cometen con frecuencia hipercorrecciones, cambios fonéticos por analogía con otras palabras, etc. El hecho de que el seseo sea tan minoritario indica que no puede ser considerado un paso intermedio para la adquisición de la distinción por parte de los ceceantes como ocurre en otras zonas. Por otra parte, la aspiración es un rasgo propio de las hablas andaluzas. Llamamos “s con tendencia a θ ” a los sonidos intermedios entre los dos fonemas.

Partiendo de esta situación vamos a centrar nuestro estudio en la distinción y en la confusión ceceante y vamos a estudiar las variables de tipo sociocultural (edad, sexo, nivel cultural) que influyen en la elección lingüística.

VARIACIÓN SEGÚN SEXO



	<i>Otros tipos de confusión</i>		<i>Confusión ceceante</i>		<i>Distinción</i>		<i>Total del grupo</i>	
	<i>Recuento</i>	<i>% fila</i>	<i>Recuento</i>	<i>% fila</i>	<i>Recuento</i>	<i>% fila</i>	<i>Recuento</i>	<i>% fila</i>
Hombres	16	7,7	41	19,8	150	72,5	207	100
Mujeres	10	4,1	43	17,6	192	78,4	245	100
Total de Grupo	26		84		342		452	100

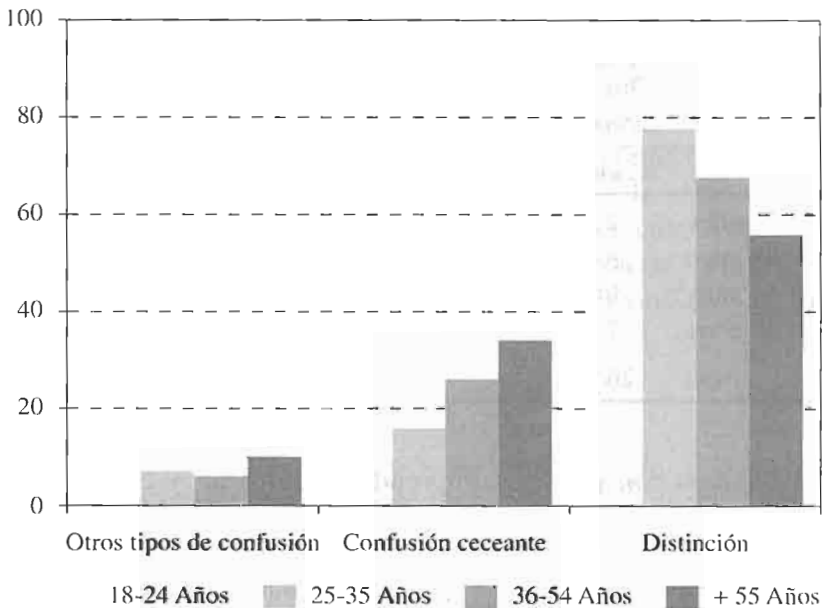
En ambos sexos predomina considerablemente la distinción respecto al ceceo. Los demás fenómenos son mínimos y paralelos en los dos sexos excepto la aspiración que, aunque es escasa, se presenta casi exclusivamente en los hombres (el 90% de las veces en que aparece) mientras que en las mujeres es prácticamente nula. Se da normalmente en la palabra “septiembre” [hietiembre]. Aunque la diferencia no es significativa, el hombre presenta un mayor índice de ceceo (19,8% frente a 17,6%) mientras que las mujeres tienen niveles más altos de distinción (78,4% frente a 72,5%).

Los sociolingüistas piensan que las fluctuaciones por sexo están muy influidas por las normas y los prestigios dominantes. Las mujeres difunden de forma más decidida la distinción que es la norma más prestigiosa. Espe-

cialistas como W. LABOV, H. LÓPEZ MORALES y C. SILVA CORVALÁN creen que las mujeres son más sensibles que los hombres al prestigio. Suelen apoyar las formas más correctas, las que tienen estatus más alto mientras que los hombres apoyan más las formas vernáculas. En la sociedad a cada sexo se le asignan patrones educativos, un rol en la sociedad y la lengua refleja ese papel. Afirma Humberto LÓPEZ MORALES en *Sociolingüística*:

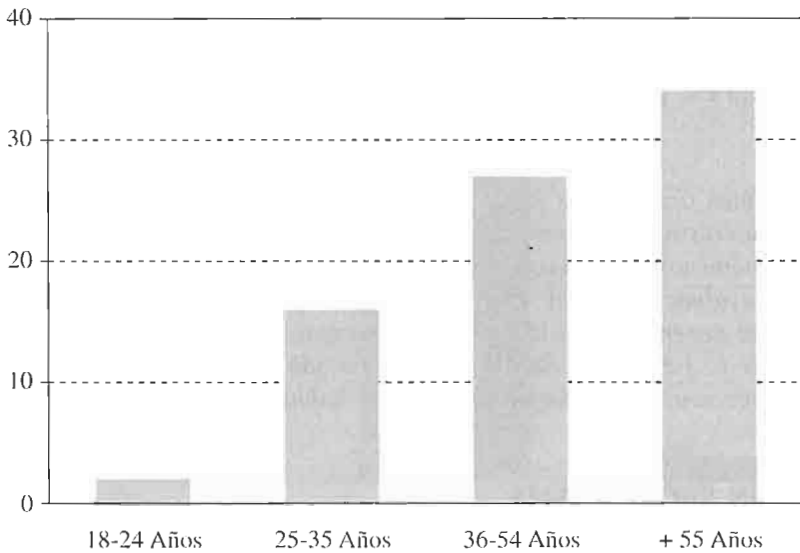
Los datos acumulados hasta la fecha demuestran de manera evidente que las mujeres son más conscientes de la valoración que su comunidad hace de los fenómenos del lenguaje, y apoyan aquellos que obtienen más alto estatus en la evaluación social. Esa sensibilidad especial está ausente en los hombres en general que, a la inversa, patrocinan fenómenos que carecen de tal estatus [...] El habla de las mujeres no sólo es diferente al habla de los hombres sino que es mejor socialmente hablando.

VARIACIÓN SEGÚN EDAD



Los más jóvenes (18-25 años) son casi exclusivamente distinguidores (97,3%). Hay tan sólo un caso de ceceo en estas edades. Hay que tener en cuenta que todos los informantes de este grupo de edad tenían al menos el graduado escolar.

CECEO. DIFERENCIAS SEGÚN EDAD



	<i>Otros tipos de confusión</i>		<i>Confusión ceceante</i>		<i>Distinción</i>		<i>Total del grupo</i>	
	<i>Recuento</i>	<i>% fila</i>	<i>Recuento</i>	<i>% fila</i>	<i>Recuento</i>	<i>% fila</i>	<i>Recuento</i>	<i>% fila</i>
Edad: 18-24 años	2	1,8	1	0,9	109	97,3	112	100
25-35 años	8	6,9	18	15,5	90	77,6	116	100
36-54 años	9	5,8	41	26,6	104	67,5	154	100
+ 55 años	7	10	24	34,3	39	55,7	70	100
Total del Grupo	26		84		342		452	100

Los hablantes con edades comprendidas entre 25 y 35 años presentan más heterogeneidad. Sigue predominando la distinción pero en menor proporción (78%) mientras que el ceceo se sitúa en un 16%.

En edades más avanzadas (36 - 54 años) continúa bajando el porcentaje de distinción (68%) y aumenta el de ceceo hasta situarse en un 27%.

A partir de 55 años la proporción de la distinción y del ceceo se aproxima (56% / 34%). La distinción se reduce casi a la mitad respecto a los más jóvenes y el ceceo se da en más de un tercio de las realizaciones. En esta edad los porcentajes de seseo, aspiración... aumentan un poco. Hay que tener en cuenta que la población encuestada de esta edad tan sólo tenía estudios primarios.

Lo más significativo es que a medida que avanza la edad la distinción presenta una regresión muy rápida y aumenta considerablemente el ceceo. Hay mucha diferencia en el uso de las sibilantes entre el primer grupo de edad y el cuarto. Al ser un estudio en tiempo aparente de un momento de una comunidad de habla segmentado en grupos generacionales cada uno representa una etapa de la lengua. Con la sincronía podemos sacar conclusiones de carácter diacrónico. El estudio de la variación lingüística por edades nos proporciona la evolución de los cambios, la historia de las formas lingüísticas, en este caso nos informa del ritmo de abandono del ceceo.

Los jóvenes patrocinan la distinción. Se acomodan a la lengua estándar, prestigiosa, son más innovadores, tienden más al cambio que los mayores que son más conservadores y patrocinan la forma más vernácula. Representan las directrices hacia el futuro mientras que las generaciones mayores representan el pasado. Las edades intermedias son las artífices del cambio lingüístico. Los factores que influyen en el cambio de mentalidad son p. ej. la desruralización, el crecimiento económico, la incorporación al mundo del trabajo, la integración en un grupo social, la influencia de los medios de comunicación... Los jóvenes lo que han hecho es consolidar el cambio que llevaron a cabo sus padres.

Por el contrario, las personas mayores conservan el ceceo incluso los que ya no viven en La Calahorra pero mantienen lazos estrechos con otros ceceantes, p. ej. esposa, amigos,... Su red social sigue siendo ceceante y prima el sentimiento de solidaridad dentro del grupo al que pertenece sobre el prestigio o ascenso social que importa más al resto de generaciones.

Dado que hay gran diferencia de uso entre las generaciones encontramos familias en las que cada miembro de distinta edad habla de forma diferente, p. ej. los abuelos cecean, los padres mezclan ceceo, distinción y algún caso de seseo y los nietos son distinguidores.

VARIACIÓN SEGÚN CULTURA

La cultura no se puede segmentar de forma clara. Los factores que constituyen el nivel cultural son: instrucción, profesión, ingresos,... Nosotros hemos considerado el factor de los estudios, distinguiendo tres niveles:

- primarios, semianalfabetos, menos de 5 años de escolaridad
- graduado escolar o EGB, 5-10 años de escolaridad
- superior: BUP, COU, FP 2, Universitarios

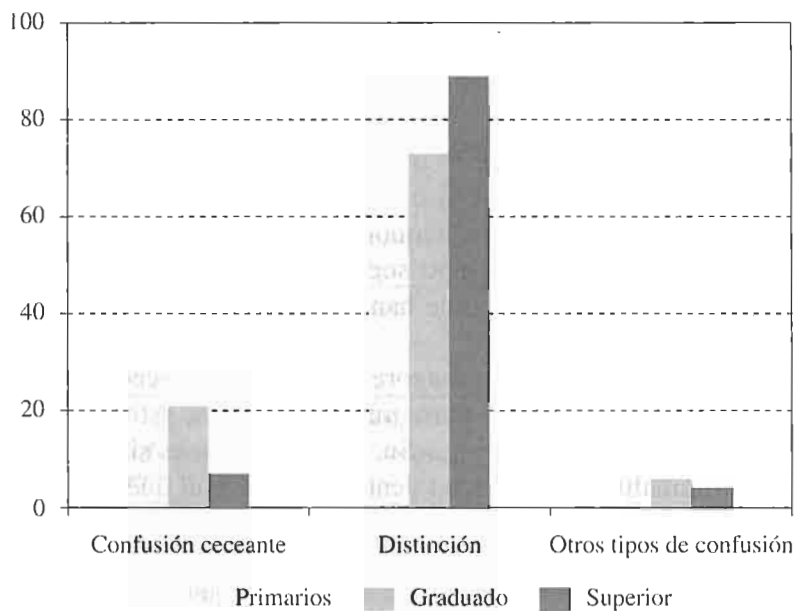
y el de la profesión:

- trabajador no cualificado (agricultor, albañil, minero, limpiadora, etc.)
- empleado medio (cocinero, comerciante, chófer, peluquera, etc.)

- funcionarios, sector terciario, profesiones desempeñadas tras los estudios universitarios

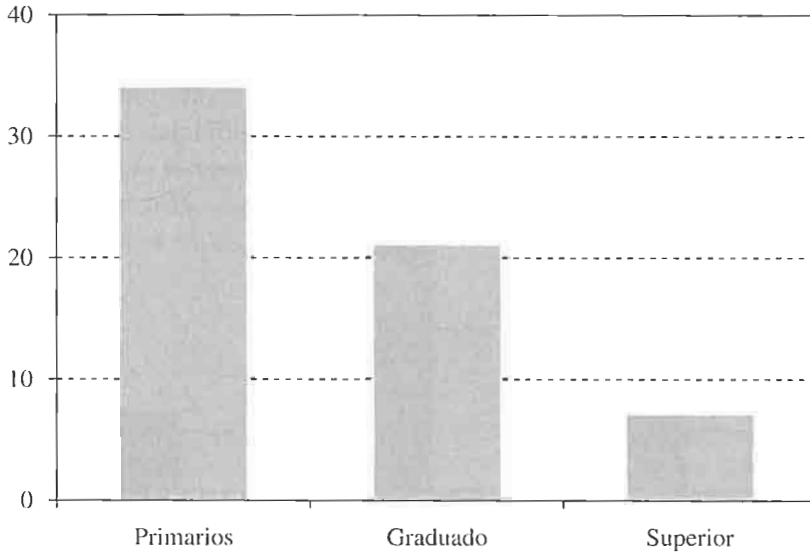
Las profesiones condicionan que el hablante elija un tipo de expresión u otro. En algunas se exige un uso normativo de la lengua mientras se realiza el trabajo⁶.

Diferencias según estudios

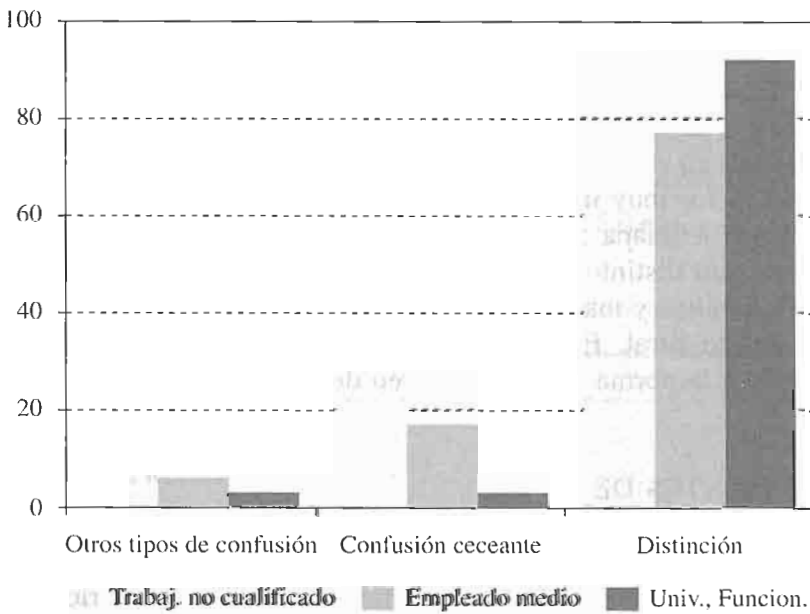


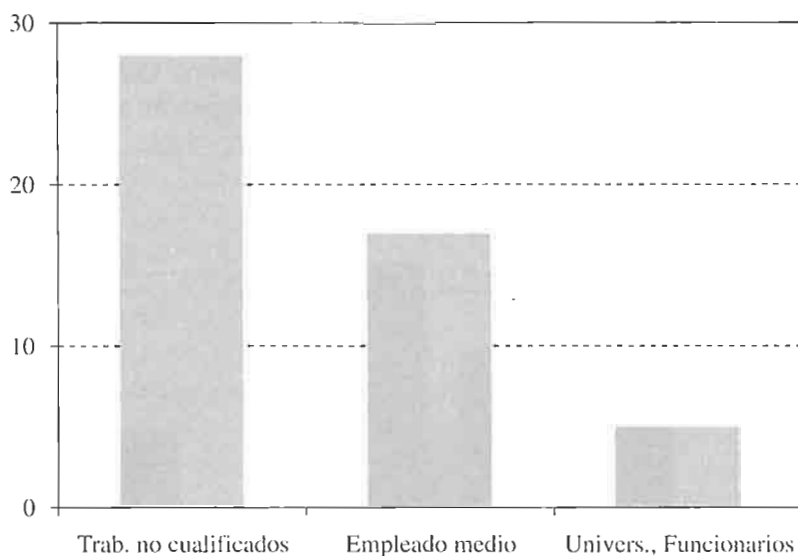
⁶ Los dos gráficos son determinantes del nivel cultural de los individuos. Al estar estrechamente relacionados los estudios y la profesión es de esperar que los resultados sean muy parecidos.

Ceceo. Diferencias según estudios



Diferencia según profesión



Ceceo. Diferencia según profesión

El nivel cultural es muy influyente en la variación. La distinción aumenta considerablemente con mejor formación académica y con mejor empleo (del 57 al 89% y del 65 al 92%) mientras que el ceceo disminuye (del 34 al 7% y del 28 al 4,5%). La confusión es mayor en los sociolectos bajos mientras que los hablantes más instruidos pertenecientes al nivel cultural alto presentan más distinción y eliminan casi por completo el ceceo.

Hay que destacar que la profesión es más determinante en la sustitución del ceceo por la distinción que los estudios. Las proporciones de distinción son más altas en el gráfico de la profesión. Esto nos hace pensar que la vida laboral es factor muy influyente en los cambios lingüísticos.

En el *ALEA* (mapa 1705) en los puntos en los que se encuesta a varios individuos con distinto nivel cultural se tiende a identificar el ceceo con hablantes incultos y mayores. Ser ceceante también implica estar vinculado con el ámbito rural. En el proceso de ascenso en la escala social y de integración a la norma urbana, el ceceo desaparece.

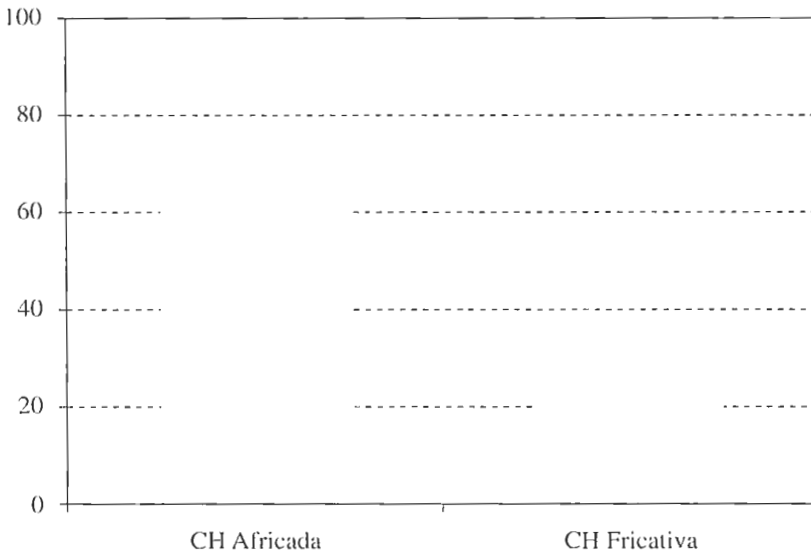
LAS VARIANTES DE LA CH

En la encuesta hemos obtenido además una realización de la *ch* en cada hablante en la palabra “ocho”. La *ch* tiene dos variables: africada (cuando hay un momento oclusivo y otro fricativo) y fricativa (cuando la articulación se relaja, se despoja de su oclusión inicial y se integra en la serie de las continuas sordas).

En “ocho” hay que tener en cuenta que es una ch en posición interior, que se articula con menos intensidad que en posición inicial. También está en posición intervocálica y por esto, hay más posibilidades de fricativización pues las vocales son sonidos abiertos que pueden inducir a seleccionar la variante más abierta.

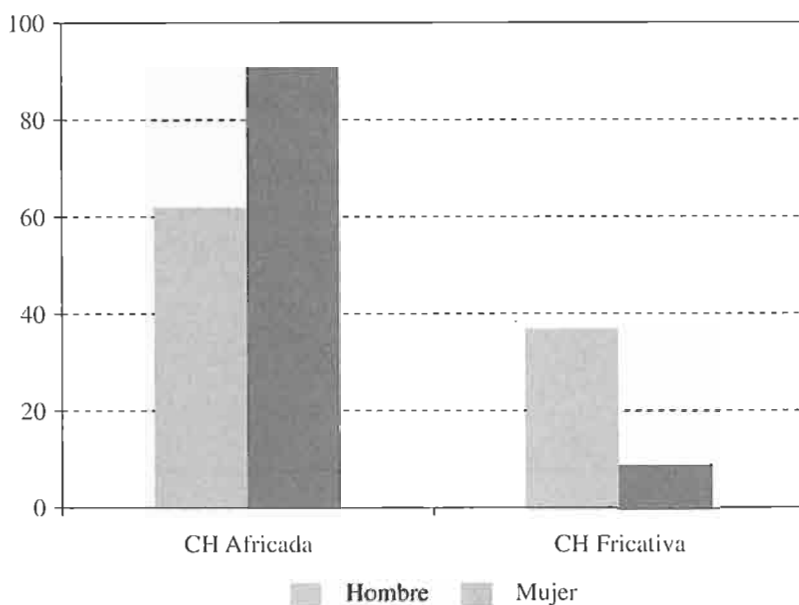
Es interesante relacionar estos datos con los de la sibilantes aunque el corpus de la ch sea tan reducido: el tipo de ch que predomina entre nuestros encuestados es el africado (78%), la variedad más normativa, mientras que la variante fricativa es minoritaria (22%).

Tipos de CH



		<i>Recuento</i>	<i>% Tabla</i>
CH	CH AFRICADA	50	78,2
	CH FRICATIVA	14	21,8
Total		64	100,0

VARIACIÓN DEL TIPO DE CH SEGÚN SEXO

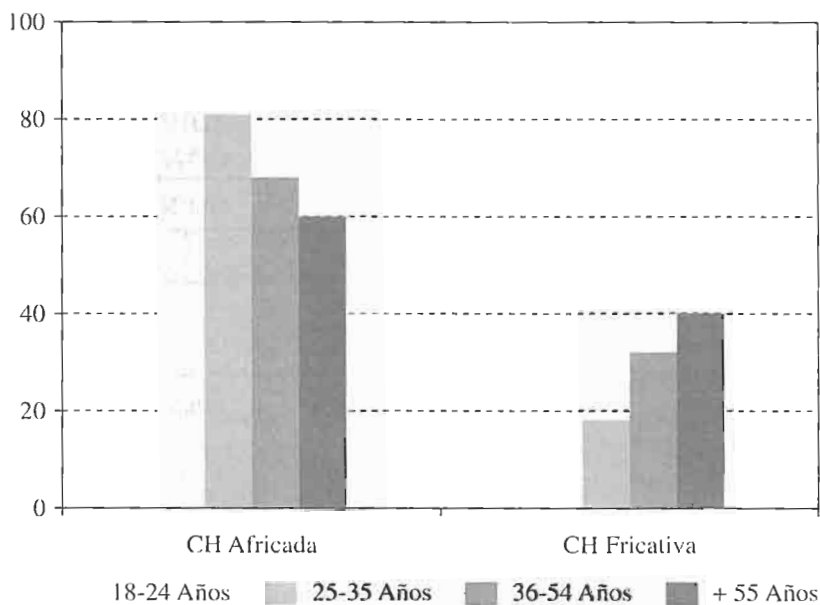


		CH AFRICADA			CH FRICATIVA			TOTAL		
		<i>Recuen.</i>	<i>% fila</i>	<i>% tabla</i>	<i>Recuen.</i>	<i>% fila</i>	<i>% tabla</i>	<i>Recuen.</i>	<i>% fila</i>	<i>% tabla</i>
Sexo	Hombre	18	62,3	28,3	11	37,7	17,1	29	100	45,4
	Mujer	32	91,4	49,9	3	8,6	4,7	35	100	54,6
Total		50	78,2	78,2	14	21,8	21,8	64	100	100,0

Las mujeres patrocinan decididamente la ch africana. Los hombres también potencian más la africana pero con menos rotundidad (62%). En los hombres la situación no es tan clara. Usan más la fricativa que las mujeres. Esta realización tiene un carácter marginal, se valora como rasgo masculino. Esto confirmaría la idea de que las mujeres están más apegadas a las formas de prestigio, que suelen ser las más correctas y estándares.

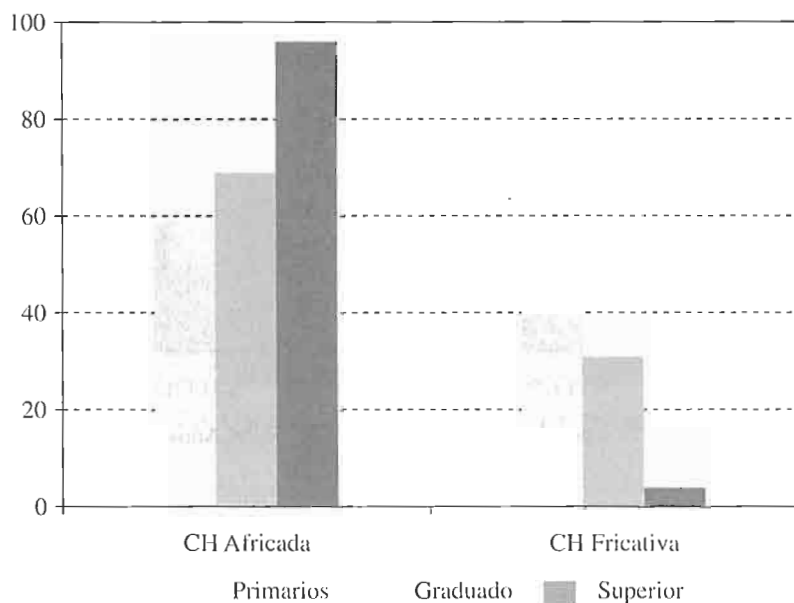
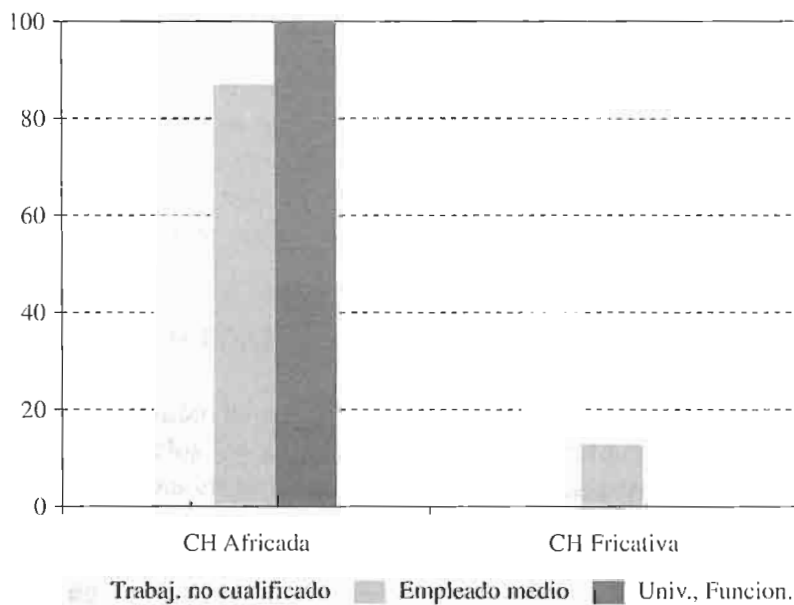
VARIACIÓN SEGÚN EDAD

El proceso de cambio es paralelo a las generaciones. La variante africana es mayoritaria en todos los grupos de edades, especialmente entre los jóvenes donde se presenta en la totalidad de los casos. La perspectiva de futuro es la tendencia a la generalización de esta variante. La fricativa, por el contrario, está desapareciendo. El porcentaje más alto es un 40% y se da en los mayores de cincuenta y cinco años.



		<i>CH Africada (% fila)</i>	<i>CH Fricativa (% fila)</i>
EDAD	18-24 AÑOS	100,0	18,6
	25-35 AÑOS	81,4	31,8
	36-54 AÑOS	68,2	40,0
	+ 55 AÑOS	60,0	21,8
Total		78,2	100,0

VARIACIÓN SEGÚN CULTURA

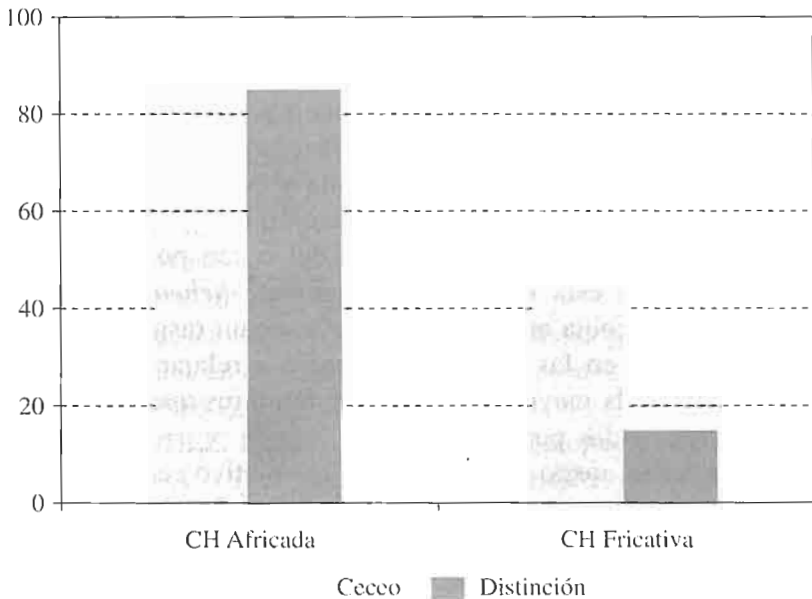
Variación según estudios*Variación según profesión*

	CH AFRICADA		CH FRICATIVA	
	<i>Recuento</i>	<i>% fila</i>	<i>Recuento</i>	<i>% fila</i>
ESTUDIOS PRIMARIOS	10	58,8	7	41,2
GRADUADO	23	68,7	6	31,3
SUPERIOR	27	96,4	1	3,6

PROFESIÓN	CH AFRICADA		CH FRICATIVA	
	<i>Recuento</i>	<i>% fila</i>	<i>Recuento</i>	<i>% fila</i>
Trabajador no cualificado	18	60,2	12	39,8
Empleado medio	13	86,7	2	13,3
Funcionarios, etc.	19	100,0		

La ch africana se da mayoritariamente en todos los grupos. Su uso aumenta decididamente con el nivel cultural. En cambio, el grupo social que más sustenta el sonido fricativo es el bajo, los trabajadores no cualificados. En empleados medios la proporción es baja y en el nivel más alto no se da en ningún caso, está totalmente estigmatizado. Ha descendido la variante fricativa con el ascenso social hasta desaparecer en el gráfico de la profesión.

En el siguiente gráfico vamos a ver el nivel de coincidencia del ceceo y la distinción con las variables de ch.



El ceceo convive en similares proporciones con los dos tipos de *ch* aunque aparece mayoritariamente con la variante africada (55% de los casos). Esto indica vacilación en el uso de la *ch* por parte de los hablantes ceceantes. Por el contrario la distinción presenta un alto porcentaje de coincidencia con la *ch* africada (85%) mientras que se la *ch* fricativa pierde importancia (15%). La distinción y la variante africada de la *ch* son dos rasgos que se perfilan como prestigiosos y en expansión.

CONCLUSIONES

La lengua no es algo estático, homogéneo y desconectado de la realidad sino que está continuamente cambiando según intereses y valoraciones. En esta localidad la lengua presenta gran heterogeneidad que está en función de las condiciones sociales de los hablantes. La situación actual y de un pasado no muy lejano es inestable, se está desarrollando un proceso de cambio en el uso de las sibilantes. La estratificación social tiende a agudizarse. Son muy distintas las realizaciones de los jóvenes respecto a los mayores y de los hablantes con nivel cultural alto respecto a los de nivel bajo. Las diferencias atendiendo al género no son quizá tan rotundas.

El fenómeno más extendido es la distinción. Se da en más de la mitad de las realizaciones. Es una forma prestigiosa que está en situación de crecimiento frente a otras variantes. En este avance influyen cambios sociales producidos en las últimas décadas (abandono de la agricultura por parte de los jóvenes, desruralización, ascenso social, desarrollo e influjo de medios de comunicación, generalización de la educación en niveles superiores, mayor contacto con el exterior gracias al desarrollo de los medios de transporte, emigración...).

La presencia del seseo y de *s* con tendencia a *q* es mínima. No hay ningún grupo social que sustente estas realizaciones aunque su aparición es más frecuente en hombres de edad avanzada y con nivel cultural bajo. Su aparición es producto de un estado de vacilación en el uso de las sibilantes en el marco de un proceso de sustitución del ceceo por la distinción. La aspiración (lo que se está llamando últimamente *heheo*) también es muy minoritaria y su presencia está justificada por ser un rasgo característico de las hablas andaluzas en las que hay tendencia a relajar la articulación de algunos sonidos. Se da mayoritariamente en hombres que en este caso tampoco están determinados por el prestigio.

Respecto al ceceo, rasgo que constituye el objetivo central de este trabajo, hay que señalar que es el tipo de confusión predominante. Aunque está en menor proporción que la distinción, su porcentaje es considerable (aproximadamente un tercio de las realizaciones). La tendencia del fenómeno es al

retroceso. En algunos estratos sociales o culturales de la muestra casi ha desaparecido, p.ej. en los jóvenes. La presencia de este rasgo en las generaciones mayores y con menor cultura parece confirmar nuestra hipótesis inicial de que el ceceo tuvo un importante peso en el pasado.

En cuanto a las realizaciones de la /ch/ hay que destacar el predominio de la variante africada. Su uso es casi exclusivo entre las mujeres, las generaciones jóvenes y los hablantes con mayor nivel cultural. Se da en las mismas zonas sociales que la distinción. Ambas son variantes prestigiosas y con perspectivas de futuro. El ceceo coincide con ambas variantes, fricativa y africada, en similares proporciones, lo que muestra la inseguridad en el uso de la ch entre los hablantes confundidores.

Como hemos visto el ceceo y la ch fricativa son fenómenos paralelos. Ambos se dan principalmente en hombres de edad avanzada con bajo nivel sociocultural. Tienden a ser sustituidos por otras formas más prestigiosas en un proceso de convergencia que está en pleno desarrollo y que se percibe claramente en la variación por edad en la que cada grupo generacional representa una etapa de la lengua. Las transformaciones sociales que se están produciendo en la localidad van acompañadas de cambios lingüísticos.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVAR, M. y otros, *Atlas Lingüístico y Etnográfico de Andalucía (ALEA)* (6 vols.), Universidad de Granada, C.S.I.C., Granada, 1973.
- LAPESA, R., *Historia de la lengua*, Madrid, Gredos, 1997 (9ª reimpr.).
- LAPESA, Rafael, "Sobre el ceceo y seseo andaluces", *Miscelánea homenaje A. Martinet*, I, La Laguna, 1957, págs. 67-94
- LÓPEZ MORALES, H., *Sociolingüística*, Madrid, Gredos, 1989, 2ª ed.
- MARTÍNEZ, María D. y MOYA, J. A., "Reacciones actitudinales hacia la variación dialectal en hablantes granadinos", *Lingüística española actual XXII/2* (2000), págs. 137-160.
- MENÉNDEZ PIDAL, Ramón, "Sevilla frente a Madrid. Algunas precisiones sobre el español de América", *Miscelánea Homenaje A. Martinet*, III, La Laguna, (1962), págs. 99-165.
- MONDÉJAR, "Disquisiciones historicocríticas y metodológicas sobre la interpretación de los datos en el estudio del seseo" *Dialectología andaluza*, Granada, Don Quijote, (1991), págs. 319-335.
- MORENO FERNÁNDEZ, J., *Metodología sociolingüística*, Madrid, Gredos, 1990
- MOYA CORRAL, J. A. y E. J. GARCÍA WIEDEMANN, *El habla de Granada y sus barrios*, Granada, Universidad de Granada, 1995.

ANTONIO J. GUZMÁN GALIANO

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A TRAVÉS DEL DICCIONARIO

En más de una ocasión se escucha a algunos profesores de enseñanzas medias quejarse por el desconocimiento y el desinterés mostrados por la mayoría de los alumnos de este ciclo por el diccionario, son muy pocos los estudiantes que saben utilizarlo de manera adecuada, y aún menos los que logran sacar algún partido de las infinitas posibilidades que algunos diccionarios, y no sólo los escolares, ofrecen para el aprendizaje de la lengua española. Como afirman Olarte y Garrido “el diccionario es el instrumento que puede vertebrar la enseñanza de la lengua española”¹. Pero este problema es mucho más complejo de lo que puede parecer a primera vista, del que se pueden establecer tres posibles orígenes:

1. Que el alumno desconozca por completo la existencia de estas obras.
2. Que el profesor tenga una formación limitada en este sentido y no sepa orientar de manera clara a sus alumnos.
3. Que el diccionario carezca de una validez lexicográfica y didáctica mínima para poder ser utilizado en el aula. Aunque en estos últimos años la crítica lexicográfica ha desarrollado una importante labor, y ha descrito de forma clara las ventajas y las lagunas de algunos diccionarios publicados con una orientación claramente escolar.

Solucionar estos tres problemas no es tarea fácil, aunque un buen punto de partida puede ser la siguiente afirmación de Alvar Ezquerro: “No pode-

¹ OLARTE/GARRIDO, *Diccionario y enseñanza*, pág. 28.

mos, ni debemos, formar a nuestros alumnos sin antes haber comprobado la calidad de lo que damos para consumir: estamos configurándolos como personas, capaces de comunicarse y de entenderse entre sí, capaces de pensar. Si los educamos de manera defectuosa habremos hecho mal uso de la grave responsabilidad que nos corresponde”².

Antes de hacer algunas observaciones acerca de qué requisitos debe cumplir el diccionario que se emplee en el aula, debemos preguntarnos qué es un diccionario. Según Porto Dapena, al hablar del diccionario nos referimos a un “catálogo de vocablos, normalmente dispuestos en orden alfabético, acerca de cada uno de los cuales se ofrecen determinadas informaciones, que junto con el vocablo en cuestión constituyen lo que se llama artículo lexicográfico”³, y que ha de ser, por necesidad, el instrumento último por el cual el diccionario es útil para un determinado grupo de personas. Además, el diccionario es, ante todo, un libro que pertenece a una comunidad determinada para la que ha sido realizado, y por tanto, es también un instrumento para y de esa comunidad, que se servirá de él con unos fines determinados, o quizá aún por determinar, porque hay que tener en cuenta qué se busca en un diccionario y qué se encuentra, y si responde, en mayor o menor medida, a las necesidades y exigencias de la comunidad⁴. En nuestro caso particular, habrá que tener en cuenta cuáles son las necesidades docentes del diccionario y que es lo que se quiere incorporar en él, teniendo en cuenta que habrá de ser utilizado con el máximo provecho posible para la enseñanza del español. Para Seco el más claro “índice de la robustez cultural e intelectual de una comunidad es el lugar que en ella ocupa el diccionario”, que es la mejor forma para comprender el contenido de las unidades léxicas, y hablando de manera más metafórica, “el guía que nos orienta por el laberinto de las palabras”⁵. Por tanto, el diccionario como institución social tiene la función de definir la norma lingüística, el diccionario autoriza palabras, las construcciones, los sentidos, y los integra en el uso de la comunidad⁶. Como un miembro más de una comunidad, el diccionario tiene el mismo camino que el ser humano, y sufre el paso del tiempo de la misma manera que la comunidad, por eso, no es una obra definitiva que se haga una sola vez, para evitar que envejezcan y mueran como los seres humanos,

² ALVAR EZQUERRA, *Enseñar, ¿con un diccionario?*, pág. 177.

³ PORTO DAPENA, *Elementos de lexicografía. El Diccionario de Construcción y régimen de R. J. Cuervo*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 1980, pág. 245.

⁴ En cualquier diccionario hay un *maximum* deseable, de extensión, selección y método; y un *optimum* efectivo; HAENSCH (y otros), *Lexicografía*, pág. 11.

⁵ SECO, *Estudios*, pág. 8.

⁶ DUBOIS, *Introduction*, pág. 51.

“hay que mirarlos y tratarlos en su realidad de realidades dinámicas”⁷. Como libro, el diccionario es una obra literaria, del mismo tipo que otras obras didácticas⁸, y por tanto un objeto cultural⁹ que recoge y conserva la memoria lingüística de una civilización cuando una comunidad se da cuenta de la imposibilidad práctica de conocer todos y cada uno de los elementos léxicos, con sus respectivas significaciones¹⁰; estudia y organiza el vocabulario, de manera que pueda ser reconocido con facilidad por los usuarios, que deberían encontrar reflejados en él sus utensilios léxicos¹¹.

Según Morkovkin¹² “la lexicografía docente es un campo especializado de la lexicografía que abarca los diferentes aspectos teóricos y prácticos vinculados al tipo de descripción pedagógicamente orientada al léxico de los diccionarios y otras obras lexicográficas”. De unos años a esta parte se han publicado numerosos diccionarios con la denominación de “escolares” que, en principio, tienen como objeto su uso en el aula. Según Carmen Ávila el término “diccionario escolar” se está empleando para el diccionario monolingüe que se utiliza en los centros educativos para el aprendizaje de la lengua materna, en un sentido amplio, aunque no está bien delimitado a qué etapa escolar se refiere este término. En algunos casos, el diccionario escolar sólo tiene como tal el título, porque es resultado del recorte editorial, con evidentes fines comerciales, de otras obras mayores, es el caso del *Diccionario escolar de la lengua española*, publicado por la Academia de la Lengua, y que, como en más de una ocasión ha señalado Alvar Ezquerro, no es un diccionario escolar, sino un diccionario de lengua abreviado, que no puede cubrir las necesidades de los alumnos a los que, en principio, está destinado. El diccionario escolar debe tener una clara vocación didáctica, ha de ser un instrumento útil, tanto para los alumnos que lo manejan, como para los profesores que lo recomiendan, y que deben orientar a los estudian-

⁷ SECO, *Diccionario*, pág. 6. Sólo algunos diccionarios como el *Vox*, o el *DGILE*, han entendido esto.

⁸ DUBOIS, *Dictionnaire*. En este trabajo trata sobre la naturaleza didáctica de las obras lexicográficas.

⁹ DUBOIS, *Introduction*, pág. 8.

¹⁰ LARA, *Discurso*, pág. 3; el diccionario cobra entonces su máximo interés como “depósito de la memoria social sobre el significado del léxico de una comunidad lingüística y, en consecuencia, es ante todo un catálogo de actos verbales de respuesta sobre el significado de las palabras”.

¹¹ LARA, *Discurso*: “para todo hablante cada vez que se singulariza un vocablo, no se inhibe su capacidad de reconocer su significado sino que, por el contrario, acude a un núcleo de significación de origen cognoscitivo, pero estabilizado por el consenso social mediante la enseñanza y la educación, que le ofrece una organización primaria del sentido en su comunidad; es decir, acude a un estereotipo”, pág. 9.

tes en su uso, que en la mayoría de los casos se reduce a la búsqueda curiosa de palabras malsonantes o tabuizadas, o para aclarar dudas ortográficas puntuales. Ha de ser un diccionario hecho con una metodología clara por parte de quienes los realizan, con una macroestructura que recoja el acerbo general del léxico del español, aunque sin pretensiones históricas, es decir, ha de prevalecer el criterio aperturista ante el purista o conservador que parece mantener aún el *DRAE*, y la perspectiva sincrónica frente a la diacrónica. Es necesario que quede claro desde el principio cómo se van a lematizar estas voces, que normalmente se hará siguiendo el alfabeto, y si se admiten o no formas compuestas, neologismos, extranjerismos aunque su uso sea innecesario, si se incluye sólo el infinitivo de los verbos o también otras formas que puedan crear dudas, y si el género y el número de las palabras y términos aparecerá representado cuando el cambio de una determinada voz lleve asociado un cambio en el contenido semántico. Con respecto a la microestructura, debemos tener en cuenta las partes que Haensch distingue:

- Enunciado del lema
- Indicaciones sobre la pronunciación
- Indicaciones de variantes gráficas
- Indicaciones morfológicas (declinación de sustantivos, conjugación de verbos, formación del plural...)
- Indicación de la categoría gramatical
- Indicación del género gramatical
- Diferentes clases de marcas que sirven para delimitar el uso de las unidades léxicas: geográficas, estilísticas, etc.

En nuestro caso, la información de un diccionario de utilidad en el aula debe reunir el máximo número de este tipo de informaciones de manera clara y condensada, y sin perder de vista el espacio empleado para ello, ya que, otra cualidad de estos diccionarios debe ser la manejabilidad por parte de los estudiantes. En este sentido, no podemos olvidar, como afirma Miguel Calderón, que “cuanto mayor sea la participación del alumno, cuanto más dispuesto se halle a reflexionar, a relacionar conceptos, a poner en funcionamiento aquellos conocimientos que ya posee, mayor será el rendimiento obtenido”¹³, de este tipo de obras.

Nuestro objetivo se centra ahora en mostrar cómo un diccionario de uso, un tipo de diccionarios que según Haensch está muy cerca de lo que

¹² MORKOVKIN, *Fundamentos teóricos*, pág. 359.

¹³ CALDERÓN, *Los diccionarios*, pág. 83.

se considera como diccionario escolar, como el *CLAVE, Diccionario de uso del español actual*, de la editorial S. M., prologado por García Márquez, presenta una máxima rentabilidad en la enseñanza del español en el nivel de bachillerato. Este diccionario, aunque posee algunas lagunas, se caracteriza sobre todo por su claridad expositiva, y por la múltiples posibilidades que ofrece para su utilización, es decir, es un diccionario claro, que no es poco en este tipo de obras, cuya composición, perfectamente ordenada, permite no sólo conocer el significado de una determinada voz, sino su procedencia, su uso y algunas cosas más. El diccionario *CLAVE* comienza señalando la variedad y la unidad del español actual para inmediatamente pasar a explicar cómo debe usarse esta obra, con algunos ejemplos de este uso, las abreviaturas y los símbolos utilizados, para pasar después al corpus léxico. Incluye una parte final de apéndices de gran utilidad para el alumno, en primer lugar se recoge un "Fichero de uso", dividido en nueve capítulos: acentuación, signos de puntuación, uso de mayúsculas, los numerales, las abreviaturas, los topónimos, errores más frecuentes en español, las fórmulas de tratamiento, y la presentación de originales; a continuación se incluyen los modelos más representativos de la conjugación verbal, las siglas y los acrónimos, los sufijos, las figuras retóricas, y un último capítulo en el que se ordena alfabéticamente las locuciones que aparecen dispersas en los artículos lexicográficos, junto a la palabra-entrada por la que hay que buscar dicha locución. Todo esto, expuesto con una claridad diáfana, ayuda, y mucho, al estudiante a resolver dudas de carácter gramatical y estilístico, que en un diccionario de lengua a la manera tradicional no se encuentra. También la información redactada en la microestructura es de una validez extraordinaria, así por ejemplo, como se señala en la Introducción de la obra, las notas de etimología explican la procedencia de una palabra, las notas de pronunciación resultan imprescindibles en la explicación de extranjerismos de reciente incorporación al español, las de ortografía resultan particularmente indicadas para llamar la atención sobre la existencia de palabra homófonas o de distintas variantes ortográficas de una misma palabra, las de morfología aportan una completa información sobre la flexión nominal y verbal; las de sintaxis ayudan al uso codificador del lenguaje, informando, por ejemplo de los regímenes de construcción verbal, las de semántica enriquecen el léxico con sinónimos y matizaciones diferenciadoras del significado¹⁴, además, la inclusión de ejemplos de uso y de fraseología en algunos de los artículos ayuda a la comprensión del contenido semántico y a la composición de nuevos enunciados por parte de los alumnos.

¹⁴ CLAVE, pág. XVII.

Debemos hacer, por último, una mención especial a las palabras, sobre todo extranjerismos, que no se incluyen en el *DRAE* y que sí aparecen en esta obra. Se trata de voces que forman parte importante del vocabulario de la inmensa mayoría de los estudiantes adolescentes, como por ejemplo los anglicismos: *Internet, offset, foto finish, soul, sponsor, sprint, squasch*, alguno de ellos como *offside* con la indicación “es un anglicismo innecesario”, los italianismos *mamma mia, sorpasso*; u otras voces muy usuales como: *interactividad, interbancario, izquierdoso, mambo, mami, menopáusico, menopáusica, pijerío y pijería, pilsen* (germanismo), *pichichi, plis-plas, preinscripción, prejubilación, privacidad, radiotaxi, soseras, spanglish, tetra brik, tiarrón, toqueteo*, etc.; y que, en nuestra opinión, convierten a este diccionario en un referente importante para estos hablantes que ven reconocida y reflejada en este diccionario alguna parte de su habla cotidiana.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVAR EZQUERRA, M. “Función del diccionario en la enseñanza de la lengua materna”, en ALVAR EZQUERRA, M., *Lexicografía descriptiva*, Barcelona, Bibliograf, 1993, 165-180.
- , “Enseñar, ¿con un diccionario?”, en ALVAR EZQUERRA, M., *Lexicografía descriptiva*, Barcelona, Bibliograf, 1993, 177-180.
- ÁVILA MARTÍN, M. C. *El diccionario en el aula. Sobre los diccionarios escolares destinados a la enseñanza del español como lengua materna*, Granada, Universidad de Granada, 2000.
- CALDERÓN CAMPOS, M. “Los diccionarios y la enseñanza del léxico”, *Actas de las primeras Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, E. García, M. I., Montoya y J. A. Moya (eds.), Granada, ICE, 1996, 81-87.
- HAENSCH, G., WOLF, L., ETTINGER, S. y WERNER, R. *La lexicografía. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica*, Madrid, Gredos, 1982.
- HAENSCH, G.; *Los diccionarios del español en el umbral del S. XXI*, Salamanca, Ed. Universidad de Salamanca, 1997.
- HERNÁNDEZ, H. “La lexicografía didáctica del español: aspectos históricos y críticos”, en FUENTES MORÁN, M. T. / WERNER, R., *Lexicografías iberorrománicas: problemas, propuestas y proyectos*, Madrid, Vervuert- Iberorrománica, 1998, 49-79.
- MORKOVKIN, V. “Fundamentos teóricos de la lexicografía contemporánea”, en *Actas del IV Congreso Internacional EURALEX 90*, 1992, 359-368.
- OLARTE, L. y GARRIDO, A. “Diccionario y enseñanza. Aproximación a los diccionarios más usados en los niveles educativos”, *Español actual*, 41 (1984), 21-28.

ENRIQUE MARTÍN GARCÍA

LA INDUMENTARIA EN LA FRASEOLOGÍA DEL ESPAÑOL

El estudio de las unidades fraseológicas supone uno de los aspectos fundamentales en el análisis y descripción de la lengua española. De ello se encarga la Fraseología, disciplina que comenzó aproximadamente hacia los años cincuenta en la antigua URSS aunque el interés por estas estructuras lingüísticas, que se encuentran en todas las lenguas, es muy anterior. En España, desde el siglo XVI, vienen haciéndose recopilaciones, sobre todo de refranes. Es en el siglo XVIII cuando aumenta esta tendencia recopiladora, con el *Diccionario de Autoridades* de la RAE. El interés por el estudio lingüístico se da a mediados del siglo XX con la obra de Julio Casares, *Introducción a la lexicografía moderna*, donde dedica varios capítulos a las locuciones y modismos. Comienzan a analizarse los rasgos de los fraseologismos, sus funciones y orígenes; se examinan las propiedades de cada unidad, la adecuación al contexto y las relaciones con otros subsistemas de la lengua. En los 70, y luego en los 80 y 90, se insiste en estos aspectos y se perfecciona el análisis.

Todavía quedan campos de estudio en Fraseología que permanecen inertes. Se puede investigar desde tantos puntos de vista como el estudioso considere oportuno, ya que la elaboración de una propuesta de análisis fraseológico de alguno de estos campos puede venir a llenar un hueco existente en los estudios fraseológicos. Una preocupación especial de los fraseólogos fue estudiar las unidades atendiendo a alguna marca entre sus componentes, ya fuera semántica (estudio de los somatismos fraseológicos, los zoónimos, etc.) o estructural (atendiendo por ejemplo a comparaciones fraseológicas en una lengua o en varias, a fórmulas rimadas, etc.). Como puede comprobarse las posibilidades son infinitas, pues el español, al igual

que otras muchas lenguas, posee una rica y dilatada muestra de unidades fraseológicas.

Acogiéndonos a la marca de semanticidad en el presente estudio, hemos escogido un determinado campo semántico, concretamente el de la indumentaria. Este campo viene determinado por las circunstancias antropológicas y sociológicas que operan en los individuos. El habla de las gentes no hace sino registrar todo lo que tiene a su alrededor; por lo que no hay que olvidar que la indumentaria y todo lo que conlleva ha estado y está íntimamente relacionado con el entorno más inmediato de los hablantes. Esto queda puesto de manifiesto en la gran cantidad de unidades fraseológicas que aparecen formando parte del acervo lingüístico de estos hablantes.

La enseñanza de la lengua española debe atender a todos los ámbitos y no puede obviar la fraseología, pues ésta supone un subsistema muy importante dentro de la lengua debido a la gran cantidad de unidades que la conforman, así como a la alta frecuencia de uso de las mismas. Las unidades fraseológicas poseen una serie de características. Son, en primer lugar, expresiones formadas por varias palabras, están institucionalizadas, son estables en diverso grado; presentan ciertas particularidades sintácticas o semánticas, y, por último, pueden variar sus elementos integrantes, ya sea como variantes lexicalizadas en la lengua o como modificaciones ocasionales en un determinado contexto.

Pretendemos con el análisis de la fraseología de la indumentaria elaborar un estudio sobre este tema, un corpus de unidades fraseológicas y un análisis de los significados para poder comprobar cómo el mundo de la indumentaria ha dado lugar a una variada fraseología en lengua española. Para iniciar el estudio lo primero que hemos hecho es elaborar una relación de palabras del campo semántico de la indumentaria y ver la posible fraseología que conllevan. Entendemos el término "indumentaria" desde el punto de vista etnológico; así, la indumentaria es cualquier elemento que utiliza el hombre para proteger, adornar o cubrir su cuerpo. A estos elementos se les incorporan valores simbólicos, es decir, las prendas de vestir significan, poseen su propio lenguaje, determinan el estatus social o económico; son, en definitiva, la muestra más clara de la personalidad de los individuos. Se incluyen en este trabajo unidades fraseológicas de diversa índole¹. No abor-

¹ Gloria Corpas, en su *Manual de Fraseología Española*, elabora un método para la clasificación de las unidades fraseológicas. Las divide en: colocaciones, locuciones (nominales, adjetivas, adverbiales, verbales, prepositivas, conjuntivas, clausales), enunciados fraseológicos o paremias (de valor específico, citas, refranes) y enunciados fraseológicos o fórmulas rutinarias. Para un estudio más amplio de las unidades fraseológicas véase CORPAS.

daremos las unidades fraseológicas que son específicamente refranes² pues de ello ya se han encargado otros estudios³.

Comencemos a tratar las unidades fraseológicas que se han formado partiendo de palabras genéricas relacionadas con la indumentaria. Así, la palabra *moda* hace referencia a los usos y modos que están en boga durante un tiempo, especialmente los relacionados con los trajes, telas y adornos. La palabra viene del francés *mode*, y ésta del latín *modus*, “modo, manera” (en este caso, de vestir, de presentarse, etc.). Decimos que algo *está de moda* cuando está de acuerdo con ella. También empleamos la expresión *A la moda*, principalmente con el verbo *ir* para referirnos a que algo o alguien actúa conforme a los usos de la moda. Igualmente cuando se sigue la que se estila o se adoptan las costumbres del lugar en que se reside se dice *Entrar en las modas*. Perder actualidad o vigencia respecto de la moda se expresa con *Pasar/pasarse de moda*.

Con el verbo *vestir* encontramos las siguientes unidades: *El mismo que viste y calza*, que significa “el mismo, la misma persona de quien se habla”; *Vestido y calzado* es estar “satisfecho de estas primeras necesidades por cuenta ajena”. *Vístemte despacio que tengo prisa* o *Vístemte despacio que estoy de prisa*, es la frase con la que se encarece la necesidad de no proceder atropelladamente para ganar tiempo, porque con la prisa se suele perder. Derivada de este verbo es la voz *vestidura*, que encontramos en *Rasgarse las vestiduras*, que significa “escandalizarse o mostrar indignación”. El origen de la expresión se debe a que los judíos se rasgaban las vestiduras en señal de duelo, y también por motivo de escándalo, como cuando escuchaban una blasfemia; los evangelios nos narran el episodio de la Pasión en el que el pontífice se rasga las vestiduras al oír de labios de Jesús que él era el Mesías (Marcos 14,63).

Entendemos por *ropa* cualquier prenda de tela que sirva para vestir. *A quemarropa*, es equivalente a *A boca de cañón*; se dice de los disparos de arma de fuego efectuados a cortísima distancia del objetivo; se emplea asimismo en sentido figurado con el significado de “bruscamente, de súbito, sin rodeos”. *A toca ropa* es una locución que significa “muy de cerca”. Cuando está presente alguien que no debe escuchar lo que se dice empleamos la expresión informal *Haber ropa tendida*. *De buena ropa* decimos que

² El refrán es la pemia por excelencia, pues en él se dan las características de lexicalización, autonomía sintáctica y textual, valor de verdad general y carácter anónimo; presenta, además, características adicionales, como son el significado metafórico, particularidades fónicas, anomalías sintácticas o estructuras sintácticas particulares en las que sus miembros mantienen relaciones precisas, carácter tradicional y propósito didáctico o dogmático.

³ Véase al respecto el estudio de LÓPEZ LÓPEZ (págs. 341-348).

es la persona de calidad o digna de particular atención o cuidado. *De poca ropa*, la persona pobre o mal vestida o también aquella que no tiene autoridad. *Guardar uno la ropa* es obrar o hablar con cautela para preservarse de un peligro. Idéntico significado tiene *Nadar y guardar la ropa*. *No tener ropa* para una cosa es no tener las condiciones necesarias para hacerla. *No tocar a uno a la ropa* significa no decir ni ejecutar algo que de algún modo pueda ser en su ofensa o perjuicio. *Palparse/tentarse la ropa* es estar un enfermo en los últimos términos de la vida o hallarse alguien confuso sin saber qué hacer para salir de una dificultad. *Poner a uno como ropa de Pascua* es una unidad desusada equivalente a *Poner a alguien como chupa de dómine*, que veremos más adelante. *Tentar a uno la ropa* es “indagar el estado en que se halla”.

El *hato* es la ropa y otros objetos que uno tiene para el uso preciso y ordinario. *Andar con/traer el hato acuestas* es mudar frecuentemente de habitación o andar errante de un lugar a otro sin fijar en ninguno su domicilio. *Liar uno el hato* significa “prepararse para marchar”. *Menear el hato*, “zurrar, dar golpes”. *Perder uno el hato*, “huir uno o hacer otra cosa con tal aceleración y falta de tiento que parece que pierde o se le cae lo que trae acuestas”. *Revolver el hato* significa “excitar discordias entre algunos”.

Las prendas de vestir se confeccionan con *telas* de diversa índole. Este término aparece en expresiones como *Tela marinera* que podemos usar como adjetivo superlativo con el valor de “muy bueno, sensacional”; o como adverbio para referirnos a que hay mucha abundancia de una cosa. Es difícil precisar el origen del adjetivo, que en principio, podría inducir a pensar que se trata del velamen de una embarcación; sin embargo, en el léxico marinero no suele emplearse *tela* en este sentido. *Haber/sobrar (mucho) tela que cortar* es “haber materia abundante sobre la que hablar”. *Poner en tela de juicio* es “poner en duda una cosa”. Aquí hay que entender *tela* en su acepción (en desuso) de disputa o controversia para dilucidar algo. *Sacudir/soltar alguien la tela* es “entregar dinero, pagar”. El dinero formará parte de los significados de algunas de las expresiones aquí recogidas como más adelante veremos. *Ver uno una cosa por tela de cedazo* es “verla o entenderla confusamente”, o “juzgarla no como es en sí, sino como se la presenta su pasión o preocupación”.

Con la palabra *pañó* son varias las expresiones que encontramos. El paño es un género de tela de lana muy tupida y con pelo tanto más corto cuanto más fino es el tejido. *Conocer el paño*, referido generalmente a aspectos negativos, es “saber bien a qué atenerse con respecto a una persona o situación, de tal modo que resulte imposible ser engañado”. *Estar en paños menores* se dice informalmente cuando se está en ropa interior o medio desnudo. *Ser alguien del mismo paño o cortado del mismo paño* significa que es “igual o semejante al otro”. *Haber paño de que cortar* alude a que hay materia

abundante de que disponer o de que hablar. Confróntese con *Haber/sobrar (mucha) tela que cortar*, de la que se puede considerar variante. Los *Paños calientes* son los atenuantes que suavizan o disminuyen el rigor con que se ha de proceder. *Ser* alguien *un paño de lágrimas del/para* alguien se aplica a la persona en quien se encuentra consuelo o protección.

La palabra *trapo* suele emplearse en algunas situaciones para referirse a la indumentaria con su significado de “pañó o tela”, aunque hoy es más usual emplear esta voz para referirse al trozo de tela desechado por viejo, por roto o por inútil. *Soltar el trapo* bien puede significar “echarse a llorar” o bien “echarse a reír”. Cuando se hacen públicos en una riña vicios o defectos de alguien que habitualmente permanecen ocultos *Salen (a relucir) los trapos (sucios)*. Con el mismo significado encontramos la variante *Sacarle* a alguien *(a relucir/al sol) los trapos (sucios)*. Esta idea de crítica la encontramos en otras expresiones como *Cortar un sayo* o *Cortar un traje*. Igualmente, *Poner* a alguien *como un guiñapo* o *Poner* a alguien *como un trapo* recogen el mismo sentido de crítica negativa hacia alguien al significar “insulto, descrédito”. Dejar a alguien malherido en una pelea también es otro significado de la expresión, que alterna con *Estar/quedar hecho un guiñapo*. *A todo trapo* puede emplearse en el sentido de “a toda velocidad” o bien en el de “con mucho lujo”. *Con un trapo atrás y otro delante* es una variante de *Con una mano detrás y otra delante*, expresiones que hacen referencia a la falta de dinero por haber llegado a la ruina y no tener nada, ni siquiera las prendas de vestir elementales.

Derivada de *trapo* es la voz *trapillo*, que hace referencia al comportamiento vestimentario de los individuos en la unidad *Andar/estar/ir de trapillo*, es decir, vestido como para estar por casa, con ropa informal y poco costosa. Los *Trapitos de cristianar* es la ropa de gala, en alusión a que la indumentaria de los niños cuando iban a ser bautizados era muy elegante.

La ausencia de indumentaria queda reflejada en unidades que contienen la voz *cuero*. *Estar* alguien *en cueros (vivos)* es estar desnudo. *Dejar* a alguien *en cueros* es equivalente a *Dejar* a alguien *sin camisa*, “arruinarlo”. La expresión *Del cuero salen las correas* indica que de lo principal sale lo accesorio. *Poner cuero y correas* en una cosa es “hacer algún oficio por otra persona y pagar además el costo que tiene”.

Abordemos ahora la fraseología derivada de las prendas de vestir. Respecto de la ropa interior, nos encontramos con las voces *braga* y *calzoncillos*. *Estar hecho una braga* es una expresión de uso restringido que denota “cansancio, agotamiento”. *Calzarse las bragas* es una unidad equivalente a *Calzarse* o *Ponerse los calzones*, “mandar o dominar en la casa”. *Dejar* una persona o una cosa *en calzoncillos* a alguien, es un fraseologismo que se usa en contextos informales y referido a hombres con el sentido de arruinar a alguien, dejarlo sin dinero.

Las prendas de vestir exteriores son más variadas por lo que hay un mayor número de voces, con sus respectivas unidades fraseológicas.

La *camisa* es la prenda de vestir, por lo común de hombre, con cuello, mangas y abotonada por delante. *Estar en camisa* es “estar en ropa interior” o bien “estar sin dinero”. *Cambiar de camisa* significa dejar el bando o partido que se seguía y adoptar interesadamente el contrario; es un fraseologismo similar a *Cambiar de chaqueta*. *Dejar sin camisa* / *Quedarse sin camisa* significan arruinar o arruinarse; son expresiones equivalentes a *No dejarle a alguien ni aun camisa*, *Quedarse en camisa* o *Perder hasta la camisa*. *Vender hasta la camisa* es “vender todo lo que se tiene, sin reservar cosa alguna”. *Meterse en camisa de once varas*⁴ es “inmiscuirse en lo que no le importa a uno o complicarse innecesariamente la vida”. *No llegarle* (a alguien) *la camisa al cuerpo* denota estar muy ansioso o asustado, lleno de inquietud y temor. La afición desordenada y excesiva al juego se comenta con *Jugarse hasta la camisa*.

La *camiseta* es una prenda derivada de la camisa, más corta, ajustada y sin cuello. *Sudar la camiseta* es “esforzarse mucho para conseguir algo”. Se aplica particularmente a los deportistas, desde cuyo ámbito llega el fraseologismo.

Los *pantalones* o los *calzones* conllevan un significado simbólico implícito de autoritarismo o poder, a la vez que de masculinidad. De este modo, *Llevar/ponerse/tener (bien puestos) los pantalones* viene a significar mandar en una familia. Otras expresiones con esta voz son *(No) caérsele los pantalones* a alguien, “no ser o estar muy viejo”, o *Bajarse los pantalones*, expresión informal que significa “transigir, ceder y someterse en condiciones deshonrosas”.

Los *calzones* constan de dos perneras que cubren el cuerpo desde la cintura hasta una altura variable de los muslos. *Llevar/ponerse/tener (bien puestos) los calzones* es una variante de la anterior expresión con *pantalones*; su significado es el mismo: “imponer una persona su autoridad, especialmente en el hogar”; suele aplicarse particularmente a las mujeres cuando son ellas las que mandan en la familia; de ahí que el *DRAE* recoja la expresión *Calzarse* o *Ponerse* una mujer *los calzones*, cuyo significado es

⁴ En la Edad Media, cuando en ciertos lugares se adoptaba a alguien como hijo, se celebraba una ceremonia en la que al adoptado le colocaba el adoptante una camisa muy ancha, metiéndosela por la cabeza. Cuando se la había vestido, le besaba la frente y la adopción adquiría carácter oficial. En muchas ocasiones el adoptado acababa por decepcionar al adoptante, por lo que se acuñó esta locución como advertencia a quienes ponen sus esperanzas en algo que no se sabe qué puede deparar en el futuro, sentido que no coincide exactamente con el que le damos en la actualidad.

“mandar o dominar en la casa, supeditando al marido”, que es el que supuestamente debe llevar los calzones, en tanto que éstos significan autoridad. *Tener muchos calzones* es definido como “ser muy hombre”, que significa a su vez “ser valiente y esforzado”; se produce una asociación entre la prenda y la masculinidad. *A calzón quitado* es otro fraseologismo que significa “sin empacho, descaradamente”.

La *calza* era la prenda de vestir que, según los tiempos, cubría, ciñéndolos, el muslo y la pierna, o bien en forma holgada, sólo el muslo o la mayor parte de él. Expresiones que contienen este término son *Echarle una calza* a alguien, cuyo significado es “notarle para conocerle y guardarse de él”; *En calzas prietas*, en alusión a las calzas estrechas o ajustadas denota “encontrarse en aprieto o apuro”; suele emplearse con los verbos *verse*, *ponerse*; *En calzas y jubón*, es “estar las cosas informes o incompletas”; el jubón era la vestidura que cubría desde los hombros hasta la cintura, ceñida y ajustada al cuerpo; *Tomar (las) calzas de Villadiego* significa “ausentarse impensadamente por huir de un riesgo o compromiso”; se usa también *Coger* o *tomar las de Villadiego*.

La *falda* aparece en unidades fraseológicas relacionadas con la mujer. *Cortar faldas/las faldas* era un castigo que se ponía a las mujeres perdidas, cercenándoles los vestidos por el lugar correspondiente a las partes sexuales. La expresión *Pegado a las faldas* considera esta prenda como identificativa de la mujer; se aplica al muchacho que, respecto de las mujeres de su familia, se muestra menos independiente de lo que corresponde a su edad.

El *faldón* pende al aire de alguna ropa o bien se considera la parte inferior de ésta. *Agarrarse/asirse a los faldones* de alguien significa “acogerse a su valimiento o patrocinio”. *Tener/traer el faldón levantado* es “estar en descubierto por faltas o culpas cometidas”.

La *Chaqueta* es la prenda de vestir exterior con mangas y sin faldones, que se ajusta al cuerpo y pasa poco de la cintura. Esta voz ha dado lugar al fraseologismo *Cambiar de chaqueta* o *Cambiar la chaqueta*, cuyo significado es dejar el bando o partido político que se seguía y adoptar interesadamente el contrario. Son expresiones equivalentes a ésta *Cambiar de camisa*, *Ser un chaqueta vuelta* o *Volverse la chaqueta*. Para referirse a la vaguedad de alguien se emplea, en contextos informales, la expresión *Ser más vago/a que la chaqueta de un guardia*, en alusión a la chaqueta del uniforme de estos profesionales, caracterizados irónicamente por la poca actividad de su trabajo.

La *levita* era una chaqueta masculina que cayó en desuso al adoptarse el frac como atavío de ceremonia a finales del XIX; era larga (tres cuartos), con amplios faldones que se recogían por delante al sentarse. La expresión *Tirar a uno de la levita* significa “adular, lisonjear a alguien para conseguir favores o ventajas”; actualmente se emplea en contextos informales *Hacerle la pelota* a alguien con el mismo valor.

El *chaleco* es una prenda sin mangas y abotonada por delante que se usa encima de la camisa. *Decir/Murmurar* alguien *para su chaleco* es “hablar para sí mismo, en voz muy baja”. Es una variante de *Decir/pensar en/para su capa*.

La *capa* es una prenda de vestir larga y suelta, sin mangas, abierta por delante y que se lleva sobre los hombros por encima del vestido. Esta palabra ha dado lugar a bastantes unidades fraseológicas: *A so capa/de so capa* significa “secretamente, con soborno”. *So capa de* es una locución que significa “con pretexto de”. *De capa y gorra*, “con traje de llaneza y confianza”. *Defender* alguien *su capa* es “velar por su hacienda o derecho”. *Derribar la capa* es “echarla hacia la espalda, desembarazando la acción de brazos y piernas”. *Echarle* uno *la capa* a otro es “ocultar sus defectos, ampararlo”. *Esperar, estar* o *estarse a la capa* significa “guardar reserva, observando y esperando una ocasión favorable para algún fin”. *Guardar* alguien *su capa* es defender alguien su capa. El tan habitual *Andar, estar, o ir de capa caída* significa “estar cada vez peor, física o moralmente”. *Defender a capa y espada* es “defender con gran empeño a una persona o una causa”. *Hacer uno de su capa un sayo* significa “obrar con entera libertad, sin consideración a los demás”. El sayo era una prenda de vestir holgada y sin botones que llegaba hasta la rodilla. Parece ser que la capa, más larga, daría de sí para someterla a esa transformación. *Bajo capa de (hacer) algo* significa “bajo pretexto o apariencia de hacer algo”. *Decir/pensar en/para su capa* significa “decir o pensar en lo interior de su ánimo”. *Hacer* a alguien *la capa* es “encubrirlo”. *No tener más que la capa en el hombro* repite, como algunas expresiones anteriores con *camisa*, el hecho de estar muy pobre. *Pasear la capa* es “callejear”. *Quitar* a alguien *la capa* es “robarle o cobrarle con título de derechos más de lo lícito y justo”. *Sacar* alguien *la/su capa* significa “justificarse o argüir bien en algún trance apretado”. *Salir* alguien *de capa de raja* es “pasar de trabajos y miserias a mejor fortuna”. Con símiles taurinos nos encontramos *Echar la capa al toro*, que es “intervenir en asunto que interesa a otro, para favorecerlo”; y *Dejar la capa al toro*, “perder algo por salvarse de otro peligro mayor”; una variante de ésta es *Soltar la capa*. *Tirar* a alguien *de la capa* es “advertirle de algún mal, defecto o peligro, para que no caiga en él”.

El antiguo *sayo* cubría el cuerpo holgadamente hasta la rodilla. Con esta palabra encontramos las expresiones *Cortar* a uno *un sayo*, que significa “murmurar de él en su ausencia”; o *Decir* uno *a/para su sayo* una cosa, que es “recapacitar o hablar como consigo a solas”; es similar a *Decir/pensar en/para su capa*.

La *golilla* era un elemento de cartón forrado de tafetán u otra tela negra, que circundaba el cuello, y sobre el cual se ponía una valona de gasa u otra tela blanca engomada o almidonada.

Ajustar o *apretar* a uno *la golilla* es “ponerlo en razón, reducirlo a que obre bien por la represión o el castigo”.

La *bolsa* era confeccionada en cuero u otro material y servía para guardar dinero; estaba provista de cintas de forma que se cerrara y éste no se saliera. Las expresiones fraseológicas de esta palabra se relacionan con el dinero. *Aflojar* una persona *la bolsa* es “dar dinero, pagar”. *Alargar la bolsa* es “prevenir dinero para un gasto grande”. *Castigar* a alguien *en la bolsa* significa “imponerle alguna pena o responsabilidad pecuniaria”. *Llevar bien herrada la bolsa* es “estar o ir bien provisto de dineros”.

La *faltriquera* es el bolsillo de las prendas de vestir. Antiguamente, las mujeres portaban debajo del vestido o del delantal esta bolsa, donde se guardaba, generalmente el dinero. *Rascar/rascarse* se una persona *la faltriquera* significa “gastar dinero, generalmente de mala gana”. *Tener uno en la faltriquera* a otro es similar a *Tener* a uno *en el bolsillo*, “manipularlo”.

El *velo* era una prenda del traje femenino de calle, hecha de tul, gasa u otra tela delgada de seda o algodón, y con la cual solían cubrirse las mujeres la cabeza, el cuello y, a veces, el rostro. En la indumentaria de algunas órdenes religiosas femeninas se usa; de ahí que la expresión *Tomar una mujer el velo* se refiera al hecho de hacerse monja. Otra unidad fraseológica es *Correr* o *echar un (tupido) velo*, “callar u omitir algo que resulta molesto, inconveniente o embarazoso”.

El *sombrero* forma parte de la expresión *Quitarse el sombrero*, en la que, por analogía con la muestra de respeto y cortesía, significa “manifestar admiración por alguien, generalmente por su actuación brillante o su proceder ejemplar”. Esta locución tiene diversas variantes, en las que la prenda de la cabeza puede ser, por ejemplo, la boina o el gorro. También hay quien se limita a emplear la palabra francesa *chapeau*. *Tomar el sombrero* es “irse de una parte o hacer ademán de ello”.

Con la palabra *gorra* nos encontramos las unidades *De gorra*, “gratuitamente”, “a costa de los demás”. *Hacer la gorra* es “hacer gasto a costa ajena”. Podría guardar relación con *Pasar la gorra* (=el platillo) después de un espectáculo callejero. *Pegar la gorra* es “hacerse invitar para comer a costa ajena”. *Duro de gorra* se dice de aquel que aguarda a que otro le haga primero la cortesía. Cuando una persona está harta de otra o de una situación se dice que *Está hasta el gorro*, que también alterna con *Estar hasta el moño* o *Estar hasta las narices*. *Llenársele* a uno *el gorro* significa “perder la paciencia”. *Poner el gorro* a uno es “acariciarse en su presencia una pareja amorosa provocando una situación molesta”.

El *pañal* es la sabanilla o trozo de lienzo con que se envuelve a los niños. Las expresiones derivadas de esta palabra aluden a la niñez, que se toma como metáfora de proceso iniciático o de desconocimiento. Lo que

está en sus comienzos *Está en pañales*; es lo mismo que *Estar* una cosa *en mantillas*, donde *mantillas*, se toma por analogía con las mantillas que se colocaban a los niños muy pequeños encima de los pañales; significa “estar una persona muy ignorante con respecto a algo”. *Sacar de pañales* es “liberar de la miseria y poner en mejor fortuna a alguien”. *Haber salido uno de pañales* y *Haber salido de mantillas*, son expresiones equivalentes que hacen referencia a que alguien tiene ya conocimiento y edad para gobernarse por sí mismo. *Quedarse* una persona o una cosa *en mantillas al lado de* otra es “no ser lo uno nada en comparación con lo otro”.

Procedente de la indumentaria eclesiástica, el *hábito* aparece en las unidades *El hábito no hace al monje*, expresión con la que queremos reflejar que las apariencias externas no se corresponden con la personalidad auténtica del individuo. *Ahorcar/colgar los hábitos* suele decirse al abandonarse una profesión, especialmente la eclesiástica. *Tomar los hábitos* es “ingresar en una orden religiosa o militar”. El *sambenito* era una especie de capotillo o escapulario que la Inquisición ponía a los penitentes reconciliados para que la gente supiera al verlos la situación en que se hallaban. De este hecho se deriva la unidad fraseológica *Cargarle/Echarle el sambenito* a alguien en el sentido de echarle a alguien la culpa de algo que no ha cometido.

La *chupa de dómine* era una antigua chaqueta que usaban los maestros o preceptores de gramática latina; esta prenda generalmente estaba muy sucia porque la falta de aseo de éstos era al parecer proverbial. *Poner* a alguien *como chupa de dómine* es “reprenderle agriamente, dirigirle improperios”. La expresión es equivalente a *Poner* a alguien *como un trapo/como un guiñapo*.

El calzado está formado por todo género de zapato, destinado a cubrir y resguardar el pie. El *zapato* ha dado lugar a unidades tales como: *Saber dónde le aprieta el zapato* a alguien, que significa “conocer un determinado defecto o cualidad negativa de alguien”; *Andar uno con zapatos de fieltro*, “proceder con mucho secreto y recato”; *Como tres en un zapato*, que se dice de las personas que tienen que acomodarse en espacio reducido, o que se ven en estrechez o penuria económica. *Meter en un zapato* es una expresión equivalente a *Meter en un puño*, “confundir, intimidar u oprimir a alguien”. *No llegarle a uno a (su) zapato* o *No llegarle a la suela de su zapato* significa “no estar a la altura o no tener la misma categoría que alguien”. *Ser uno más necio/más ruin que su zapato* significa “ser muy necio, bajo o ruin”.

Las *botas* son otro tipo de calzado, confeccionado generalmente en cuero, que resguarda el pie y parte de la pierna. *Estar de botas* o *Estar con las botas puestas* significa “estar dispuesto para hacer un viaje”, en alusión a que se está calzado para iniciar el camino. *Ponerse* alguien *las botas* es “disfrutar hasta la saciedad”, “enriquecerse al hacer un gran negocio” o “aprovecharse extremadamente, y muchas veces, desconsideradamente, de

algo". Una expresión del ámbito militar refiere a este calzado: *Morir con las botas puestas*, "morir en acto de servicio".

Encontramos palabras muy relacionadas con la indumentaria aunque no son propiamente prendas de vestir, pero sí elementos de éstas con funciones específicas. Así, el *bolsillo* es un saquillo más o menos grande cosido en alguna parte de los vestidos, y que sirve para meter en él algunas cosas usuales. Esta funcionalidad nos permite encontrar la expresión *De bolsillo*, que se dice del objeto que, por su reducido tamaño, cabe en un bolsillo. Generalmente suele guardarse en el bolsillo el dinero; esto ha motivado otros fraseologismos: *Rascarse el bolsillo* es "pagar, generalmente forzado por las circunstancias". Con el mismo significado encontramos *Aflojar el bolsillo*. *Consultar* alguien *con el bolsillo* significa "examinar el estado de su caudal para emprender alguna cosa". En la unidad *De mi/tu bolsillo*, el sustantivo hace referencia al dinero y se usa con verbos como *pagar* en el sentido de pagar con mi /su propio dinero. La expresión *No echarse* alguien *nada en el bolsillo*, no tienen relación con las anteriores y viene a significar "no resultarle provecho alguno en aquello que se trata". *Meterse/tener* a alguien *en el bolsillo* es "ganarse su voluntad".

El *botón* es un pequeño elemento que sirve para abrochar aquellas prendas abiertas. Cuando decimos *Botón de muestra* hacemos referencia a lo que, a escala reducida, puede dar idea cabal de algo mayor. Una variante es *Para muestra vale un botón*. *De botones adentro* alude a lo que está en lo interior del ánimo.

Entender una persona *por la bragueta* es entender o "comprender mal lo que se dice". La bragueta es la abertura de los calzones o pantalones por delante.

Las *mangas* son la parte de las prendas de vestir que cubren los brazos. *Ser de manga ancha* o *Tener la manga muy ancha* se aplica a personas indulgentes, tolerantes o poco escrupulosas. *Andar/estar/ir* una cosa *manga(s) por hombro* es "estar esa cosa muy desordenada". *De manga* significa "gratis", por lo que es equivalente a la expresión *De gorra*. *¡A buenas horas mangas verdes!* es una exclamación que suscita aquello que llega tarde, que ya carece de utilidad por haber pasado el momento adecuado. Un *Corte de mangas* es el ademán obsceno de rechazo. *Hacer mangas y capirotos* significa "resolver algo con precipitación, sin detenerse en consideraciones". La manga es aquí la tela de forma cónica utilizada para colar, y los capirotos son caperuzas de idéntica forma. *Sacarse* alguien algo *de la manga* se refiere a "conseguir algo inesperadamente y por procedimientos no usuales". La unidad hiperbólica *Ser una persona más corta que las mangas de un chaleco* se aplica a las personas muy tímidas. *Echar de manga* a uno es "valerse de él con destreza y disimulo para conseguir lo que se desea, sin darlo a entender". *En mangas de camisa* decimos que está alguien cuando

está vestido de medio cuerpo abajo, pero de la cintura arriba con sólo la camisa o con la camisa y el chaleco. *Estar/hacerse o ir de manga* es “estar dos o más personas convenidas para un fin”. *Pegar mangas* significa “introducirse a participar de una cosa”. *Traer una cosa en la manga* es tenerla pronta y a la mano.

La *cremallera* es un sistema de cierre de las prendas abiertas. La expresión *Echar una persona la cremallera* significa “callarse”, en alusión a que la cremallera cierra una prenda y metafóricamente también se cierra la boca, como si se tratase de una cremallera, para no seguir hablando.

El mundo de los complementos también forma parte de la indumentaria ya que en este campo se incluye todo tipo de adornos, entre ellos las joyas que se colocan en el cuerpo. Decimos que tal persona *Es una buena alhaja* en el sentido irónico de “pícaro, pillo o sinvergüenza”, en contraposición alpreciado valor de las alhajas. También puede significar “persona astuta, avisada o traviesa”.

El *anillo* es una joya metálica que se coloca en los dedos de las manos con fines decorativos o simbólicos, como en el caso de la alianza matrimonial. Algunas expresiones son *Caérsele los anillos* (a alguien), que suele utilizarse en sentido irónico con el significado de “rebajarse una persona a realizar tareas inferiores a las que le corresponden”. *Venir, estar o quedar* (algo a alguien) *como anillo al dedo*, que se emplea cuando algo sucede en el momento más oportuno. O la expresión *De anillo*, que se dice de las dignidades y empleos como algo meramente honorífico, sin renta, emolumentos ni jurisdicción.

La *corona* es un atributo de realeza cuya funcionalidad es meramente simbólica. La expresión *Ceñirse la corona* se usa cuando un monarca empieza a reinar.

El *bastón*, a parte de servir como elemento ortopédico, posee el valor simbólico de poder o autoridad, comparándose en este sentido al *etro*. Con este valor nace la expresión *Empuñar el bastón*, con el significado de “tomar o ejercer el mando”. Otra unidad donde aparece reflejada esta palabra es *Meter alguien el bastón*, que quiere decir “meterse de por medio o poner paz”.

El *bolso* es uno de los complementos más habituales de la indumentaria femenina. *Rascarse una persona el bolso* es una expresión equivalente a *Rascarse el bolsillo*, “pagar obligatoriamente”.

Los *guantes* están destinados a la protección de las manos. Los ceremoniales caballerescos daban bastante importancia a esta prenda, de ahí que la unidad fraseológica *Arrojar el guante* recoja el gesto de estas ceremonias por el que un caballero desafiaba a otro. La expresión correlativa, que se aplicaba a quien aceptaba, era *Recoger el guante*, expresión con la que se aceptaba el desafío. En la actualidad, y en sentido figurado, *Arrojar el*

guante es “desafiar, proponer algo como si fuera un reto”. En la línea de los gestos corteses está la unidad *Salvo el guante*, expresión que se usaba para excusarse de no haberse quitado el guante al dar la mano a alguien. *Colgar los guantes* se emplea en el mundo del boxeo, cuando el boxeador deja definitivamente de combatir; por extensión, significa “retirarse de una actividad”. El fraseologismo *De guante blanco* suele aplicarse a personas de modales exquisitos y porte distinguido que disimulan así un proceder censurable. *Más suave que un guante/como un guante* se dice de la persona que ha depuesto su actitud díscola y se ha plegado a la voluntad de otra o ha aceptado una disciplina. *Echar el guante* a alguien o a algo es una expresión informal que significa “capturar” o “robar algo”; se refiere casi siempre a la detención de delincuentes huídos de la justicia y también a la localización de una persona a la que se anda buscando, por lo general, para reprenderla. *Echar un guante* es recoger dinero entre varias personas para un fin, por lo común, de beneficencia. *Sentar/quedar/restarle* una cosa a alguien *como un guante* es “adaptarse perfectamente una prenda a la complexión de quien la viste”. *Adobar el guante*, “regalar y gratificar a una persona”.

El *cinturón* es otro de los complementos del vestir. Lo encontramos en la unidad *Apretarse el cinturón* que denota el verse obligado a reducir gastos, pasar estrecheces económicas o someterse a una disciplina de ahorro.

La *correa* es otro nombre para el cinturón. *Tener* una persona *correa* es “tener paciencia, especialmente para aguantar bromas”. *Besar correa* significa “humillarse a aquel a quien por voluntad no quería sujetarse”.

La *corbata* cubre la botonadura de la camisa rodeando el cuello. *Tenerlos por/de corbata* es una unidad de uso restringido vulgar que significa “tener mucho miedo”.

El *corbatín* es una corbata corta que sólo da una vuelta al cuello y se ajusta por detrás con un broche o por delante con un lazo sin caídas. *Irse o salirse por el corbatín* se dice de la persona muy flaca y de cuello largo.

Como hemos podido comprobar a lo largo del presente estudio, el español cuenta con una rica fraseología con respecto a este campo semántico de la indumentaria, riqueza extensible a la fraseología de otros muchos campos semánticos. Quizás no conozcamos el significado de muchas unidades fraseológicas aquí mencionadas porque están formadas con elementos indumentarios hoy obsoletos y que, por tanto, han hecho que las expresiones correspondientes también lo sean; otras unidades, en cambio, sí las conocemos y las usamos constantemente, sobre todo aquellas que se usan en contextos informales. La variedad de significados abarca muchos campos; unas veces las expresiones guardan relación directa con el hecho de la vestimenta pero, en la mayor parte de los casos, el significado es figurado, por lo que la relación entre el significado y la expresión es indirecta, guardando únicamente correspondencia metafórica. Enseñar la lengua española es conocerla y valorarla

desde múltiples perspectivas para poder transmitirla. En la Fraseología nos encontramos con un campo que puede ser tratado desde muchos puntos de vista; es por ello por lo que nos encontramos estudios fraseológicos de diferente índole. Como propuestas didácticas para el estudio de la fraseología española podemos elegir un determinado campo semántico y estudiar su fraseología (por ejemplo, el cuerpo humano, los animales, los colores, la comida, etc.); se puede estudiar la fraseología de una palabra concreta. Igualmente podemos atender a una categoría gramatical y realizar un análisis de aquellas unidades que se forman a partir de esa categoría. Podemos realizar clasificaciones de corpus fraseológicos; ver expresiones propias del entorno dialectal del alumno o analizar las unidades que ellos más comúnmente dicen o escuchan. Como se puede ver, las posibilidades son ilimitadas.

Con el análisis de la fraseología de la indumentaria hemos pretendido un acercamiento a aquellas expresiones que se formaron teniendo como base este tema para, de este modo, proponer futuros estudios fraseológicos que ayuden al alumno a ir conociendo, aprendiendo y usando correctamente la dilatada fraseología de la lengua española.

BIBLIOGRAFÍA

- CARBONELL, D. *Diccionario Fraseológico*. Barcelona, Serval, 1996.
- CORPAS PASTOR, G. *Manual de Fraseología Española*. Madrid, Gredos, 1996.
- DOMÍNGUEZ, P. *El español idiomático: frases y modismos del español*. Barcelona, Ariel, 1998.
- ESCAMILLA, R. *Origen y significado de las más usuales frases hechas de la lengua castellana*. Madrid, Grupo Libro, 1995.
- FONTANILLO MERINO, E. *Diccionario práctico de locuciones*. Barcelona, Larousse, 1999.
- HERNANDO CUADRADO, L. "Sobre las unidades fraseológicas del español", *Actas del congreso de la Sociedad española de Lingüística. XX Aniversario*. Tomo I, Madrid, Gredos, 1991.
- LÓPEZ LÓPEZ, E. "Las prendas de vestir en el refranero español", en GARCÍA WIEDWMANN, Emilio J. y MONTOYA RAMÍREZ, María Isabel: *Moda y sociedad. Estudios sobre educación, lenguaje e historia del vestido*. Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, 1998, págs. 341-348.
- MARTÍNEZ MARÍN, J. *Estudios de Fraseología española*. Málaga, Ágora, 1996.
- MOLINER, M. *Diccionario de uso del español*. Madrid, Gredos, 1998.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*. 21.^a ed. Madrid, 1992.
- RUIZ GURILLO, L. *Aspectos de Fraseología teórica española*. Anejo XXIV de Cuadernos de Filología. Valencia, Universidad, 1997.

- RUIZ GURILLO, L. *La Fraseología del español coloquial*. Barcelona, Ariel, 1998
- ZULOAGA, A. *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Turinga, Universidad, 1980.
- VARELA, F. y KUBARTH, H. *Diccionario fraseológico del español moderno*. Madrid, Gredos, 1994.
- VV. AA. *Diccionario práctico de Locuciones y frases hechas*. Madrid, Everest, 1997.

CARMEN DEL MAR MATILLA OCAÑA

LA ARGUMENTACIÓN: UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA

1. INTRODUCCIÓN

Para justificar la realización de esta actividad de la práctica de la argumentación, no tendría más que remitirme a los Diseños Curriculares de lengua y literatura para la E.S.O. y Bachillerato, en los que se insiste frecuentemente en la necesidad de que nuestros alumnos sean lingüísticamente competentes, es decir que sean capaces de expresar y comprender discursos orales y escritos adaptados a diferentes necesidades, intenciones y situaciones comunicativas. A lo largo de los diferentes cursos de la E.S.O. y el Bachillerato, los alumnos deberán ejercitarse en la práctica del análisis y producción de diferentes tipos de textos: expositivos, narrativos, descriptivos, dialógicos y argumentativos. Exactamente los diseños curriculares dicen lo siguiente:

Diseño curricular de Lengua y Literatura para la E.S.O.:

- Objetivos: el objetivo número 6 señala la necesidad de “Interpretar y producir textos formales de distinta naturaleza, tanto orales como escritos, adecuando el estilo al tipo de texto”
- Contenidos: en el bloque de “Comunicación oral” se habla del “análisis de textos orales de distinto tipo... se estudiarán sus estructuras básicas (narración, descripción, exposición, argumentación, diálogo, etc.) atendiendo a su intención comunicativa, a las características de la situación de comunicación y a sus elementos formales”. En el bloque de “Comunicación escrita” se propone “La comprensión e

interpretación de diferentes tipos de textos escritos... (narración, descripción, exposición, argumentación, etc.)”.

- Criterios de evaluación: se menciona la necesidad de “Analizar y producir textos orales y escritos”.

Diseño curricular para el Bachillerato:

- Objetivos: el objetivo 6.º señala: “Expresarse en condiciones comunicativas variadas (narración, descripción, exposición, coloquio, debate...), oralmente y por escrito, con coherencia y corrección”.
- Contenidos: en el bloque de Comunicación oral y escrita se menciona una “Tipología y situaciones comunicativas: debates, coloquios, lectura expresiva, narraciones breves, pequeños ensayos”.
- Criterios de evaluación: se citan los siguientes:
 - 1) “Producir mensajes orales de cada uno de los distintos tipos (argumentativos, descriptivos, narrativos...) en situaciones comunicativas básicas”
 - 2) “Elaborar textos escritos de cada uno de los distintos tipos (argumentativos, descriptivos, narrativos...), con presentación formal adecuada, correcta organización de ideas y usos gramaticales, léxicos y ortográficos”.

Ahora bien, el tipo de texto que nos ocupa en este trabajo (la argumentación) tiene, además de la justificación pedagógico-legal citada anteriormente, una justificación cívico-ética que va mucho más allá de lo que pueda suponer el desarrollo curricular del área de lengua castellana y literatura y que conecta directamente con los llamados contenidos, ejes o áreas transversales en general, y con dos de ellas en particular: educación para la convivencia y educación para la igualdad o coeducación. La argumentación debe suponer una vía alternativa a la violencia para la resolución de todos los conflictos, desde los más cotidianos hasta los que tienen como protagonistas a los enfrentamientos más relevantes de nuestra realidad sociopolítica actual: guerras, terrorismo, violencia callejera doméstica, etc.

Nuestros alumnos están viviendo en una sociedad en la que los principales modelos de comportamiento se extraen de la televisión y los videojuegos, en ellos prima la violencia sin control y sin sanción alguna, ayudando a crear un clima tal de acomodamiento a las situaciones conflictivas y violentas que hace que asistan impasibles a un truculento banquete de noticias acerca de enfrentamientos en las aulas, en los hogares y en las calles sin cuestionarse nada acerca de cuál podría ser la solución definitiva a esta espiral de atropellos a los más débiles. Así que la propuesta de ejercitar la

argumentación de nuestras posiciones mediante el uso del discurso mejor que el uso de la fuerza y la intransigencia nos parece una manera útil de formar a nuestros alumnos como ciudadanos dialogantes y cívicos y futuros adultos responsables y pacíficos.

2. DESTINATARIOS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

La práctica de la argumentación que describiré después, fue llevada a cabo con los alumnos de 4.º de la E.S.O., grupo B, del I.E.S. “Cerro de los Infantes” (Pinos Puente-GRANADA). Después de detectar que no poseían la suficiente capacidad e instrumentos lingüísticos e intelectuales como para ejercitar el análisis de textos argumentativos, decidí centrarme en la exposición de la teoría y después en la práctica oral y escrita por parte de los alumnos mediante un debate en clase y un trabajo por escrito, respectivamente.

3. OBJETIVOS

- Conocimiento de los textos argumentativos, de su estructura textual básica y de sus modalidades principales.
- Desarrollo de la capacidad de reconocimiento de los textos argumentativos y de sus principales tipologías y estructuras.
- Capacitar a los alumnos para el uso y aprecio de la argumentación como vía para la resolución de conflictos.

4. CONTENIDOS

- Conceptos: El texto argumentativo. Estructura del texto argumentativo. Tipos de textos argumentativos. Los argumentos falaces.
- Procedimientos: Saber ejercitarse en el uso de la argumentación oral y en la producción de textos argumentativos.
- Actitudes: Saber apreciar la defensa de una opinión argumentándola debidamente.

5. TEMPORIZACIÓN

El desarrollo de esta propuesta didáctica ocupó dos semanas de clase, es decir, unas siete horas lectivas.

6. METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES

Sesión 1.ª:

Para realizar el estudio motivacional y análisis de las ideas previas, escribí en la pizarra del aula temas como: eutanasia y aborto. Son temas ante los que los alumnos están muy sensibilizados ya que generan multitud de opiniones a favor o en contra no permitiendo posiciones intermedias con respecto a ellos. Rápidamente los alumnos se adhirieron al sí o al no, yo los inste a que argumentasen sus monosílabos exponiendo de manera ordenada las razones que los llevaban a defender sus ideas.

Las sesiones 2.ª, 3.ª y 4.ª estuvieron dedicadas fundamentalmente al dictado de apuntes acerca de los textos argumentativos.

Sesión 2.ª:

Estudiamos científicamente el concepto de texto argumentativo, analizando el esquema textual básico de este tipo de textos. En este punto, tuve que entregarles unas fotocopias con un texto argumentativo ya analizado porque no captaban bien la organización de este tipo de textos.

Sesión 3.ª:

Vimos en clase los diferentes tipos de textos argumentativos debidamente ejemplificados: argumentación escrita en un manual, en un artículo científico, el debate oral, la discusión, la lección o conferencia oral, etc.

Sesión 4.ª:

Fueron expuestas las diferentes clases de argumentos erróneos o falaces.

Sesión 5.ª:

Se dedicó la sesión a resolver las principales dudas y a explicar la dinámica de la próxima sesión (que sería un debate) y las orientaciones para realizar el trabajo por escrito. En cuanto al tema de este último, yo propuse que escogieran un tema de actualidad que suscitase cualquier tipo de polémica, en deberían adoptar una postura y defenderla mediante una argumen-

tación bien construida. Para realizar esta última tarea les indiqué que siguieran el esquema básico de los textos argumentativos: tesis, cadena de argumentos y conclusión.

Sesión 6.ª:

Durante esta sesión realizamos un debate oral. Decidí que para poder observar bien las actuaciones de los alumnos, la persona que moderase el debate iba a ser la delegada del grupo, reduciendo así mi papel al de mera observadora. Propuse como tema inicial para el debate lo siguiente: “Toros: tradición cultural o martirio sangriento”. En un primer momento les costó comenzar a hablar pero pronto las intervenciones se fueron multiplicando, incluso solapándose. Lo más reseñable fue que aunque había propuesto un tema principal éste desembocó en diferentes temas derivados que iban desde lo “tradicional” en cuanto al maltrato de las mujeres a las polémicas sentencias de los jueces en los casos de agresión sexual a la mujer en el ámbito laboral.

7. CRITERIOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

- Capacidad para reconocer textos argumentativos de diferentes clases.
- Argumentar de manera correcta, sin caer en las tipificadas falacias argumentativas.
- Capacidad para la argumentación oral en un debate en clase.
- Capacidad para producir un texto argumentativo.

Los instrumentos que tuve a mi disposición para evaluar a los alumnos fueron sus intervenciones en el debate oral y los trabajos escritos que acerca de diferentes temas me entregaron.

8. OBSERVACIONES

Durante el dictado de apuntes las principales dudas de los alumnos surgieron de sus limitaciones léxico-semánticas las cuales les impide conocer el significado de verbos como adherirse, repercutiendo en su comprensión general de secuencias como: “provocar adhesión o rechazo”. También hubo problemas terminológicos en el apartado de los argumentos erróneos, plagado de construcciones latinas como: Argumento “ad hominem”. Pero después de algunas explicaciones las dudas se aclararon.

Durante el debate oral mostraron cierto conocimiento acerca de temas relevantes de la actualidad, cosa que les llevo a tener actuaciones más o menos aceptables en cuanto al contenido de las mismas; ahora bien, mostraron un desconocimiento absoluto de los usos orales formalizados así que se mantuvieron durante todo el debate dentro de un registro coloquial y poco elaborado, produciéndose casi todas las intervenciones de forma espontánea.

Enlazando con lo dicho anteriormente en sus escritos ocurrió lo mismo, es decir, en todos sus trabajos “escribieron como hablaban”: uso de muletillas, vocabulario pobre, sintaxis simple, etc; además de la profusión de faltas de ortografía.

Por último, de los 29 trabajos entregados los temas elegidos fueron los siguientes:

- | | | |
|---------------------------|--|--|
| – internet | – inmigración | – la pena de muerte (3) |
| – el aborto (5) | – drogas | – machismo (2) |
| – ETA (4) | – violencia juvenil | – la caza |
| – existencia de Dios | – afición barcelonista
contra Luis Figo | – administración de
metadona a los
drogodependientes |
| – eutanasia | – derechos humanos | |
| – maltrato a la mujer (5) | | |

9. BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, M., *Tipos de escrito II: Exposición y argumentación*, Madrid, Arco-Libro, 1995.
- ANSCROMBRE, J. C. y DUCROT, O. *La argumentación en la lengua*, Madrid, Gredos, 1988.
- AZNAR, E., CROSS, A. y QUINTANA, L. *Coherencia textual y lectura*, Barcelona, Horsori, 1991.
- BASSOLS, M. y TORRENT, A. *Modelos textuales. Teoría y práctica*, Barcelona, Eumo-Octaedro, 1997.
- CASSANY, D. *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama, 1995.
- COMUNICACIÓN, LENGUAJE Y EDUCACIÓN, *La enseñanza de la argumentación*, n.º 25, 1995.
- DIJK, T. VAN. *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós, 1989.
- ECO, U. *La estructura ausente*, Barcelona, Lumen, 1987.
- ESCANDELL, M. V. *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ánthropos, 1993.
- HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Taurus, 1987.
- KOHAN, S. A. *Taller de escritura*, Barcelona, Salvat, 1996.
- LO CASCIO, V. *Gramática de la argumentación*, Madrid, Alianza Universidad, 1998.
- LÓPEZ VILLAMOR, C. et alii. *El texto argumentativo*, Jerigonza 3, Barcelona, Octaedro, 1997.

- MARTÍNEZ, R. *Conectando texto*, Octaedro, Barcelona, 1997.
- PERELMAN, CH. y OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado de la argumentación. La Nueva Retórica*, Madrid, Gredos, 1989.
- PIZARRO, F. *Aprender a razonar*, Madrid, Alhambra, 1987.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*, Madrid, Santillana, 1993.
- SCHÖKEL, L. A. *El estilo literario*, Ega-Mensajero, 1995.
- TEXTOS n.º 15, *Enseñar lengua y literatura en el bachillerato*, Barcelona, Graó, enero de 1998.
- TIMPANE, J. "Cómo convencer a un científico renuente", en *Investigación y Ciencia*, mayo de 1995, pág. 96.

JUAN JOSÉ MONTIJANO RUIZ

PROPUESTAS METODOLÓGICAS PARA LA ADQUISICIÓN,
ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL VOCABULARIO
EN LA EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

1. INTRODUCCIÓN

Si tenemos la oportunidad de coger uno de los múltiples diccionarios escolares existentes en el mercado editorial podemos encontrarnos con una definición de vocabulario como la que nos ofrece el Diccionario Corona¹ de la editorial Everest: "Conjunto de vocablos de que se usa especialmente en materia determinada". Precisamente será esa materia determinada la que nos dispongamos a estudiar mediante un mínimo acercamiento a la multiplicidad de formas existentes para enseñar un específico hábeas de palabras que nos interese, bien para que nuestros alumnos lo asimilen o bien para que vayan adquiriendo un mínimo nivel de comprensión oral y escrita. Pero la enseñanza del vocabulario de una lengua no se hace de forma rápida, antes bien, exige todo un proceso de preparación en el que el profesor o especialista adecue esa enseñanza al nivel de sus alumnos; para ello intentaremos a lo largo del presente trabajo dar a conocer un conjunto de propuestas metodológicas de tal manera que el niño, durante su etapa de aprendizaje más importante, la que se lleva a cabo durante la educación infantil y primaria (3-12 años), adquiera con facilidad una serie de conceptos mínimos con los que podrá comenzar a expresarse más o menos fluidamente.

¹ León, 1986, 13ª ed.

Humberto López Morales² afirmaba que “la enseñanza del vocabulario de una lengua materna exige tanta planificación como la adquisición del léxico de una segunda lengua”. Ni que decir tiene que cuando comenzamos a estudiar lenguas como el inglés, el francés o el alemán lo primero que se nos viene a enseñar es un mínimo corpus léxico con el que practicar ciertas estructuras básicas de índole gramatical a través de textos, canciones, ejercicios sencillos y ágiles que motiven de alguna manera la capacidad cognitiva del niño y al mismo tiempo lo atraiga sobremanera hacia esos nuevos conceptos que está adquiriendo. “Partiendo de unos instrumentos objetivos-sigue diciendo López Morales-(léxico básico y léxico disponible) y sabiendo el vocabulario incorporado ya que los preescolares, la planificación se enfrenta a varios problemas previos: tamaño del corpus léxico que trabajará la escuela, distribución del vocabulario por clases de palabras o categorías, progresión de las clases de palabras, etc.”³. Esa planificación del vocabulario que tienen que adquirir los alumnos requiere a su vez todo un proceso de maduración intelectual e incluso psicológica a raíz del cual el especialista preparará una serie de procesos mediante los cuales el niño pueda fácilmente asimilar los conceptos que previamente el profesor haya creído oportuno que su alumno deba aprender. Citando de nuevo a López Morales, “son muchos los casos en que el dato objetivo de un índice de uso o de disponibilidad obligan a colocar determinados términos en grados en los que el escolar carece de capacidad cognitiva para procesarlos adecuadamente, es decir, para entenderlos”⁴. De ahí que una de las tareas funcionales y principales del educador será la de seleccionar qué hábeas léxico es el imprescindible para que el niño lo instale a su modo de vida y lo ponga en relación con su ámbito social y familiar. Por ejemplo, no es para nada conveniente enseñarle a un preescolar el significado del término “piara” si previamente no ha adquirido el concepto de lo que es un “cerdo”; ¿para qué, pues, vamos a inculcar y enseñar a nuestros alumnos términos que no saben lo que son? Hemos, por tanto, de comprender las necesidades que cualquier alumno en edad infantil posee y elaborar un cuerpo de palabras básico con el que llegue a manejarse; es precisamente lo que ocurre cuando, por ejemplo, en una clase de manualidades el profesor le dice a sus alumnos que se traigan tijeras, pegamento, cartulina y ceras o pinturas para recortar, pegar y dibujar respectivamente. Lo que el profesor está haciendo entonces es comenzar el proceso para que sus alumnos adquieran dichos conceptos bási-

² Tb. cit. por Benjamín Mantecón Ramírez.

³ *Vid. op. cit.* pág. 86.

⁴ *Idem.*

cos y, al mismo tiempo, sepan que recortar consiste en coger unas tijeras y cortar cualquier objeto o que pegar se trata de verter una sustancia pegajosa sobre una determinada superficie y colocarla sobre otra. A este respecto, López Morales afirma que “la presentación del vocabulario nuevo tiene que ser hecha siempre en contexto, nunca en el nivel elemental aparecerá una lista de palabras nuevas para que el niño investigue sus significado en un diccionario común; es un ejercicio de efecto momentáneo que coopera muy poco a la incorporación del léxico a la competencia lingüística del niño”⁵. Recordemos no obstante que en los primeros niveles de enseñanza la tarea fundamental del educador es la de que el alumno comience a enfrentarse con toda una serie de experiencias lingüísticas que le permitirán en el futuro adecuarlas a su ámbito.

2. ADQUISICIÓN, ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE. PROPUESTAS METODOLÓGICAS. LOS NIVELES DE PICARD

En un más que interesante y aleccionador tratado titulado *Lengua española. Métodos y estructuras lingüísticas*, Vidal Lamiquiz diferencia entre los conceptos de “léxico” y “vocabulario”. En cuanto a éste último afirma que “es el conjunto de términos lexicales que emplea como hablante. Así, el vocabulario quedará manifiesto y comprobable en el conjunto de textos, ya orales o ya escritos, que produzcan en sus realizaciones lingüísticas actualizadas (...) El vocabulario de un locutor es más reducido que el caudal léxico que conoce”, de ahí que defina al léxico como “el conjunto de términos lexicales que un individuo lingüístico posee como oyente o como lector, es decir, interpretación semasiológica”. De ambas afirmaciones de Vidal se deduce que mientras que el léxico es la totalidad del conjunto de términos existentes en una lengua determinada, el vocabulario será aquel conjunto de palabras que formen parte de un individuo.

Pues bien, una vez hemos diferenciado entre ambos conceptos, ¿se han parado a pensar qué ocurriría si uno de nuestros alumnos en edad infantil, pongamos cuatro o cinco años les pregunta qué es el vocabulario? La respuesta debería ser lo más sencilla posible para que rápidamente la adquiera, pero siempre teniendo en cuenta que los términos empleados en la construcción de la respuesta sean de sobra conocidos por dicho alumno; así, una de ellas podría ser que “el vocabulario es un conjunto de palabras que sabemos los que quieren decir y que las solemos emplear todos los días”.

⁵ *Ibidem.*

Tras conocer la diferencia entre ambos conceptos, el profesor ahora tendrá que enfrentarse con una de las tareas más difíciles y complicadas como es la consistente en seleccionar el léxico que el niño debe aprender. Así, un factor muy importante en esta planificación consiste no sólo en confeccionar el hábeas que se deberá aprender sino también la manera en que será mostrado, de tal forma que si en una determinada unidad se le muestran diez conceptos, esos diez conceptos deberán ser repasados en la lección siguiente así que, cuando llegue a la unidad sexta, pongamos por caso, el alumno tenga ya adquiridos todo un porcentaje de términos que ha ido a su vez adquiriendo en las anteriores lecciones para que cuando se llegue al final del curso, las últimas unidades muestren todo el léxico adquirido a lo largo del año y que previamente el alumno ha debido de manejar y asimilar.

Pero antes de seguir más adelante con nuestro estudio hemos de hacernos la siguiente pregunta: ¿qué es lo que medimos con la enseñanza del vocabulario a nuestros alumnos? La respuesta es bien sencilla y nos la da una vez más H. López Morales: “Sobre el vocabulario pueden hacerse dos tipos de comprobaciones: a) si se entiende sin problemas, y b) si se usa adecuadamente. Ambas destrezas pueden medirse de manera aislada o en conjunto. De acuerdo al resultado de estas pruebas podemos hablar de léxico pasivo, aquel que sólo se comprende pero que nunca usamos en nuestra actuación lingüística y de léxico activo el que además de comprender, manejamos en nuestra expresión oral y escrita”⁶. Así, podemos afirmar que siempre el léxico que comprendemos es mucho más amplio que el que normalmente solemos utilizar en nuestras emisiones.

Para medir ese caudal léxico existen toda una gama de pruebas de comprensión que oscilan entre definir con las propias palabras unos determinados conceptos hasta escribir sinónimos, antónimos, componer oraciones, entre otras; mientras que las pruebas de producción oscilan desde la composición de textos u oraciones con sentido hasta la definición de unos conceptos mediante dibujos, etc. Así, M. Picard en su libro *La elocución y el vocabulario en los primeros grados*, presenta el vocabulario ligado a la adquisición de facilidad elocutiva por parte del niño, quien empieza a hablar y, al mismo tiempo va ampliando su vocabulario; ni que decir tiene que si un niño se cría entre gente que ha cursado estudios universitarios, su nivel léxico será mucho más amplio que el del niño cuyos padres no han estudiado; por ejemplo, si a un niño de unos cuatro años de padres

⁶ Vid. *op. cit.* pág. 87: “Comprobación y medición de la adquisición léxica” en donde a través de un intenso y aleccionador recorrido se aclaran cuestiones relativas a diversos procesos y formas para adquirir vocabulario.

profesores se le leen cuentos todas las noches para dormir, se le pone a escuchar cintas de cassette con grabaciones, su caudal léxico estará aumentando progresivamente mientras que si el niño cuyos padres no han podido estudiar, en lugar de ponerle a escuchar cintas no le hacen ni le motivan sino que sólo se limitan a hablar, el niño verá cómo su vocabulario es mucho más restringido que el del primero; claro que el asunto se agrava si, ya crecidos, con unos diez años por ejemplo, el niño que escucha a su padre albañil hablar de “ladrillos, cemento, estructura o tiralíneas”, bien es cierto que poseerá un hábeas léxico profesionalizado que el niño de padres profesores no logrará comprender o adquirir de la misma forma de modo que desconozca gran parte de los términos que el primer niño emplee.

Picard fija en tres los grados de adquisición de vocabulario por parte del infante y son, a saber:

1. Adquisición de lenguaje en los primeros grados.
2. Nivel intermedio de adquisición y lenguaje.
3. Tercer nivel coincidente con el fin de la etapa primaria del niño ligada a la adquisición del vocabulario mediante comentario de textos.

A nosotros nos interesa claramente las dos primeras y son las que vamos a tener oportunidad de estudiar a continuación.

1. Adquisición de lenguaje en los primeros grados

En esta etapa el niño empieza a adquirir toda una serie de léxico básico que le permitirá con posterioridad ampliarlo. Esta primera fase es una de las más importantes puesto que al iniciarse a la adquisición del vocabulario el niño o el alumno habrá de saber manejarlo bien y tener suficientemente claro su significado. Nosotros proponemos en este sentido toda una serie de métodos para el mejor aprendizaje del léxico, por ejemplo:

- a. Utilicemos una lámina en la que aparezcan unos árboles pelados con las hojas desparramadas por el suelo. En otro lugar de la lámina, una nube que representa al viento, barre las hojas. Nos interesa que el niño aprenda términos relacionados con el otoño. Así, debajo del dibujo pondremos una serie de frases incompletas para que el alumno las complete, bien dándole los términos a emplear o no:
 1. En otoño se caen las...
 2. Estamos en el mes de...
 3. El viento sopla y arrastra las...

En una segunda lámina podemos encontrar una serie de frutas propias de esta estación del año que el niño deberá colorear; en otro término solicitamos al alumno que escriba debajo de cada dibujo el nombre de la fruta correspondiente o bien simplemente le pedimos que escriba el nombre de algunas frutas propias del otoño, ejercicio este último que le permitirá, si no sabe ningún nombre, preguntar, por ejemplo a sus amigos o padres sobre el mismo de tal manera que la adquisición sea mucho más rápida. Por último podemos hacerle una serie de preguntas sobre el otoño en las que el niño irá desarrollando el léxico recién aprendido o añadiendo palabras nuevas.

- b) Otro método puede ser el de emplear sonoras rimas en forma de poemitas que atraigan su atención; si por ejemplo, a un niño de tres años le recitamos composiciones como las siguientes, al repetirlas, él captará fácilmente lo que queremos inculcarle, en este caso las vocales:

*“A Mariquilla la Pelá;
E, porque no sabe leer;
I, porque no sabe escribir;
O, porque no sabe el reloj;
U, borriquito como tú”.*

En otros casos las canciones son también un buen método para la adquisición primaria de léxico; sigamos con las vocales:

*“Primero verás que viene la A,
con sus dos patitas muy abiertas al andar;
le sigue la E, alzando los pies,
el palo de enmedio es más corto como ves;
que viene la I, y luego la O,
una es flaca y otra es gorda porque ya comió;
y luego verás, llegó la U,
como la cuerda con que siempre saltas tú”.*

Si a estos poemas y canciones los acompañamos de gestos, la diversión motivará aún más si cabe al niño para aprenderlas y que conozca términos como los que en ella se mencionan: “leer, escribir, reloj, andar, pies, palo, flaca, cuerda o saltar”.

- c) Otro método para que el niño aprenda vocabulario puede ser el de colocarle unos dibujos y pedirle específicamente algo de ellos; por ejemplo, a nosotros nos interesa que el niño aprenda el nombre de vehículos que circulan por la calle, así que lo que haremos será ponerle una serie de dibujos para que ponga debajo los nombres de los

vehículos de tal manera que adquiera conceptos como “coche, camión, autobús, tranvía, bicicleta, moto, furgoneta”, entre otros, lo que unido al dibujo de los mismos le permitirá sacar también una serie de características diferenciales que hacen a unos seres ser opuestos de otros. Así, cuando vea la bicicleta sabrá que es más lenta que el coche o que la moto es más rápida que la bicicleta. En otros casos, si nos interesa que el alumno adquiera antónimos, le propondremos el siguiente ejercicio, por ejemplo: “Escribe debajo de cada dibujo si son grandes o pequeñas, feas o bonitas, altas o bajas” y acompañando de una serie de dibujos en los que aparezcan casas de diferentes tamaños; otro ejemplo: si queremos que el niño aprenda qué frutos tienen pepita y cuáles semillas, les propondremos el siguiente ejercicio: “Rodea con un círculo los frutos que tengan pepitas y en otro color los que tengan semillas”, debajo del dibujo le acompañarán los nombres de los mismos; en otra ocasión si deseamos que aprenda las estaciones del año, colocaremos ocho dibujos, dos de cada estación en las que puedan verse escenas características; así, el chico asimilará los rasgos diferenciadores que posee cada periodo del año.

- d) Otro método es el de escuchar cuentos en cintas de cassette para que aprenda una historia y luego pueda repetirla; nosotros hemos escogido el popular cuento “Garbancito” del que extraemos un fragmento para comprobar cómo el vocabulario empleado en el mismo es de fácil comprensión:

“Al ver que Garbancito se retrasaba la madre salió en su busca:

—¡Dios mío, qué le habrá ocurrido!, ¡Vecinos, ayudadme a buscar a mi hijo. No debí dejarle salir solo, ya no lo encontraremos nunca! ¡Garbancitoj, ¿dónde estás? (bis).

Garbancito estaba sentado dentro de la barriga del buey y al oírla empezó a dar voces.

—¡Estoy en la panza del buey!

Sus voces llegaron hasta su madre y los vecinos, que se reunieron en torno al buey, que les contempló con extrañeza.

—¿Cómo le sacaremos de aquí?

—¡Basta, basta, sacadme de aquí! (bis).

Inmediatamente sujetaron fuertemente al buey los vecinos y la madre de Garbancito empezó a hacerle cosquillas y tanto se rió el animal que Garbancito salió disparado como un cohete sonriente y dichoso como si no le hubiera ocurrido nada. Y cuentan que nunca más se quedó dormido en el campo por si hubiera algún buey cerca”.

Con la repetición continua del cuento, el niño va asimilando unos conceptos básicos del mismo que son los que suelen repetirse más; ello, unido a las formas de expresión que poseen los personajes per-

mitirán al pequeño oyente adquirir de manera más cómoda y sencilla palabras que, o bien desconocía o bien no sabía lo que significaban y que, una vez escuchado el cuento, pueden preguntar a sus familiares o profesor e incluso hablar del mismo con otros compañeros, lo que favorecerá la relación entre los mismos y enriquecerá de otra manera el caudal léxico de los pequeños.

- e) También podemos señalar que forman parte de esta primera etapa del aprendizaje del vocabulario del niño todas aquellas cartillas escolares o primeras lecturas con las que el alumno comienza a familiarizarse. Pongamos así nosotros varios ejemplos. En el libro *Aprendo las palabras: La escuela*, los educadores especializados que lo han compuesto se basan en el método de dibujo más su correspondiente referencia escrita; así, por ejemplo, podemos encontrar varios apartados: el dedicado al colegio, donde el niño puede aprender y conocer palabras relacionadas con el mismo tales como “papel, profesora, dibujo, lápices, cuaderno, pincel o tijeras”, entre otros; el dedicado a los opuestos donde, mediante los antónimos ya no sólo aprende a conocer una palabra en cuestión sino también su oponente y todo ello ejemplificado a través de dibujos; así, podemos encontrar términos como “largo / corto, grande / pequeño, triste / alegre, cerrado / abierto o joven / viejo”; en el apartado del libro dedicado a las acciones, encontramos verbos sencillos y usuales en la vida diaria tales como “mirar, llorar, cortar, sentarse, levantarse, romper, bailar, comer o besar”, entre otros; también hay una parte dedicada a los adverbios y sus contrarios: “derecha / izquierda, bien / mal, primero / último y abajo / arriba” en los que, mediante el acompañamiento y unos llamativos dibujos, podrá comprobar la diferencia existente entre unos y otros y podrá incluso a su vez definirlos con sus propias palabras. En muchos de los libros como éste que nos ocupa, la variedad que ofrece puede ser objeto de estudio por parte del mismo preparador educativo, ya que con una sola de estas láminas podemos prepararlas de tal manera que el alumno juegue, se divierta y aprenda con ellas, pero de diferente forma, estimulando su capacidad cognitiva. Pongamos por caso la lámina dedicada al colegio; en ella puede verse un enorme dibujo central en el que aparecen todos los dibujos que lo circundan; debajo de estos a su vez se nos indica su nombre. ¿Cómo podemos emplear esto de diferente forma para que el niño aprenda? De varias formas:

- 1) Ocultándole el nombre de cada objeto y pedirle que nos lo diga;
- 2) Al contrario, dejarle ver el nombre del objeto y pedirle que nos lo dibuje;
- 3) Pedirle que encuentre en el dibujo central todos los objetos que rodean a éste y escribir su nombre;

- 4) Pedirle que describa uno por uno cada uno de los objetos cuyo nombre aparece debajo así como la función que realiza dentro del ámbito escolar; si le decimos unos lápices, el niño deberá responder que sirven para escribir y así sucesivamente;
- 5) Pedirle que nos describa todo lo que ocurre en el dibujo central;
- 6) Pedirle también que construya una historia en la que aparezcan algunos objetos determinados, etc.

Como podemos observar, este tipo de láminas que conforman el libro citado, así como otros por el estilo, ofrecen tanto al educador como al alumno una variada gama de posibilidades para estimularlos a que aprendan y desarrollen otras cualidades como la expresión, imaginación, entre otras.

Escojamos ahora, por ejemplo, la lámina dedicada a los colores y a las formas; en ella el niño puede fácilmente diferenciar, gracias a los llamativos dibujos que lo ejemplifican, colores como “amarillo, verde, marrón, blanco, rosa, rojo, negro, azul, violeta o naranja” y formas como “círculo, cuadrado, rectángulo, triángulo, rombo, óvalo, estrella, cubo y aro”. Podemos pedirles a los alumnos que nos digan, por ejemplo, objetos que contengan esas formas o que lleven un determinado color; si, en otra ocasión, les pedimos objetos amarillos tal vez nos digan “el sol” o si les pedimos algo redondo nos dirán “las ruedas de un coche”; de esta forma alimentaremos su caudal léxico y estimulamos su mente para que piensen y al mismo tiempo les obligamos a aprender cosas nuevas.

- f) Otras propuestas que podrían incluirse dentro de esta primera etapa de adquisición y aprendizaje del vocabulario podrían ser la de emplear fichas con dibujos para que los alumnos nos digan de qué objeto se trata y lo describan; que dibujen una serie de objetos que les pidan; pedirles que dibujen una serie de palabras que previamente nosotros les hemos dado; que nos digan palabras relacionadas con un campo determinado como la familia, los amigos, el colegio; jugar a decir palabras que comiencen por la letra con la que termina la anteriormente dada, por ejemplo, “oso-ojo-oreja-abanico-coche” y así sucesivamente; en otras ocasiones podemos mostrarles una serie de escenas para que describan con sus propias palabras lo que en ellas aparece o también mostrarles mediante una serie de dibujos palabras que contengan una determinada letra; un ejemplo bastante factible de cuál es el caudal léxico que posee un determinado alumno es la prueba que realizamos a un niño de quinto de primaria para que, mientras escucha la famosa melodía clásica “En un mercado persa”, escriba todo lo que dicha música le sugiere; en los resultados de la prueba podemos comprobar que el nivel de vocabulario que posee el alumno es bastante restringido y se limita a la repetición de varias palabras y construcciones similares.

2. Nivel intermedio de adquisición del lenguaje

En esta etapa, el proceso de adquisición del léxico va inevitablemente ligado al proceso lector que desarrolla el niño, tanto en el ámbito escolar como en el familiar. El infante, aproximadamente a partir de los seis u ocho años, debe ser ya capaz de leer y entender textos de varias líneas y de iniciarse, con la inestimable ayuda del maestro, en el uso y manejo del diccionario. Esta etapa dura aproximadamente hasta los doce años, momento en el cual el niño ya entraría dentro de la tercera etapa ligada al comentario de textos y las funciones que puedan darse a través de los mismos. Según M. Picard, “hay que tener presente, tal y como nos recuerda Andrea Jadoulle en *Aprendizaje de la lectura y dislexia*, que para Alice Descoungres, un niño de seis años no sólo debe ser capaz de enumerar un gran número de objetos usuales, o de cosas o animales vistos en láminas, citar verbos de acciones corrientes o puestos de calificativos usuales, repetir una oración de 16 sílabas, comparar dos cosas muy conocidas, sino también de utilizar en su vocabulario un promedio de 14 nombres, 19 adverbios, 10 preposiciones y 6 conjunciones”⁷; evidentemente, todo esto dependerá tanto de la capacidad del alumno e interés por aprender como de la función que el profesor ejerza sobre el niño. Así, la adquisición del vocabulario supone también como acertadamente señaló Decroly “la adquisición de nexos”. En esta segunda fase, el joven puede utilizar la lectura como ampliación, la imagen que acompaña al texto no se deshecha todavía, pero el texto adquiere cada vez mayor protagonismo e importancia. Veamos a continuación algunas de las propuestas didácticas que proponemos una vez que el niño haya entrado en esta segunda etapa:

- a) Un buen ejemplo para que el niño comience a hacerse cada vez con más palabras es el uso de cuentos infantiles en los que, como en el caso que ahora nos va a ocupar, algunas de las palabras del mismo están sustituidas por dibujos, lo que no es óbice para que a la hora de leer, el niño las sustituya por la palabra que el dibujo representa; escogemos un fragmento del clásico cuento “La vendedora de cerillas”. Como podemos denotar, la repetición de términos que a lo largo del texto serán muy usados como “niña, cerillas, frío o fuego”, harán que el alumno adquiera rápidamente dichos conceptos.
- b) Otro ejemplo podemos encontrarlo en los clásicos libros de animales en donde los niños pueden aprender, junto a enormes fotografías, los sonidos de los mismos que representan y al mismo tiempo, más vocabulario: “Esto es un ternero. Es el hijo de la vaca y el toro. Oye cómo

⁷ Vid. M. Picard citado en la bibliografía.

muge: ¡Muu...muu...muu!” Como podemos observar, tanto el léxico que se emplea para definir al animal en cuestión como la sintaxis de la oración es de lo más simple.

- c) Veamos a continuación un caso especial: Imaginemos que nos interesa que el chico diferencie o sepa diferenciar el número tres; así, podemos colocarle láminas en las que, junto a un pequeño poema aparece un tremendo dibujo ejemplificándolo:

*“Había una vez
tres ositos que salieron a pasear.
Pero se les olvidó cerrar con llave
la puerta de su casa y mientras,
estaban fuera, una niña entró sin
llamar. La niña probó sus tres
sopas, se sentó en sus tres sillas
y cuando los tres ositos regresaron,
dormida en una de sus camitas la encontraron”.*

Este tipo de pequeñas lecturas acompañadas por enormes ilustraciones son sino una muestra más de que al niño hay que estimularlo intentando llamar su atención. Es más, podríamos incluso pedirle que encuentre en el dibujo las camas de los osos, las sillas o las tres sopas y que las describa o que nos diga todos los objetos que vea en la habitación o que le dé un final a la historia...En definitiva, este tipo de ejemplos nos ofrecen múltiples posibilidades para jugar con el vocabulario y enseñarlo.

- d) Imaginemos ahora por un momento que nos interesa que el alumno aprenda algo de los perros y le entregamos la siguiente lámina: En la parte superior aparece el dibujo de un perrito y debajo del mismo el título “El perro”; a continuación un pequeño texto de cuatro oraciones en las que se han incluido términos frecuentemente relacionados con este animal tales como “noble, fiel, amo, casa, ladra, guardián o pastor”; a continuación el texto nos describe el carácter del perro, sus acciones qué hace y algunas de las clases que posee su especie. ¿Qué se consigue con ello? No sólo que nuestros niños conozcan algo más del animal sino también vocablos relacionados con él. Más abajo aparece un pequeño poemita también relacionado con el perro, lo que viene a completar lo que antes el niño ha aprendido.

Imaginemos en otra ocasión que nos dan una lámina como la que aparece en la figura 11 mediante la cual el niño puede expresarse oralmente o por escrito para responder a la pregunta que se le pide gracias a ella se puede ver el nivel de léxico que éste posee.

- e) Otro ejemplo para adquirir vocabulario es el relativo a los clásicos cuentos de hadas. En ellos el alumno podrá potenciar su nivel de lectura para aprender nuevas palabras que desconocía y, con la ayuda del diccionario escolar podrá saber su significado. Vamos a poner por caso el cuento “El flautista de Hamelín”. Como podemos observar, es muy probable que el niño desconozca algunas de las palabras que se emplean en el texto, con lo que con la ayuda del diccionario podrá conocer sus significados; así, escojamos el término “bando”, definido de la siguiente manera en el diccionario: “Mandato publicado de orden superior”. El niño aprenderá el significado y lo podrá emplear en la vida diaria si así lo estima oportuno. Otras palabras que pueden ocasionarles complicación son: “Forastero o exigir”, entre otras; también es interesante observar que como muchas de las palabras se van repitiendo a lo largo del cuento, éstas son más fácilmente asimiladas por el lector: “flautista, cojito, ratones o dinero”. Destaquemos además la simplicidad constructiva de las oraciones y el abuso de la cópula “y” para unir las con relativa frecuencia. Podríamos incluso pedirles a nuestros alumnos que escribieran otro final distinto al cuento; que les pusieran bocadillos a los personajes con algunos términos básicos extraídos del mismo y construyeran ellos otro cuento.

Hemos hablado anteriormente del diccionario escolar como elemento de apoyo en la comprensión de los nuevos términos que le aparezcan al usuario; sin embargo, y a pesar de la tremenda utilidad que estos poseen, también poseen algunas deficiencias que, tal y como afirma Martínez Marín, “vienen dadas por el hecho de que el diccionario escolar no es una obra de primera planta que reúne el léxico según las auténticas necesidades de los colectivos escolares, sino que se realiza como deriva del diccionario general”⁸; imaginemos la palabra empleada anteriormente, “bando”. El diccionario escolar la define de la siguiente manera en su totalidad y no de forma parcial ya que nosotros la hemos definido escogiendo la acepción más sencilla: “Edicto o mandato publicado de orden superior. Acto de publicarlo. Facción partido, parcialidad. Bandada. Cardumen o banco de peces”. Si a un niño le damos todas estas definiciones no sabrá escoger entre ellas la más acertada de ahí que estas sean “pistas perdidas de los diccionarios tradicionales y encontradas en los diccionarios escolares que, de haber estado sus autores atentos al desarrollo de las investigaciones lexicográficas, se habrán visto mejoradas en tal punto”; Martínez Ma-

⁸ Vid. Martínez Marín, Juan: “Los diccionarios escolares del español. Lo que son y lo que deberían ser”, Universidad de Granada, 1995.

rín pone como ejemplo la palabra “esclerosis”, definida como “induración de los tejidos”, pero, paradójicamente, el diccionario no incluye entre sus lemas “induración”⁹. Es tan malo pecar por exceso que por defecto ya que hay algunas definiciones tan abreviadas de forma claramente desmañada quedando las mismas distorsionadas”.

Y es precisamente una de nuestras tareas como educadores saber recomendar diccionarios adecuados en los que el niño pueda imbuirse para, poco a poco ir especializando su léxico de tal manera que el niño sea capaz de resolver por sí mismo, con ayuda del diccionario, los problemas que se le presentan para la comprensión de cualquier tipo de texto que caiga en sus manos o que el profesor le prepare.

BIBLIOGRAFÍA

- LÓPEZ MORALES, H. *Enseñanza de la lengua materna*, Madrid, Payor, 1984, págs. 86-94.
- LAMIQUIZ, V. *Lengua española. Métodos y estructuras lingüísticas*. Barcelona, Ariel, 1987, págs. 225-227.
- MANTECÓN RAMÍREZ, B. *Didáctica de la lengua y la literatura española*, Málaga, Servicio de publicaciones de la UMA, colección Elementos auxiliares de clase, EAC, número 17.

Los textos empleados para confeccionar el presente trabajo son:

“Mariquilla la Pelá”, origen popular.

Canción “Las vocales”, procedente de Emilio Aragón y Rita Aragón Irasema.

Cuento “Garbancito” grabado por Discos Ekipo, con n.º Dep. Legal número B 35231-1970.

“Aprendo las palabras: La escuela”, ed. Libsa 2000.

“La vendedora de cerillas”, Leandro Lara Editor.

Revista “Barrio Sésamo”, octubre 2000, Barcelona, RBA Ediciones.

ORTEGA UCEDO, J. J. *Paladín. Libro de primeras lecturas*, Barcelona, ed. Prima Luce S.A., 1962.

“El flautista de Hamelin”, Grafalco S.A., col. Maravilla, n.º 5.

⁹ Vid. op. cit. pág. 63

JUAN ANTONIO MOYA CORRAL
UNIVERSIDAD DE GRANADA

LA MORFOLOGÍA TRANSVERSAL

1. LA AMALGAMA

La morfología tradicional reconoce un corto elenco de categorías, ya sean invariables o no, que se caracterizan por tener una función específica en el enunciado. Así, por ejemplo, el nombre es la categoría morfológica que actúa como núcleo del sintagma nominal; el adjetivo es el adyacente del nombre; el verbo el núcleo del sintagma verbal; la preposición es un marcador de dependencia funcional; el adverbio es un modificador de otro modificador; la conjunción es un instrumento de enlace entre categorías del mismo rango; etc.

Junto a estas unidades claramente definidas por la morfología tradicional existen otros elementos lingüísticos que se resisten a formar parte del mismo conjunto de formas. Ya le costó grandes esfuerzos a la teoría gramatical caracterizar a los pronombres como unidades esencialmente semánticas que en el enunciado podían actuar tanto como nombres, adjetivos o adverbios. El pronombre¹, pues, no se puede incluir en la misma relación en que figuran las categorías morfológicas de nombre, verbo, adjetivo, etc. ya que,

¹ Cfr. A. ALONSO y P. HENRÍQUEZ UREÑA: *Gramática castellana*, primer curso, Buenos Aires, Losada, S. A., 12 ed., 1954, págs. 222 y sigs. A. M. BARRENECHEA: "El pronombre y su inclusión en un sistema de categorías semánticas", en A. M. BARRENECHEA y M. V. MANACORDA DE ROSETTI: *Estudios de gramática estructural*, Buenos Aires, Paidós, 1979, págs. 27-70. J. A. de MOLINA REDONDO: "El pronombre como categoría funcional", en *Estudios ofrecidos a Emilio Alarcos Llorach, III*, Oviedo, Universidad, 1978, págs. 237-253.

en esencia, no participa de la característica de los miembros de ese grupo, a pesar de que, ocasionalmente, funcione como alguno de ellos. En definitiva, el pronombre surge como consecuencia de una análisis de la lengua que obedece a un punto de vista distinto del adoptado en el reconocimiento de las categorías morfológicas.

En una situación parecida están los *inclusores*. Consideramos inclusores a un cierto tipo de unidades funcionales cuyo oficio es el de permitir que una oración pueda incluirse en el interior de otra oración. En:

- 1) *Quiero que comas menos pan.*
- 2) *Quiero ahorrar porque este verano viene mi novia.*
- 3) *Te lo digo para que lo sepas.*
- 4) *El coche que me compré corre poco.*
- 5) *Quien bien te quiere te hará llorar.*
- 6) *Cuando compro leche miro la fecha de caducidad.*

puede observarse que se trata de seis oraciones complejas que incorporan como constituyentes a otras tantas oraciones –proposiciones, si se prefiere–. También se puede observar que las referidas unidades predicativas se han podido insertar en la oración compleja gracias a la presencia de instrumentos lingüísticos especializados, que en los ejemplos anteriores han sido *que*, *quien* y *cuando*. Son estos elementos los llamados *inclusores*. Se trata, como se puede apreciar, de unidades esencialmente sintácticas. Gracias a ellos los constituyentes de una oración pueden ser también oraciones.

Como es sabido, una oración simple es aquella en la que se detecta una sola unidad predicativa o un único verbo en forma personal. En definitiva, en la oración simple todos los constituyentes tienen forma de palabra o sintagma²; ninguno de sus formantes, pues, alcanza el grado de oración. El español, frente a lo que ocurre en otras lenguas como el inglés³, no permite que una oración, es decir, una unidad predicativa con verbo conjugado, pueda insertarse directamente en otra oración⁴. Los ejemplos anteriores serían agramaticales si elimináramos los correspondientes inclusores:

² Cfr. J. A. MOYA CORRAL: "Descripción sintáctica de un texto: categorías formales y funcionales", en GARCÍA WIEDEMANN, E. J.; MOYA CORRAL, J. A. y MONTOYA RAMÍREZ, M. I.; *La lengua Española en el aula* (Actas de las III Jornada sobre la enseñanza de la lengua española), Granada, Centro de formación Continua de la Universidad de Granada, 1998, págs. 443-460.

³ Como es sabido, en inglés, bajo ciertas condiciones, se puede prescindir del relativo, de modo que la construcción: *Are these the books (that) you have been looking for?* es correcta con y sin el relativo *that*.

⁴ En el discurso directo, efectivamente, el *dictum* se incorpora directamente al *modus*, pero la inserción se produce de modo global sin atender a su estructura interna. El locutor

- 1a) **Ouiero comas menos pan.*
 2a) **Quiero ahorrar por este verano viene mi novia.*
 3a) **Te lo digo para lo sepas.*
 4a) **El coche me compré corre poco.*
 5a) **Bien te quiere te hará llorar*⁵.
 6a) **Compro leche miro la fecha de caducidad*⁶.

En los ejemplos 1), 2) y 3) encontramos el inclusor puro, es decir, sin ningún valor adicional. Sin embargo, en no pocas ocasiones, a la función primaria de inclusión se le solapan, suman, amalgaman, otras funciones que conviven bajo la misma forma lingüística, así en 4), 5) y 6) a la función de inclusión se le ha añadido, al menos, la de pronombre, de modo que la forma [*que*] de 4) amalgama el inclusor /*que*/ + *pronombre* (cuyo referente es 'coche'); la forma [*quien*] de 5), de igual modo, amalgama el inclusor /*que*/ + *pronombre* (cuyo referente es, en este caso 'persona'); y, finalmente, la forma [*cuando*] de 6) amalgama el inclusor /*que*/ + *pronombre* (cuyo referente es 'tiempo'). Así, pues, en cada una de estas tres formas -[*que*], [*quien*] y [*cuando*] encontramos dos funciones diferentes: la de inclusión, cuyo objeto es el de permitir la inserción de una oración en otra; y la de pronominalización que se refiere a la capacidad que tienen ciertas formas lingüísticas de reproducir un referente.

La función del inclusor termina ahí, su objeto no es otro que el de insertar la proposición en la oración compleja, en cambio, el pronombre, dado su carácter de nombre, es decir, sustantivo, adjetivo o adverbio, desempeña una función sintáctica en el interior de la proposición de que forma parte. Así, el pronombre sustantivo *que* de 4) es CD de *compré*; de igual modo, el pronombre sustantivo *quien* de 5) es el sujeto de *quiere*; finalmente, el adverbio *cuando* de 6) es CC de *compro*.

Puede ocurrir, no obstante, que a las dos funciones señaladas (inclusión y pronominalización) se les sume otra más: la de subordinación⁷, mediante

sólo incorpora la frase a su propio discurso, no la hace suya, no la recrea. Y es que el *dictum* no pertenece a lo que Coseriu llamó *técnica del discurso*, sino al *discurso repetido*.

⁵ En este ejemplo no sólo se ha eliminado el inclusor, con él se ha excluido la referencia a persona que llevaba aneja, pero, aunque repongamos este último contenido, la frase sigue siendo agramatical: **La persona bien te quiere te hará llorar*.

⁶ Al igual que en la nota anterior, aquí ha desaparecido con el inclusor la referencia a tiempo, pero, del mismo modo que en el caso referido, aún reponiendo el contenido temporal, la frase resulta inaceptable: *Siempre compro leche miro la fecha de caducidad*.

⁷ La tradición gramatical utiliza el término de relativización, pero es preferible el de subordinación porque describe con más precisión el fenómeno de que se trata y, sobre todo, no induce a errores indeseados. Cfr. J. A. Moya Corral: "Tres funciones distintas y un solo /*que*/ verdadero", *Verba*, en prensa.

la cual toda la proposición que incorpora el inclusor se convierte en adyacente de un elemento nominal externo⁸ que constituye su núcleo sintáctico. Desde este punto de vista es fácil observar que la forma [*que*] del ejemplo:

4) *El coche que me compré corre poco.*

amalgama las tres funciones que acabamos de mencionar:

- a) *Inclusión*, mediante la cual el inclusor /*QUE*/ permite que la proposición *que me compré* se inserte en la oración compleja de 4).
- b) *Pronominalización*, por la que el pronombre sustantivo /*que*/ desempeña una función sintáctica en el interior de la proposición incorporada. En este caso en particular, se trata de la función de CD de *compré*.
- c) *Subordinación*, indica que todo el segmento que incorpora el inclusor, es decir, toda la proposición, depende del elemento nominal que constituye su núcleo. Así, pues, la forma [*que*] de 4) indica que la proposición *que me compré*, en su conjunto, es una unidad sintáctica que depende del núcleo *coche*. En definitiva, todo el segmento sintáctico constituido por el núcleo y su adyacente, *El coche que me compré*, no es sino un sintagma que, de manera global, también cubre un papel sintáctico dentro de la oración compleja de que forma parte. En este caso, el sintagma *El coche que me compré* es el sujeto del verbo dominante de la oración compleja, *corre*.

La amalgama es un fenómeno muy frecuente en la lengua, consiste en que varias unidades perfectamente reconocibles por el análisis lingüístico se manifiestan solidariamente bajo una misma forma. Así, por ejemplo, en la terminación *-ó* de *cantó* se amalgaman los monemas de ‘pasado’, ‘3.^a persona’, ‘singular’ e ‘indicativo’, es decir, la lengua no necesita que cada uno de los referidos monemas se corresponda en la expresión con una cara formal independiente. Lo importante, como ya indicó A. MARTINET⁹, no es que a cada unidad de contenido le corresponda una unidad de expresión diferente —a cada monema, un *morfo*— sino que toda variación en el contenido se refleje de alguna manera en la expresión. Si en el ejemplo anterior se modifica uno de los monemas que hemos citado, tal cambio en el contenido ha

⁸ Ese elemento nominal externo es lo que la tradición gramatical ha llamado *antecedente* del relativo, pero es preferible abandonar esta denominación, dado que sugiere un concepto semántico, el de *referente* del pronombre y, en cambio, lo que importa aquí es el hecho sintáctico.

⁹ Cfr. *Estudios de sintaxis funcional*, Madrid, Gredos, 1978.

de reflejarse en la expresión. En consecuencia, si sustituimos el monema de ‘pasado’ por el de ‘presente’ la terminación de *cant-* ha de ser ahora *-a* en donde está presente, además de los monemas de ‘3.^a persona’, ‘singular’ e ‘indicativo’, el de ‘presente’. Del mismo modo, si sustituimos el monema de ‘3.^a persona’ por el de ‘1.^a persona’, la forma correspondiente es *canto*. En definitiva, las terminaciones *-ó*, *-a* y *-o* de *cantó*, *canta* y *canto* sirven para comunicar varios contenidos que se manifiestan amalgamados bajo tan sencillas formas de expresión. La amalgama, pues, cumple en la lengua un cometido de carácter económico, pues gracias a ella un máximo de contenidos puede expresarse con un mínimo de elementos formales.

No es de extrañar, pues, que en el caso que nos ocupa, encontremos amalgamadas varias funciones lingüísticas: *incluser* + *pronombre* (ejemplos 5 y 6)); *incluser* + *pronombre* + *subordinante* {ejemplo 4)} y, también, *incluser* + *subordinante*¹⁰.

2. LOS INCLUSORES Y LA GRAMÁTICA TRADICIONAL

Los *incluseres*, pues, suelen manifestarse amalgamados con otras funciones lingüísticas. Su estudio, por tanto, corresponde a varias parcelas del saber lingüístico:

- a) los *incluseres* propiamente dichos,
- b) los *pronombres* relativos y
- c) los *subordinantes*.

En la Gramática tradicional se pueden encontrar referencias a estos elementos en diferentes apartados.

2.1. *El incluser propiamente dicho*

La forma *lquel*, es decir, el *incluser* sin otra función amalgamada, se considera conjunción en la *Gramática del español*; sin embargo, el *lquel* español dista mucho de ser una conjunción, cualquiera que sea el valor que se le asigne a este concepto.

¹⁰ A este tipo pertenecen las construcciones comparativas que estudiamos en las anteriores Jornadas. Cfr. J. A. MOYA CORRAL: “El análisis de las comparativas y las consecutivas”, en J. A. MOYA CORRAL (ed.): *La enseñanza de la lengua española en los textos*, Granada, Centro de Formación Continua y Grupo de Investigación “Estudios de español actual”, 2000, págs. 195-204.

Quizá haya que partir del hecho de que la gramática tradicional carece de una teoría (coherente) acerca de la conjunción. Al apartado conjunción van a parar formas de todo tipo: partículas, construcciones, adverbios atípicos, frases adverbiales, conectores extraoracionales, modalizadores y cualquier elemento que no tenga fácil cabida en otros apartados más sistematizados.

La Gramática tradicional diferencia dos tipos de conjunciones: coordinantes y subordinantes. Las primeras se caracterizan porque unen miembros equifuncionales y del mismo nivel jerárquico. Ciertamente, esa es la función de las auténticas conjunciones coordinantes: *y*, *o*. Pero en modo alguno se puede asignar esa función al inclusor *lque!*. En primer lugar, el inclusor *lque!* no une, simplemente inscribe, inserta, incorpora una oración; y, en segundo lugar el inclusor *lque!* no inserta nunca unidades equifuncionales; las proposiciones son siempre componentes funcionales de unidades predicativas superiores: las oraciones complejas. La relación, pues, Or. Compleja-Proposición es una relación del todo y la parte, no son, por tanto, elementos de igual rango.

Respecto de las conjunciones subordinantes ya nos hemos manifestado varias veces¹¹. Entiende la Gramática tradicional que las conjunciones de este tipo establecen vínculos de dependencia funcional, es decir, subordinan el elemento que introducen. Pero, como se ha dicho, los inclusores quedan al margen de esa función, aunque en algunos casos —en las relativas¹², concretamente— la función de inclusión conviva con la de subordinación, como se verá más abajo. Pero sí es conveniente dejar bien claro que los inclusores nunca subordinan. La misión de los inclusores se limita, como repetidas veces hemos expresado, a insertar una proposición en la oración compleja. No es otro su singular e importantísimo cometido. Ahora bien, la definición del papel sintáctico que juega la proposición en el interior de la oración compleja no le corresponde al inclusor, sino a otros recursos sintácticos. A este respecto conviene diferenciar dos posibilidades:

¹¹ En más de una ocasión hemos expresado que en nuestra concepción de la gramática de las conjunciones no son instrumentos de la determinación hjelmsleviana, lo que supone que no sirven para marcar relaciones de subordinación. Esa relación es característica de las preposiciones. Las conjunciones coordinan o interordinan, pero no subordinan. Las conjunciones, pues, son los instrumentos de la interdependencia o la constelación de la glosemática. Cfr.: J. A. Moya Corral: "Consideraciones acerca de la conjunción", en *Actas del Congreso de la Sociedad Española de Lingüística XX aniversario*, Madrid, Gredos, 1990, págs. 699-706. El mismo: *Los mecanismos de la interordinación: a propósito de "pero" y "aunque"*, Granada, Universidad, 1996, en especial págs. 29-44.

¹² No obstante, la gramática tradicional, como es sabido, nunca ha incluido a los relativos en el grupo las conjunciones, es decir, la interferencia inclusor-conjunción no nace de la convivencia de aquel con los rotativos.

a) que la proposición insertada desempeñe en el interior de la oración compleja una función que no requiera de un marcador funcional que la especifique. Es el caso de las funciones de sujeto y CD que, como bien es sabido, se inscriben en la oración sin necesidad de ningún recurso lingüístico que las caracterice. Esto ocurre incluso en la oración simple:

7) *El perro roe los huesos,*

y, por supuesto, en la compuesta:

8) *Que mientan los demás no me importa, sólo quiero que no mientas tú.*

En este ejemplo el inclusor es el único recurso lingüístico que se requiere. Las funciones de sujeto, *mientan los demás*, o de CD, *no mientas tú*, no las define el inclusor, sino la rección del verbo dominante o la posición de los componentes sintácticos.

b) que la proposición insertada desempeñe en el interior de la oración compleja una función que requiera de un marcador funcional que la especifique. Si así es, el inclusor ha de ir acompañado del marcador funcional correspondiente. Es el caso de los suplementos y de todos los elementos que se incorporan en el enunciado mediante la frecuente estructura de *preposición + que*:

9) *Hablaron DE QUE la política era engañosa*

10) *Entraron SIN QUE los viera nadie*

11) *Huyeron PORQUE eran unos cobardes*

12) *Vinieron PARA QUE los viéramos.*

En todos estos ejemplos el elemento subordinante es la preposición. Por tanto, en estas estructuras de *preposición + que* hay que distinguir dos funciones: la de inclusión desempeñada por *lquel*, y la de subordinación, que es necesario atribuir a la preposición.

En definitiva, el inclusor no debe asociarse con el concepto de conjunción. No coordinan ni subordinan. El inclusor es un instrumento lingüístico cuyo oficio es muy diferente al que le corresponde a la conjunción.

2.2. Los inclusores y los relativos

Las construcciones de relativo son, curiosamente, unas de las estructuras en cuyo análisis los estudiantes encuentran mayor dificultad. No es infrecuente que se olviden de marcar la función del pronombre relativo respecto de su verbo, o que se le asigne a toda la proposición la función que le corresponde al pronombre relativo que la introduce, o que, sencillamente, se ignore la relación sintáctica que existe entre la proposición de relativo y el "antecedente". Se trata de un hecho que, con más frecuencia de la deseada,

sorprende a más de un profesor y la verdad es que ante hechos tan generalizados se hace necesario acudir a razones más profundas que, de algún modo, justifiquen tan frecuentes e indeseados desafueros.

En primer lugar se hace necesario corregir algunos enfoques de las *Gramáticas* y, quizás, lo primero que hay que perfilar es el valor sintáctico del tan traído y llevado “antecedente”. Destinan las *Gramáticas* numerosas páginas a dilucidar sobre si tal o cual relativo tiene o no antecedente, si el antecedente está presente en el texto o incorporado en el contenido semántico del relativo. Se trata de preocupaciones lingüísticas que para nada atienden a la esencia sintáctica del mal llamado “antecedente”. Y es que el “antecedente”, tal como lo conocemos, es un concepto semántico. En la *Gramática de lengua española* de la RAE¹³ queda claro ese carácter: “El nombre o pronombre a que el relativo se refiere se llama *antecedente*, por ir siempre delante del relativo en la construcción castellana¹⁴”. Es decir, el antecedente no es más que el *referente* semántico del pronombre relativo, el contenido nocional que reproduce el relativo. En el *Esbozo* se cambia poco esa concepción: “como anafórico, [el relativo] crea una relación con la cláusula subordinante, a la cual o a uno de sus elementos representa. Este elemento o conjunto de elementos recibe el nombre de *antecedente* del relativo¹⁵”. No obstante, el *Esbozo*, en el capítulo de la subordinación adjetiva, se refiere directamente a la relación sintáctica que une al sustantivo antecedente con su oración subordinada: “Un sustantivo cualquiera que sea la función sintáctica que desempeñe, puede llevar un complemento oracional introducido por un pronombre relativo” (pag. 524).

No cabe la menor duda de que el estudio de las construcciones de relativo no se ha perfilado mejor debido a que se ha concedido tanta importancia a la noción de antecedente que resultaba difícil interpretar los muy numerosos casos en que tal elemento no aparecía en el texto. Se trata de una cuestión absolutamente ajena a la sintaxis, pero que ha actuado, siquiera sea

¹³ Real Academia Española: *Gramática de la lengua española. Nueva edición reformada de 1931*, Madrid, Espasa-Calpe, S. A., 1959.

¹⁴ *Ibidem*, pág. 311. Ciertamente, la *Gramática de 1931* se refiere de forma indirecta al vínculo que existe entre el nombre, antecedente, y la oración de relativo, de ahí que las llame *adjetivas*, pero no centra la atención en la importante relación sintáctica que une a ambos elementos. Nunca se habla de la unidad sintáctica que forma el “antecedente” con su adyacente en forma de oración de relativo. En todo caso, se señala el vínculo que contrae la oración de relativo con la llamada “principal”: “Son, pues, *oraciones adjetivas* o *de relativo* las que se unen a otra, llamada *principal*, por medio de un pronombre relativo que, como tal, se refiere siempre a un nombre o pronombre expreso o sobreentendido en aquella” (pág. 312, el cursivado es del autor).

¹⁵ RAE: *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, S. A., 1973, pág. 218.

solapadamente, para que las *Gramáticas* no concreten bien las formas y las funciones que intervienen en las construcciones de relativo.

Conviene en este momento diferenciar dos tipos de construcciones de relativo: unas con antecedente expreso (CAE), del tipo:

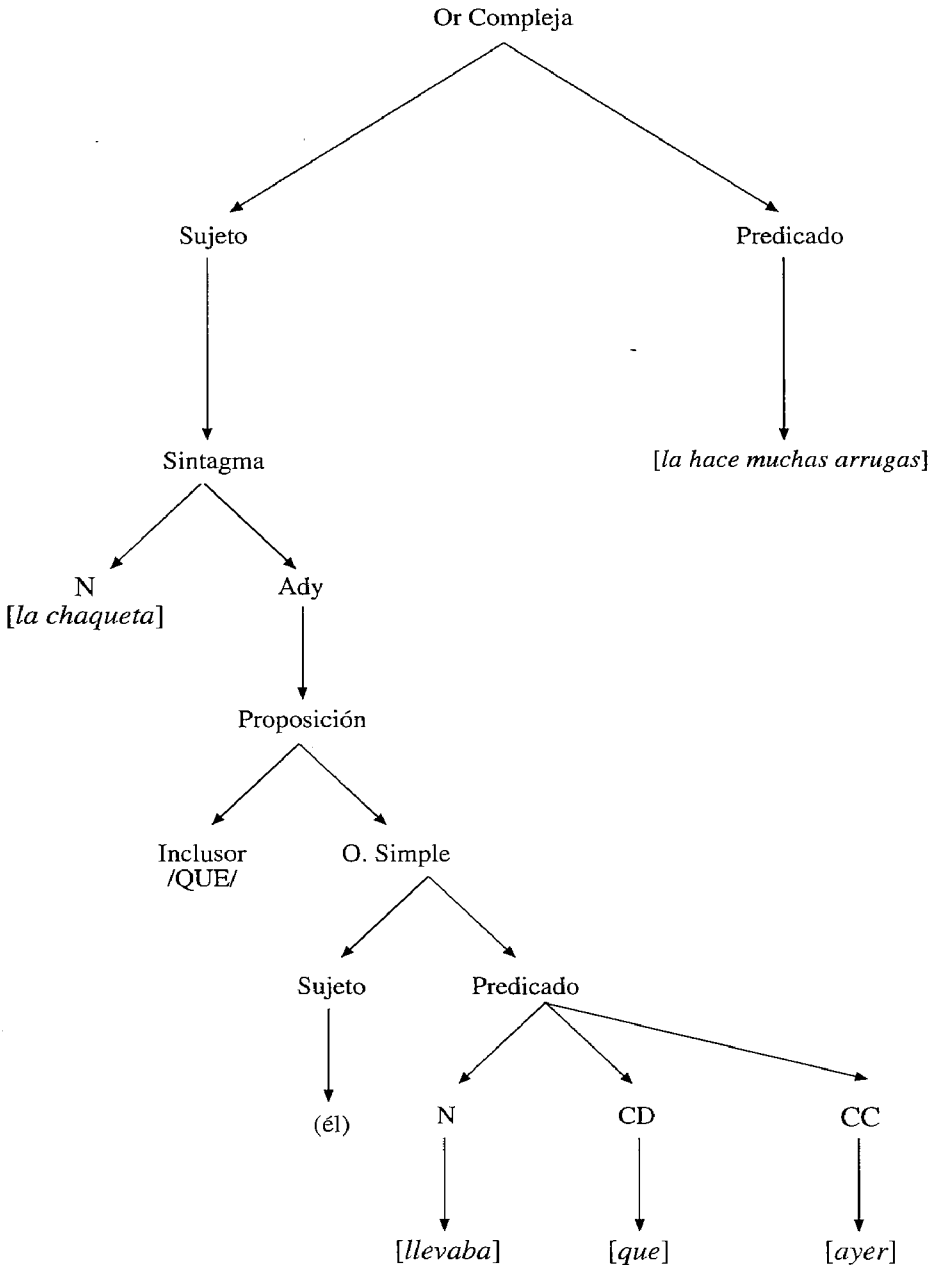
- 13) *La chaqueta que llevaba ayer le hace muchas arrugas,*
 - 14) *Te espero en el bar donde nos conocimos,*
 - 15) *El individuo con quien estuvimos anoche es simpático;*
- otras sin antecedente expreso (SAE), tales como:
- 16) *Quien robó en mi despacho conocía bien mis costumbres,*
 - 17) *Te espero donde tú sabes.*

En las primeras (CAE) encontramos un sintagma, *Núcleo* ← *Adyacente*, en donde el adyacente tiene forma de oración. En las segundas (SAE) no existe tal estructura, es decir, la oración no depende de un núcleo nominal. Se trata, sin más, de una oración insertada directamente en una unidad predicativa superior, la oración compleja. ¿Cuáles son las diferencias funcionales? En las CAE, el relativo amalgama las tres funciones apuntadas más arriba y, en las SAE, sólo dos de ellas: la de inclusión y la de pronominalización. No aparece la de subordinación, es decir, el relativo, a diferencia de lo que ocurría en las CAE, no crea un vínculo de dependencia entre la proposición que encabeza y un elemento nominal de la oración compleja.

La representación gráfica del ejemplo 13), abreviando algunos detalles, es la que aparece en la página 228 del presente libro.

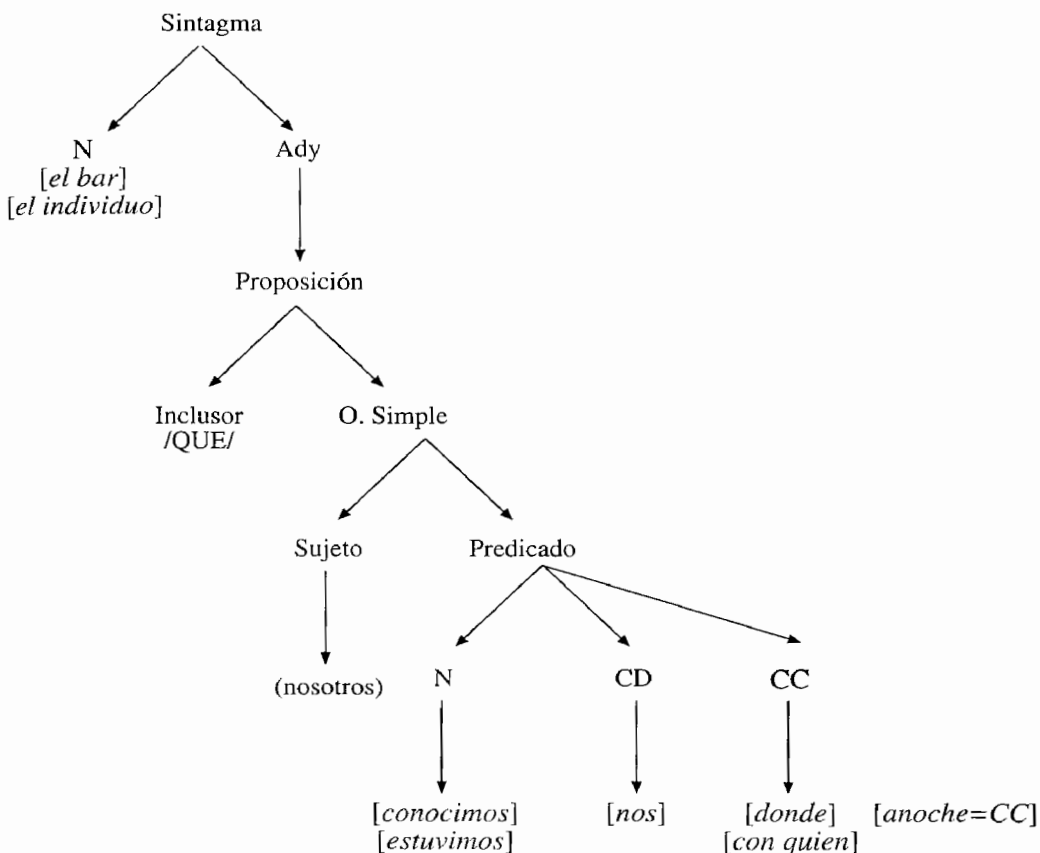
Limitándonos a la parte que nos interesa, se trata de un *sujeto* que se manifiesta bajo la forma de *sintagma*, en donde el *adyacente* ha adoptado la forma de *proposición* que, como tal, necesita de un *inclusor* para inscribirse en la *oración compleja*, de ahí la conveniencia de escribir bajo ese nudo la marca funcional de inclusión, /QUE/. La mencionada proposición tiene, en este caso, forma de *oración simple*¹⁶. A continuación está el análisis de la referida oración en donde ha de aparecer la función correspondiente al pronombre relativo, que en este ejemplo se trata del pronombre sustantivo [*que*] cuya función es la de CD.

¹⁶ Téngase en cuenta que el concepto de proposición sólo indica que se trata de una estructura predicativa incorporada en la oración compleja, pero ser proposición no determina la complejidad formal de la oración que incorpora. Ello supone que una proposición puede manifestarse bajo la forma de una oración simple, compleja, período oracional interordinado e, incluso, como un grupo oracional coordinado. Cfr. en J. A. Moya Corral: "La oración compleja: las proposiciones", en J. A. Moya Corral (ed.): *Adquisición y enseñanza de la lengua española*. (Actas de las IV Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española), Granada, Centro de Formación Continua, y Grupo de Investigación "Estudios de español actual", 2000, págs. 268-286, especialmente pág. 174 y sigs.



En los ejemplos 14) y 15) tenemos el mismo esquema: un *sintagma*, una *proposición* con una marca de *inclusión* y una *oración simple* en cuyo interior el pronombre cumple una función sintáctica concreta. En el ejemplo

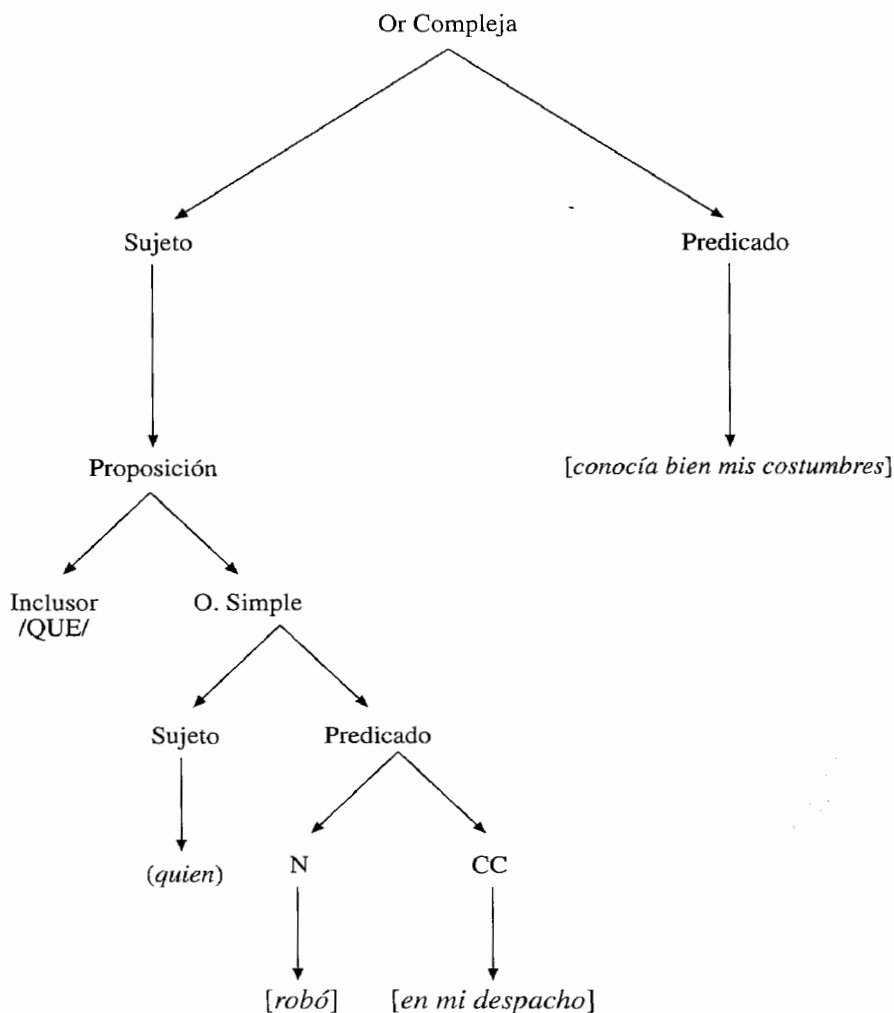
14) está el pronombre adverbio [*donde*], que, como adverbio, ejerce la función de CC. En 15), en cambio, encontramos el pronombre sustantivo [*quien*], cuya función es también la de CC, pero, como sustantivo, ha necesitado de un subordinante {la preposición [*con*]} para adquirir esa función. El esquema es el siguiente:



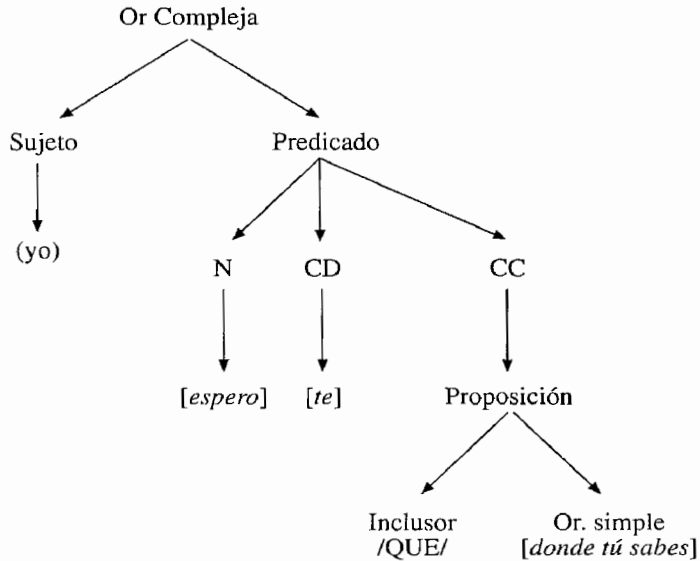
El esquema correspondiente a los ejemplos 16) y 17) se asemeja al que hemos comentado arriba para 13), 14) y 15) con la diferencia de que la función oracional que desempeña la proposición no cuelga del *adyacente* de un *sintagma*, sino de un nudo que depende directamente de la *oración compleja*. En este caso conviene más hablar de *proposiciones insertadas*¹⁷; en cambio, en los anteriores es más adecuado referirse a ellas como *proposiciones subordinadas*.

¹⁷ Seguimos aquí la terminología de G. Rojo (*Cláusulas y oraciones*, anejo 14 de Verba, Santiago de Compostela, 1978) también defendida, entre otras, en J. A. Moya Corral: "La oración compleja: la proposiciones", citado.

Veamos la representación gráfica de 16):



En el ejemplo 16), como se puede ver, la *proposición* se inserta directamente en la *oración compleja*, en cuyo interior desempeña una función oracional; en este caso, la de *sujeto*. En el ejemplo 17) la *proposición* también se inserta en una *oración compleja* y satura una función en su interior; la de CC. Veamos el esquema:



Pueden, pues, señalarse semejanzas y diferencias entre ambos tipos de construcciones:

1. Semejanzas:

- a) necesitan de un *inclusor* que las incorpore en la *oración compleja*.
- b) el *inclusor* está amalgamado con la función de pronominalización y, como tal pronombre (sustantivo, adjetivo o adverbio, según corresponda), desempeña una función sintáctica en el interior de la proposición que introduce.

2. Diferencias:

- a) las que sin antecedente expreso (SAE) se incorporan directamente en la oración compleja de que forman parte. En cambio, las que van con antecedente expreso (CAE) se insertan indirectamente, es decir, se conectan directamente con el núcleo de su sintagma, pero indirectamente con el de la oración compleja.
- b) las del tipo SAE son constituyentes inmediatos de la oración compleja. Las CAE son constituyentes mediatos, habida cuenta de que su relación con el verbo dominante se establece a través del núcleo del sintagma de que forma parte.
- c) Las SAE son oraciones insertadas; las CAE, subordinadas.

Conviene, no obstante, llamar la atención sobre la auténtica función sintáctica de ese elemento nominal sobre el cual incide la proposición de relativo, lo que la tradición gramatical llama “antecedente”. Nos referimos al núcleo del sintagma en el que se inscribe la proposición de relativo. En otro lugar¹⁸, me he referido a este elemento nominal como *núcleo de la proposición de relativo*, y en verdad que esa es su auténtica función sintáctica. El concepto de “antecedente” hace referencia a la *conexión semántica* que une al pronombre relativo con su *referente*. Pero el referente de relativo puede estar o no presente en el texto, y de ahí la larga cola que ha arrastrado este término en los tratados de gramática. Conviene, pues, dejar los temas semánticos para estudiarlos en su debido lugar y no mezclarlos con los puramente sintácticos. A este respecto hay que subrayar que entre el núcleo de la proposición de relativo –el “antecedente”, según la tradición gramatical– y el pronombre relativo correspondiente no existe ninguna relación sintáctica. “Antecedente” y núcleo de la proposición de relativo son dos conceptos heterogéneos por más que coincidan en la misma forma lingüística.

2.3. *El inclusor y los subordinantes*

Son subordinantes unos elementos de relación cuya función es la de indicar la dependencia de una unidad lingüística respecto de otra. Esa función de marcadores funcionales es característica de las preposiciones, y no parece que la compartan con ningún otro elemento lingüístico. Sin embargo, existen unas curiosas construcciones en las que la lengua ha prescindido de todo elemento externo que indique dependencia. Me refiero, ¡cómo no!, a las construcciones de relativo.

Las proposiciones de relativo, como se ha visto, tienen la extraña capacidad de incidir sobre un elemento nominal sin necesidad de que intervenga un relacionante específico que marque esa dependencia. Esta insólita capacidad ha permitido al *Esbozo* llamar nexos conjuntivos¹⁹ a los pronombres relativos.

No cabe duda de que se trata de un fenómeno de economía lingüística mediante el cual se ha permitido esta interesante posibilidad. La proximidad en el texto y la relación semántica entre antecedente y relativo ha llevado a

¹⁸ Cfr.: “el análisis de las comparativas y las consecutivas”, citado.

¹⁹ *Opus cit.*: “Los pronombres relativos desempeñan, pues, [...] función [...] de servir de nexo conjuntivo entre el antecedente y su complemento oracional”, pág. 524. Recuérdese, a propósito, la vieja tradición de considerar conjunción a cualquier elemento difícil de asignar a otro grupo.

que exista relación sintáctica. Los estudios sobre las relativas, tan abundantes y minuciosos, no se han detenido en este particular. Las *Gramáticas* del español asignan a estas construcciones el carácter adjetivo, pero es curioso que los relativos, salvo *cuyo*, son sustantivos o adverbios. Por otro lado, conviene recordar que no todas las construcciones de relativo que se inscriben en la oración compleja dependen de un elemento nominal externo, es decir, la subordinación²⁰ sólo afecta a un grupo de ellas: las que llevan antecedente expreso; las del tipo SAE, sin embargo, carecen de esa función. Es decir, el carácter adjetivo o, más exactamente, el valor de subordinado emerge en virtud de la presencia del antecedente. Parece ser que es la confluencia de antecedente y relativo lo que genera el carácter de dependiente de la proposición que introduce el relativo. El estudio de esta curiosa peculiaridad de las construcciones de relativo es asunto de interés para la historia de la sintaxis española²¹ y románica en general, habida cuenta de que la construcción latina era muy similar a la española.

En todo caso, llama la atención el hecho de que sean estas las únicas construcciones dependientes que no llevan un marcador funcional externo. Pero, a pesar de todas estas consideraciones, el carácter de dependiente de estas construcciones nunca ha sido el punto de interés de los lingüistas y, en cambio, siempre ha constituido el rasgo que ha servido para identificarlos.

3. TRANSVERSALIDAD

Bien saben nuestros compañeros de enseñanzas medias lo que son los contenidos transversales, cuál es la importancia que tienen en el currículo y las dificultades que implican en el proceso de transmisión de saberes. El hecho de que se trate de contenidos que penetran por los diferentes niveles de la enseñanza y que, además, afecten al diseño curricular de varias disciplinas les confiere una especial complicación.

Para ser rigurosos debemos reconocer que no es este el caso de ciertos elementos lingüísticos, como los *pronombres* o los *inclusores*, pero sí existen puntos de coincidencia entre estas unidades y aquellos contenidos.

²⁰ Téngase en cuenta que esta condición de oración subordinada es la que se ha asociado tradicionalmente al concepto de oración de relativo; precisamente el profesor de Molina le asignó el nombre de relativización al fenómeno de subordinación a que nos referimos: "Los relativos se caracterizan porque la pronominalización que los produce es a su vez producto de otra operación sintáctica, llamada *relativización*, que consiste en transponer una oración a término secundario de un nombre", J. A. de Molina Redondo: "El pronombre como categoría Funcional", citado pág. 242, la cursiva es del autor.

²¹ Cfr.: R. Lapesa: "El artículo como antecedente de relativo", *Homenaje*, La Haya, 1966.

4. FINAL

Hemos apuntado que los inclusores son unos instrumentos lingüísticos cuya función es la de permitir que una oración pueda formar parte de otra oración. Son, por así decirlo, los constructores de la oración compleja. Ellos, en definitiva, permiten la recursividad predicativa.

También hemos indicado que en los textos pueden presentarse solos o amalgamados con otras funciones lingüísticas:

1. El inclusor sin otras funciones amalgamadas es tratado en las *Gramáticas* como conjunción, pero no es conjunción porque ni coordina y, mucho menos, interordina. Como se ha visto, la dependencia funcional de las proposiciones que introduce este inclusor la decide la recepción o la presencia de una preposición, pero, en modo alguno el inclusor.
 - 1) *Quiero que comas menos pan.*
 - 2) *Quiero ahorrar porque este verano viene mi novia.*
 - 3) *Te lo digo para que lo sepas.*

2. La función de inclusión puede amalgamarse con la de pronominalización y subordinación en cuyo caso estamos ante las construcciones de relativo estándar. La proposición que incorpora el inclusor depende de un elemento nominal externo y, además, el relativo, dado su carácter pronominal –sustantivo, adjetivo o adverbio–, desempeña una función en el interior de la proposición que incorpora.
 - 4) *El coche que me compré corre poco.*

3. Cuando se amalgaman sólo las funciones de inclusión y pronominalización, la proposición que incorpora el inclusor se inscribe directamente en la oración compleja, es decir, la inserción no se hace a través de un elemento nominal, que es lo característico de las construcciones analizadas en el párrafo anterior. Estas son las construcciones de relativo sin antecedente expreso. El pronombre relativo, al igual que en el caso anterior, desempeña una función sintáctica en el interior de la proposición que introduce.
 - 5) *Quien bien te quiere te hará llorar.*
 - 6) *Cuando compro leche miro la fecha de caducidad.*

4. Quedan, todavía, otras construcciones en las que las funciones amalgamadas son las de inclusión y subordinación. Se trata de las comparativas y las consecutivas que ya estudiamos en las *Jornadas* del año pasado²².

18) *A Pedro le gustan las matemáticas tanto como a su primo.*

19) *A María le apasiona tanto la lectura que se olvida de comer.*

²² J. A. Moya Corral: “El análisis de las comparativas y las consecutivas”, citado.

CRISTINA MOYA GARCÍA

LA MUJER Y LA LENGUA ESPAÑOLA EN EL RENACIMIENTO

En el Renacimiento la lengua española vive un momento fundamental. Los humanistas toman conciencia de la importancia de su lengua materna e incluso algunos llegan a defender que tiene la misma dignidad que la lengua latina (que en este momento es el paradigma de perfección para las lenguas romances).

Es también en esta época, en el Renacimiento, cuando, tras el largo silencio de la Edad Media, algunas mujeres comienzan a instruirse llegando incluso, algunas pocas, a convertirse en maestras de latín y castellano. En este momento la lectura tiene cada vez más aceptación entre las féminas y poco a poco el número de escritoras va aumentando.

Debemos señalar que sólo un mínimo de la población del siglo XVI sabía leer y escribir predominando el analfabetismo.

García Cárcel¹ resume los datos aportados por Bennasar, Chevalier y otros investigadores sobre la lectura y la alfabetización en el Siglo de Oro. De forma aproximativa podemos indicar, basándonos en los datos de García Cárcel, que todos los clérigos sabían leer (de las monjas no aporta ningún dato). Los nobles, letrados y grandes comerciantes, sabían todos leer y aproximadamente el 90 o 95% sabía escribir. Las esposas de nobles, letrados y comerciantes, sabían todas leer pero no sabían escribir. De 1/3 a 1/5 de artesanos y labradores sabía leer pero no escribir, mientras que sus esposas no sabían ni leer ni escribir. La situación de los criados y de las criadas

¹ GARCÍA CARCEL, Ricardo: *Las culturas del Siglo de Oro*, Madrid, Historia 16, 1989.

dependía de sus señores. Los campesinos y campesinas eran totalmente analfabetos.

Los datos varían según las zonas, aumentando el porcentaje de lectores en ciudades como Valencia y Valladolid, y en la zona de Andalucía.

Los datos sobre bibliotecas particulares, que en esta época son signo de bienestar y prestigio, no indican en realidad el índice de lectura, pues, como señala García Cárcel, la posesión de un libro no es prueba de su lectura; y por otra parte, como afirma Chevalier, la carencia de libros no impedía a las damas alquilarlos para su lectura².

Los grandes humanistas no pueden ser indiferentes a la situación y al comportamiento de la mujer. Erasmo, Vives y Guevara, entre otros eruditos de la época, pensaron que la forma más eficaz para reducir las al estado deseado por los hombres era proporcionarles una educación elevada y fuertemente ideologizada.

La mujer, desde su nacimiento, se encuentra estigmatizada por la sombra del pecado original. Muchos pensadores del momento sostenían su inferioridad intelectual. Dentro de este grupo es bien significativa la posición de fray Luis de León, el cual defiende que:

*... así como a la mujer buena y honesta la naturaleza no la hizo para el estudio de las ciencias, ni para los negocios de dificultades, sino para un solo oficio simple y doméstico, así les limitó el entender, y, por consiguiente, les tasó las palabras y las razones...*³.

Muchos escritores renacentistas no están de acuerdo con esta postura y para combatir la ignorancia de las mujeres defienden que lo mejor es que sean educadas desde su más tierna infancia.

A la hora de estudiar el aprendizaje y el uso de la lengua (y en general la educación) de la mujer renacentista, hay que establecer una diferencia entre mujeres privilegiadas y mujeres no privilegiadas. Las mujeres privilegiadas, una minoría, son aquellas que tienen acceso a la cultura, a la educación, a la lectura y a la escritura. Las mujeres no privilegiadas, la gran mayoría, son aquellas que no tienen posibilidad de acceder a ningún tipo de instrucción. Para estas mujeres el conocimiento de la lectura y de la escritura era algo desconocido, algo fuera de su alcance que les estaba prohibido. Esta situación es reflejada por los escritores de la época. Vives, por ejemplo, en sus *Diálogos sobre la educación* recoge una escena que no sería rara en la

² LUNA, Lola: *Leyendo como una mujer la imagen de la Mujer*, Sevilla, Anthropos, 1996, págs. 112-113.

³ LEÓN, Fray Luis de: *La perfecta casada*, Madrid, Austral, 1992, pág. 181.

época y así en la conversación entre los niños Tuliolo y Corneliola podemos leer lo siguiente:

CORNELIOLA: ¿Traes deberes que hacer?

TULIOLO: Sí, tengo que repasar lo que el maestro me mandó aprender de memoria.

CORNELIOLA: A ver, déjame.

TULIOLO: Mira.

CORNELIOLA: ¡Ay va! ¿Qué notas son estas? Me parecen hormigas pintadas. ¡Madre mía, qué de hormigas y mosquitos lleva Tuliolo en la cartilla!

TULIOLO: ¡Calla, loca, calla, son letras!⁴.

Serán las mujeres pertenecientes a la nobleza y a la alta burguesía, con preceptores particulares, las que tendrán más posibilidades de instruirse. Las mujeres de la élite recibían en sus hogares una educación tradicional. A veces aprendían a leer y a escribir en vernáculo, aunque la lectura en algunas ocasiones podía considerarse como un acto impúdico. También desde el siglo XVI existieron colegios femeninos a los que eran enviadas las jóvenes de clase intermedia sin grandes posibilidades económicas, hijas de hidalgos e hijas de viudos, como es el caso de Santa Teresa.

En medio de un entramado de escuelas conventuales, vecinales, domésticas y municipales en las que las maestras eran también lavanderas, costureras, madres o monjas, algunas niñas (incluso de la clase artesanal y de la pequeña burguesía) aprendieron a leer y a escribir. Normalmente no se les enseñaba latín porque las puertas a una educación literaria amplia o a cualquier materia especializada estaban cerradas para ellas. Se las llamaba “pequeñas escuelas” porque en ellas se enseñaba muy poco. Sin embargo, el resultado de estos primeros pasos fue que muchas mujeres recibieron el mismo nivel de educación que la mayoría de los hombres.

La mayoría de los padres no deseaban que sus hijas aprendieran. La lectura era una destreza útil, pero, amenazaba el orden establecido en el hogar.

En su *Instrucción de la mujer cristiana (Institutione foeminae christiana)* Vives propuso un programa de estudios para la mujer. Defendía que a las niñas se las debía enseñar a leer para que, libres de la ignorancia, tuviesen acceso a las obras más serias de la civilización: los *Evangelios*, los *Hechos de los Apóstoles*, las *Epístolas del Nuevo Testamento*; a autores como San Agustín o San Gregorio, y a otros escritores como Boecio, Fulgencio, Tertuliano, Platón, Cicerón y Séneca. La lista de Vives incluye

⁴ VIVES, Juan Luis: *Diálogos sobre la educación*, Barcelona, Altaya, 1995, págs. 48-49.

algunos escritores cristianos que tradicionalmente leían las mujeres educadas, aunque también incluye a filósofos y oradores que estaban fuera de su alcance y cuyos textos tenían que ser leídos en latín. El valenciano escribe refiriéndose a la iniciación de una niña en la lectura y la escritura:

Aprenda a pronunciar claramente y con despejo los sonidos de las letras, pues importa no poco para la formación subsiguiente la manera como aprendió a pronunciar las letras y las sílabas. Sepa que las letras unas son vocales y otras consonantes, cuántas son las unas y cuantas son las otras, y por qué han tomado este nombre⁵.

Vives hace especial hincapié en la forma en que debe aprender a escribir la niña:

consagre algún tiempo a la formación de las letras, no con tanto primor como velocidad, de manera que si su preceptor le dicta algo, ella lo escriba con su manecita⁶.

Este humanista desafió el monopolio escolástico de la educación universitaria y abrió las puertas de una educación seria a las mujeres, mujeres que debían recibir un alto nivel de educación, aunque su alcance y sus propósitos fueran muy limitados.

El aprendizaje de la lengua y la lectura en la mujer tiene, básicamente, una finalidad: reforzar su moral y su virtud enseñándoles la forma de vivir más religiosamente y mejor.

Los dos grandes modelos que imperaban en la sociedad de la época y servían de espejo en el que mirarse a las mujeres renacentistas eran el de la Virgen María y el de la Reina. En la iconografía de la época podemos apreciar como la Virgen aparece en multitud de ocasiones portando un libro. Igual ocurre con las reinas de este periodo, siendo un ejemplo muy claro el bellissimo retrato en el que Tiziano pinta a la emperatriz Isabel con un libro entre sus manos. Por otra parte la escena de Santa Ana enseñando a leer a la Virgen (que tendrá gran profusión en el Barroco) comienza ya a reproducirse en esta época. La noción de enseñanza es fundamental para la mujer renacentista. De la misma forma en que Santa Ana enseña a la Virgen las madres renacentistas comienzan a sentir la necesidad de enseñar a sus hijas, y, al igual que la reina y las damas de su corte sienten aprecio por los libros, éstos serán un elemento cada vez más habitual en los hogares.

⁵ VIVES, Juan Luis: *Obras Completas*, Madrid, Aguilar, 1947, pág. 317.

⁶ VIVES, *Ibid.*, pág. 318.

Gran importancia para la difusión de la cultura entre el mundo femenino tendrá la corte de Isabel la Católica. Sin duda esta reina, rodeada de mujeres igualmente preocupadas por el aprendizaje, será un punto de partida muy importante para el estudio de las lenguas, tanto latina como castellana, por parte de las mujeres españolas. Esta corte supo predicar con el ejemplo ya que tanto la reina, como sus hijas las infantas, y las principales damas de la nobleza, fueron instruídas en la gramática latina y española.

Doña Isabel, en su infancia, durante su estancia en Arévalo, aprendió a hablar y a escribir en romance con soltura, y siendo ya reina se curtió en la lengua latina siguiendo el magisterio de otra mujer, Beatriz Galindo "La Latina".

A esta reina dedica Nebrija la primera gramática que se escribe en lengua castellana diciéndole a la Soberana:

I assí, despues que yo deliberé, con gran peligro de aquella opinión que muchos de mí tienen, sacar la novedad de esta mi obra de la sombra y tinieblas escolásticas a la luz de vuestra corte, a ninguno más justamente pude consagrar este mi trabajo que aquella en cuya mano y poder, no menos está el momento de la lengua que el arbitrio de todas nuestras cosas⁷.

Durante el siglo XVI serán muchos los gramáticos que hagan conjeturas sobre el origen de esta obra. Opinión muy generalizada era la que recogió Juan de Valdés en su *Diálogo de la lengua* donde Marcio señala:

... el Arte de gramática castellana que diz compuso vuestro Antonio de Librixa para las damas de la serenísima reina doña Isabel, de inmortal memoria⁸.

Ya antes de que Nebrija le dedique su *Gramática de la lengua castellana*, doña Isabel, por medio de fray Hernando de Talavera, le pidió al gramático que editase las *Introducciones* con una traducción en español. Así aparecen las *Introducciones latinas, contrapuesto el romance al latín*. Nebrija explica el motivo de esta traducción:

a lo menos se seguirá aquel conocido provecho que de parte de vuestra Real Majestad me dixo el muy Reverendo Padre y Señor, el Obispo de Avila: que

⁷ NEBRIJA, Antonio de: *Gramática de la lengua castellana*, Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces, 1989, pág. 114.

⁸ VALDÉS, Juan de: *Diálogo de la lengua*, Madrid, Castalia, 1985, pág. 75.

⁹ NEBRIJA: *Opus cit.*, pág. 13.

*no por otra causa me mandava hazer esta obra en latín y romance, sino por que las mugeres religiosas y vírgenes dedicadas a Dios, sin participación de varones pudiesen conocer algo de la lengua latina*⁹.

La reina Isabel decidió que sus hijas recibirían tanta educación como cualquier príncipe instruído de Europa. Con este propósito contrató a un maestro de latín, Fray Pedro de Ampudia, para que diera clase a la princesa Isabel en 1484; ese mismo año contrató a otro especialista en latín llamado Fray Andrés de Miranda, quien se convirtió en tutor de la princesa Juana en 1486. Durante ese mismo periodo la reina contrató además a dos humanistas italianos, Antonio y Alessandro Geraldino, que instruirían a las Infantas en los clásicos¹⁰. Recordando la educación tan cuidada que recibieron estas infantas Vives escribió:

La edad nuestra vio aquellas cuatro hijas de la reina Isabel ... tener muy buenas letras.

La Corte de la Reina Católica estaba integrada por una serie de damas humanistas entre las que podemos citar a Beatriz Galindo “La Latina”, ya citada anteriormente, camarera, consejera y maestra de latín de la Reina; Juana Contrera, discípula del humanista Lucio Marineo Sículo; la Condesa de Monteaugudo y doña María de Pacheco, nietas del célebre Marqués de Santillana, entre otras. Singulares son las figuras de Lucía Medrano y Luisa Sigea¹¹.

La preeminencia adquirida por el castellano y el impulso conferido a las letras y al Humanismo por los Reyes Católicos cristalizaron en el siglo XVI provocando la irrupción de la mujer en el mundo literario y concediéndole una dignidad intelectual de la que no había gozado anteriormente¹².

La promoción intelectual femenina fue una realidad, aunque constituyó el privilegio de una minoría. La mujer se aficionó a la lectura y empezó tímidamente a ensayar composiciones poéticas.

Aunque no todas las mujeres cultas del siglo XVI escribieron algunas ejercieron notable influencia sobre la literatura de la época.

Mujer singular, digna de ser mencionada, es Ana Girón de Rebolledo, viuda de Boscán, de exquisita formación humanista y que jugó un papel

¹⁰ RUBIN, Nancy: Isabel de Castilla. *La primera reina del Renacimiento*, Madrid, Apóstrofe, 1993, pág. 398.

¹¹ GÓMEZ MOLLEDA, M.^a Dolores: “La cultura femenina en la época de Isabel la Católica”, *Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos*, LXI, 1, 1955, págs. 137-195.

¹² NAVARRO, Ana (ed.): *Antología poética de escritoras de los siglos XVI y XVII*, Madrid, Castalia, 1989.

importantísimo en la evolución literaria del Renacimiento al publicar, en 1543, una de las obras más transcendentales y revolucionarias de la literatura española: *Las obras de Boscán y algunas de Garcilaso de la Vega reparadas en cuatro libros*. También Juliana Morell destacó por la defensa que hizo de tesis filosóficas a los trece años y el dominio de catorce lenguas, además de diversas materias humanísticas y musicales, cuando todavía no había cumplido los quince. No podemos olvidar a Rebeca Correa, una de las escrituras y eruditas judías del Siglo de Oro que escribió en castellano.

Otro ambiente en el que la mujer podía tener acceso a la lectura y a la escritura será el conventual. Dentro de la vida conventual de los siglos XVI y XVII el ejercicio de la lectura y escritura elevó el nivel cultural de las religiosas por encima del resto de las mujeres. La composición literaria, a veces obligada por superiores o confesores (lo que limitaba considerablemente la libertad expresiva), permitía ocupar gran parte del tiempo y evitar la ociosidad.

Ciertas comunidades gozaban de una gran tradición literaria que se explica, como en el caso de las Trinitarias, por la procedencia social de sus religiosas.

Es interesante ahondar en la historia de estas monjas a través de sus textos. No olvidemos que para muchas mujeres de la Edad Media y el Renacimiento, el abandono del mundo significó no sólo consagrarse a Dios, sino también dedicarse a la escritura.

Además, será en los conventos donde empezará a desarrollarse un importantísimo movimiento literario y cultural: la Mística.

Ya fuera de la Península tenemos un testimonio muy importante para estudiar la escritura de las mujeres españolas que partieron a las Indias: sus CARTAS.

Para estudiar este tema contamos con un artículo muy interesante de Pilar Bravo Lledo¹³.

A través de estas cartas descubrimos diversas facetas de las mujeres que participaron de la vida americana. Existen varios repertorios de cartas. Uno de esos repertorios son las llamadas *Cartas de Indias*. Son ciento seis cartas, de las cuales sólo una fue escrita por una mujer, Isabel de Guevara. Algo similar ocurre en las *Cartas recibidas por Francisco Cervantes de Salazar*. Parte de las cincuenta y siete cartas de este repertorio están escritas por mujeres; de hecho, una de ellas escribió veinte de las que allí figuran. Otro repertorio interesante son las *Cartas privadas de Puebla*, donde de treinta y tres personas, sólo dos son mujeres. Este repertorio ha sido incluido en uno

¹³ BRAVO LLEDÓ, Pilar: "Las mujeres en las Indias a través de sus cartas", en *La voz del silencio I (siglos VIII-XVIII)*, Madrid, Laya, 1992, págs. 151-155.

de reciente aparición que lleva por título *Cartas privadas de emigrantes a Indias, 1540-1616*, en el que el compilador Enrique Otte presenta un total de seiscientos cincuenta cartas, escritas por quinientas veintinueve personas, de las cuales cincuenta y una son mujeres. Las autoras que aparecen en estos repertorios escriben casi siempre desde las Indias a España.

Estas mujeres tienen diferentes motivos para escribir, aunque destaca el factor económico y la búsqueda del bienestar social.

Las autoras se manifiestan con toda su voz y personalidad. Sin habérselo propuesto explícitamente a través de sus cartas, proyectan el entorno social que las envuelve y forman parte de la reconstrucción histórica de las Indias.

Desgraciadamente, debido a la ignorancia, no todas las mujeres tuvieron la fortuna de escribir en el momento en el que lo necesitaban. Varias de ellas reflejan la imposibilidad de hacerlo por desconocimiento de esta habilidad. Dependían de la mano de un escribano o de un familiar varón que quisiera hacerlo. Una de las mujeres comienza su misiva con estas palabras:

Yo no he hecho esto y más presto por estar en tan larga tierra y no tener por quien escribir, y las mujeres no tienen tanto aparejo para escribir... como los hombres.

Las cartas de algunas mujeres, sin embargo, dan a entender que la escritura de cartas era algo que se hacía con cierta frecuencia. Muchas de estas cartas comienzan con frases que reclaman la correspondencia no recibida. María de Carranza dice a su hermano:

Muchas cartas le he escrito, y de ninguna no he visto respuesta.

Las cartas de la época eran un instrumento casi único de comunicación entre los familiares y sus deudos. Tienen un valor inestimable. A través de ellas conocemos la forma en que se trataban los familiares. Las cartas, desde su inicio, muestran rasgos particulares de tratamiento. Los encabezamientos suelen ser bastante emotivos. De Carranza expresa:

Deseado y querido hermano de mi corazón.

En otros casos, el destinatario exige un tratamiento de cortesía y la vez de alabanza. Isabel de Guevara escribe a la princesa Juana de Austria:

Muy alta y muy poderosa señora

Su carta está dirigida a la hija de Carlos V, regente de Castilla de 1554 a 1560. Se trata de una carta de mujer a mujer. Con un tono discreto y abierto, Isabel de Guevara pide desesperadamente la parte que le correspon-

de “suplico me sea dado mi repartimiento perpetuo y en gratificación a mis servicios mande que sea proveído mi marido de algún cargo”. Para obtener esta petición, Isabel disfraza su esfuerzo y el de sus compañeras a través de expresiones como “fatigadas mujeres” o “pobres mujeres”.

La emotividad expresada en las misivas muchas veces va acompañada del sentimiento religioso. Las expresiones religiosas en las cartas de las mujeres son otra de las constantes en los textos. Aunque al igual que ocurre con los encabezamientos de las cartas, puede tratarse de frases lexicalizadas de la época, lo cierto es que denotan una relación con la doctrina cristiana a la que pertenecían estas mujeres. Las creencias que se tenían sobre la educación de la mujer se trasladan de la tierra antigua a la nueva.

Y todo esto podemos apreciarlo a través de la propia escritura de estas mujeres, a través de sus cartas. Cartas escritas con una lengua que responde a unos intereses y a unos sentimientos concretos.

Como podemos apreciar la escritura y la lectura comienzan a ser en el Renacimiento dominio de la mujer. Serán la Corte y los Conventos los núcleos más propicios para su difusión, sin embargo, la mujer de clase media, con muchos prejuicios y muchas precauciones ya empieza, en esta época, a tener tener acceso a este mundo, el mundo de las letras.

Con este trabajo nos hemos limitado a intentar dar una visión general y a tratar algunos aspectos de la relación de la mujer con la lengua española en el Renacimiento.

J. MUÑOZ, I. SERRANO, M. C. TORRICO, M. T. PÉREZ Y A. RAJO
UNIVERSIDAD DE GRANADA

LA IRREGULARIZACIÓN DE PSEUDOVERBOS EN ESPAÑOL
EN FUNCIÓN DE LA FRECUENCIA DE USO
DEL VERBO DE ORIGEN

Son muchos los trabajos que han estudiado los errores que cometen los niños de habla inglesa en la morfología inflexiva. Entre estos errores, los que han generado más investigación son los que hacen referencia a las inflexiones del pasado simple inglés, que son los que mejor discriminan entre niños con trastorno específico del lenguaje y niños con desarrollo lingüístico normal.

El interés en el estudio de la morfología inflexiva verbal, también se ha centrado el debate sobre el aprendizaje de la morfología, siguiendo, principalmente, dos orientaciones teóricas diferentes y en muchos aspectos contrapuestas. La primera orientación propugna que el aprendizaje de la morfología verbal se lleva a cabo mediante dos rutas diferentes, conociéndose como el modelo de la *doble ruta*. La segunda vía de interpretación propugna la existencia de un único mecanismo de aprendizaje que opera tanto para verbos regulares como irregulares, en virtud de las conexiones que se establecen entre la forma de la raíz verbal y las formas –regulares e irregulares– del pasado simple de los verbos en inglés. Uno de los primeros y más atractivos modelos conexionistas ha sido el modelo de *activación interactiva competitiva* (McClelland y Rumelhart, 1981; Rumelhart y McClelland, 1982), en el que Plunkett y Marchman (1993) introdujeron algunas modificaciones para conseguir una mejor explicación del aprendizaje de las formas del pasado simple de los verbos irregulares. Utilizando las redes co-

nexionistas, se aprenden todos los verbos, sean regulares o irregulares, estableciendo una serie de conexiones entre la raíz verbal y su forma correspondiente del pasado simple. No es necesario, por tanto, acudir a una doble ruta de aprendizaje, ya que la raíz verbal se conecta con su forma del pasado, independientemente de que ésta sea regular o irregular. Según el modelo de la doble ruta, los niños deberían decir *querí* y *pendí* como formas del pasado simple de los verbos *querer* y *pender*, respectivamente. Por otro lado, el modelo de Rumelhart y McClelland (1986) postula que ante la presentación de *querer* los niños deberían decir *quise*, pero no nos aclara si dirían *pendí* en el caso de *pender*. Por otra parte, disponemos de evidencia experimental (por ejemplo, Gopnik y Crago, 1991 y Ullman y Gopnik, 1999) que sugiere que tampoco opera de forma sistemática el modelo de la doble ruta. Bishop (1994) consideró que las inconsistencias que Gopnik y Crago (1991) habían encontrado en la irregularización de verbos son suficientes para descartar el mecanismo dual del aprendizaje verbal, e intentó buscar una explicación a dichas inconsistencias, como, por ejemplo, la complejidad de la forma verbal, su longitud y su dificultad fonológica, entre otras. En los últimos años se están desarrollando unos trabajos de investigación muy importantes orientados a la búsqueda de dichos factores de procesamiento para explicar las inconsistencias encontradas en la aplicación de la regla regular a las formas del pasado simple tanto en niños con desarrollo lingüístico normal como en niños que presentan trastornos del lenguaje. En todos estos estudios, las variables controladas (frecuencia y composición fonológica, clase de verbo, frecuencia de uso, etc.), ejercían una gran influencia en los errores y tipos de irregularizaciones de verbos.

Por otro lado, Marchman y Bates (1994) propusieron la *hipótesis de la masa crítica*, según la cual los niños muy pequeños utilizan más verbos irregulares que regulares y cuando el vocabulario adquiere un nivel mínimo de elementos (o masa crítica) los niños aprenden a utilizar verbos regulares e irregulares, e incluso a cometer errores de regularización. (lectura de este folio-4 minutos)

En nuestro trabajo hemos estudiado si las irregularizaciones que cometen los niños cuando se les presenta un pseudoverbo en el que tienen que decir la primera persona del presente de indicativo, si tales irregularizaciones están en función de la frecuencia de uso del verbo-origen (*alfre* y *bafre*) en el que se generó dicho pseudoverbo.

En la fase preparatoria de esta investigación hicimos un recuento del total de verbos que figuran en el *Diccionario de Frecuencias* de Justicia (1985). En una análisis de los tipos de irregularidades determinamos las que se producen en las tres personas del singular y en la tercera persona del plural.

El porcentaje de irregularizaciones de los verbos en español dependen de la terminación de la forma verbal en infinitivo, que denominaremos como verbos */-ar/*, */-er/* e */-ir/*, correspondientes a la 1.^a, 2.^o y 3.^a conjugación respectivamente).

MÉTODO

Sujetos: En esta investigación participaron 117 niños (62 niños y 55 niñas), de edades comprendidas entre 7 y 12 años, escolarizados entre los cursos 2.^o y 6.^o de primaria en un colegio de Granada, ubicado en una zona de nivel sociocultural medio-bajo. Todos los niños seguían una escolarización regular y ninguno recibía atención especial por presentar problemas lingüísticos ni cognitivos. En la Tabla 1 se presenta la distribución por sexo y curso de los sujetos del estudio.

Material: Se seleccionaron los 6 verbos más frecuentes y los 6 verbos menos frecuentes (Justicia, 1985) los cuales se presentan en la Tabla 2. Entre los verbos más frecuentes, así como entre los menos frecuentes, debía haber dos verbos con cada uno de los tres tipos de irregularidad considerada (cambio de */e/* por */i/*, conversión de */i/* o de */e/* en */ie/*, y conversión de */o/* o */u/* en */ue/*). A su vez, entre los verbos de alta y baja frecuencia debería haber 2 que terminaran en *-ar*, 2 que terminaran en *-er*, y 2 en *-ir*. Todos los verbos eran bisílabos y seguían la composición CVCV (r) o CVCCV (r). De cada uno de los verbos se generaron cinco pseudoverbos, manteniendo en todos los casos las vocales del verbo original, y realizando modificaciones en la primera, en la segunda consonante prevocálica, o en ambas. Se obtuvieron un total de 60 pseudoverbos presentados en la Tabla 3, los cuales se aleatorizaron en cuatro órdenes diferentes para controlar el efecto de aprendizaje.

PROCEDIMIENTO

Previamente a la prueba experimental, se siguió un proceso de entrenamiento con los 12 verbos inicialmente seleccionados con el fin de asegurarse de que todos los niños conocían la primera persona del presente de indicativo del verbo. En la fase experimental se aplicó toda la relación de pseudoverbos a los niños, independientemente de sus respuestas. Si algún niño respondía a algún elemento con una irregularidad no existente –“ilegal”–, o lo hacía con el infinitivo, dicho elemento se eliminaba del análisis. En esta última fase se excluyeron a los sujetos que cometían 6 o más errores o irregularizaciones “ilegales”. Se admitían como irregularizaciones aquéllas que se consideraron “legales” aun-

que inadecuadas al verbo en cuestión. Una vez completada la prueba se hacía el recuento del número de irregularizaciones en función de la frecuencia de uso del verbo-origen: alta frecuencia (*alfre*) y baja frecuencia (*bafre*).

RESULTADOS

En la Tabla 4 se presentan los datos descriptivos de medias y desviaciones típicas de las irregularizaciones en cada pseudoverbo clasificados por su frecuencia de uso.

Se realizó un análisis multivariado de medidas repetidas, con la variable curso como factor de agrupación, con 5 niveles (2.º, 3.º, 4.º, 5.º y 6.º de primaria), y el factor frecuencia tratado intrasujeto, con dos niveles (*alfre-bafre*) obteniéndose diferencias significativas entre *alfre* y *bafre*: $F(1,112) = 13.009$, $p < .001$, así como una interacción de frecuencia*curso: $F(4,112) = 6,016$; $p < .001$. En el análisis de la interacción (ver Tabla 4) resultaron significativos los efectos de la frecuencia en los cursos 2.º: $F(1,23) = 9,600$, $p < .005$, 3.º: $F(1,23) = 13,220$, $p < .001$. 4.º: $F(1,23) = 5,770$, $p < .05$, y 5.º: $F(1,23) = 7,741$, $p < .05$, no resultando significativos en 6.º curso. Los análisis intrasujeto de la frecuencia, con el sexo y el modelo de presentación no resultaron significativos.

En los análisis de las restantes variables, al ser distintos tipos de agrupación de las variables *alfre* y *bafre*, se mantienen las diferencias significativas en frecuencia, así como una interacción significativa frecuencia*curso, debido a que los efectos de la frecuencia de uso del verbo origen no son significativos en 6.º.

DISCUSIÓN

Según nuestros resultados, la emisión de formas regulares e irregulares en el presente de los pseudoverbos depende de la frecuencia de uso de los verbos a través de los cuáles se generaron. Si el verbo-origen es de uso frecuente, los pseudoverbos generados a partir del mismo se emiten como irregulares más veces que si el verbo-origen se utiliza con menos frecuencia. Estas diferencias son significativas en todos los cursos, excepto en 6.º. La explicación que encontramos para este hecho se deriva del propio diccionario que hemos utilizado (Justicia, 1985). Este diccionario se construyó analizando el uso que hacían los niños que cursaban los antiguos ciclos inicial (1.º y 2.º) y medio (3.º, 4.º y 5.º) de EGB de distintos vocablos. Los niños que ahora hacen 6.º de primaria, en la antigua ordenación educativa cursaban el ciclo superior, por lo que no formaron parte de la muestra sobre la que se elaboró este diccionario. Probablemente los verbos de "baja frecuencia" no lo sean tales para los niños de este curso, ya que exceden el curso más alto sobre el que se obtuvo la información.

BIBLIOGRAFÍA

- BISHOP, D. Grammatical errors in specific language impairment: Competence or performance limitations? *Applied Psycholinguistics*, 15, 1994, 507-550.
- GOPNIK, M. y CRAGO, M. B. Familial aggregation of a developmental language disorder. *Cognition*, 39, 1991, 1-50.
- JUSTICIA, F. (1985). *El vocabulario usual del niño en el ciclo inicial y en el ciclo medio de la E.G.B.* Granada, I.C.E.
- MARCHMAN, V. y BATES, E. Continuity in lexical and morphological development: a test of the critical mass hypothesis. *Journal of Child Language*, 21, 1994, 339-366.
- MCCLELLAND, J. L. y RUMELHART, D. E. An interactive activation model of context effects in letter perception: Part 1. An account of the basic findings. *Psychological Review*, 88, 1981, 375-407 (Traducción española, en F. Valle, F. Cuetos, J. M. Igoa y del Viso, S, *Lectura de Psicolingüística: I. Comprensión y producción del lenguaje*. Alhambra).
- PLUNKETT, K. y MARCHMAN, V. A. From rote learning to system building: acquiring verb morphology in children and connectionist nets. *Cognition*, 48, 1993, 21-69.
- RUMELHART, D. E. y MCCLELLAND, J. L. An interactive activation model of context effects in letter perception: Part 2. The contextual enhancement effects and some tests and extension of the model. *Psychological Review*, 89, 1982, 60-94.
- , On learning the past tense of English verbs. En J. L. McClelland, D. E. Rumelhart, and the PDP Research Group (Eds.), *Parallel distributed processing: explorations in the microstructure of cognition, vol. 2, Psychological and biological models*. Cambridge, Mas, Bradford Books, 1986, MIT Press (págs. 216-271).
- ULLMAN, M. T. y GOPNIK, M. Inflectional morphology in a family with inherited specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 20, 1999, 51-117.

ANEXOS

Tabla 1. Distribución por sexo y curso de los sujetos del estudio

	CURSOS									
	2.º		3.º		4.º		5.º		6.º	
	niños	niñas	niños	niñas	niños	niñas	niños	niñas	Niños	niñas
N	14	10	14	10	8	16	16	8	10	11
%	58,3	41,7	58,3	41,7	33,3	66,7	66,7	33,3	47,6	52,4

Tabla 2. Selección inicial de verbos y criterios de selección

ALTA FRECUENCIA				BAJA FRECUENCIA			
VERBO	FREC	CONJUG	IRREG	VERBO	FREC	CONJUG	IRREG
PODER	1.937	2. ^a	UE	TENDER	12	2. ^a	IE
JUGAR	1.439	1. ^a	UE	RENDER	7	3. ^a	E/I
QUERER	923	2. ^a	IE	TEMBLAR	6	1. ^a	IE
PENSAR	356	1. ^a	IE	MOLER	4	2. ^a	UE
SEGUIR	256	3. ^a	E/I	TEÑIR	4	3. ^a	E/I
SERVIR	197	3. ^a	E/I	TOSTAR	2	1. ^a	UE

Tabla 3. Relación de pseudoverbos generados a partir de los verbos-origen

Verbo-origen	Modificaciones				
	Forma-1	Forma-2	Lugar-1	Lugar-2	Todo
Poder	Boder	Poter	Toder	Pober	Rofer
Jugar	Cugar	Jucar	Sugar	Judar	Sular
Querer	Guerer	Queler	Terer	Queter	Jener
Pensar	Bensar	Pentar	Quensar	Penfar	Sempar
Seguir	Teguir	Sequir	Feguir	Sedir	Mesir
Servir	Tervir	Serpir	Tervir	Serdir	Fersir
Tender	Dender	Tenter	Quender	Tember	Chemper
Rendir	Lendir	Rentir	Tendir	Rembir	Fenfir
Temblar	Demblar	Tenflar	Pemblar	Tenclar	Menglar
Moler	Boler	Morer	Noler	Moter	Soquer
Teñir	Denir	Techir	Penir	Tenir	Lepir
Tostar	Dostar	Tosnar	Postar	Tospar	Gospar

Tabla 4. Medias y desviaciones típicas del número de irregularidades cometidas en cada curso en pseudoverbos generados a partir de verbos de alta y baja frecuencia y análisis de la interacción frecuencia*curso

Curso	Alta frecuencia		Baja frecuencia		Interacción frecuencia*curso
	Media	DT	Media	DT	p
2.º	12,83	6,37	10,83	5,97	< .005 **
3.º	9,71	6,22	7,83	5,56	< .001 ***
4.º	5,92	5,59	5,13	5,53	< .05 *
5.º	9,67	7,34	7,83	6,43	< .05 *
6.º	8,38	7,86	10,10	9,47	

J. MUÑOZ, M. C. TORRICO, M. T. PÉREZ,
M. D. FRESNEDA E I. SERRANO
UNIVERSIDAD DE GRANADA

VERBOS MENTALES: ESTUDIO DESCRIPTIVO

En las últimas dos décadas, una de las líneas de investigación más prometedoras y fructíferas en Psicología evolutiva es la llamada *Teoría de la mente*, un constructo sobre la capacidad de un individuo es capaz de imputar estados mentales y creencias as si mismo y a los otros (PREMACK y WOODRUFF, 1978).

Dicha capacidad se somete a prueba a través de las conocidas como tareas de creencias falsas de primer y segundo orden (WIMMER y PERNER, 1983; 1985) que se resuelven en el desarrollo normal a una edad bastante temprana, en torno a los cuatro años y medio (RIVIÈRE, SOTILLO, SARRIÁ y NÚÑEZ, 1994).

Happé (1995) demostró que la habilidad verbal está unida a la ejecución en tareas de creencias falsas, tanto en niños normales como autistas, dado que éstas tienen un soporte en texto narrativo. Sin embargo, hasta el momento no hay respuesta para el tema de las relaciones causa-efecto entre el lenguaje y la teoría de la mente (MENDOZA, en prensa)

Dentro de esta interesante línea de trabajo se están desarrollando las aportaciones de Schwanenflugel y sus colaboradores (SCHWANENFLUGEL, FABRICIUS y NOYES, 1996; SCHWANENFLUGEL, HENDERSON y FABRICIUS, 1998), que se centran en la asociación que existe entre el uso y el significado que los niños otorgan a distintos verbos sobre actividad mental o verbos mentales (ej. *pensar; saber; memorizar; hipotetizar...*) y el desarrollo de la *teoría de la mente*. Este equipo ha encontrado que uno de los cambios más importantes que se produce en los niños en edad escolar

con respecto a los conceptos de actividades mentales es el énfasis creciente que éstos ponen en determinados aspectos de las actividades mentales, que se manifiestan en la agrupación progresiva de verbos mentales en las categorías de certeza (ej. *entender, saber, reconocer...*), inferencia (ej. *estimar, plantear, razonar, pensar...*) y disponibilidad de información (ej. *observar, comparar, estimar...*). Estos esquemas organizativos, según los autores, evolucionan con la edad y son una importante medida del desarrollo de la *teoría de la mente*.

Siguiendo sus pautas, hemos elaborado una tarea en castellano que nos permita evaluar estos aspectos, en un primer estudio exploratorio.

MÉTODO

Sujetos. En este estudio han participado 25 niños de 1.º de ESO y 25 de 2.º curso de Bachillerato con edades comprendidas entre 11 y 17 años.

Material. Basándonos en la lista de verbos mentales utilizada por SCHWANENFLUGEL, FABRICIUS, NOYES, BIGLER, & ALEXANDER (1994) en su estudio, de la que hemos eliminado verbos que implicaban aspectos puramente perceptivos (ver, leer y oír), hemos elaborado nuestro propio listado. (Ver Tabla 1).

Se construyeron un total de 54 frases que hacían referencia a distintas actividades mentales de la vida diaria, de las que presentamos algunos ejemplos:

1. Han estudiado el agua y han visto que era apta para su consumo.
2. ¿Qué llevo escondido en esta mochila?
3. Coge el periódico y dime la película que quieres ver.

PROCEDIMIENTO

La tarea se realizó durante el horario escolar. Las instrucciones dadas para la realización de la tarea fueron las siguientes:

“Esta es una prueba muy fácil. En la hoja que te entrego vas a ver una serie de verbos ordenados por orden alfabético sobre distintas cosas que puedes hacer con tu mente: cosas que haces cuando estudias, cuando quieres aprenderte algo, cuando quieres saber lo que hay oculto, cuando tienes que decidirte entre varias cosas, etc. Son verbos que seguro sabes lo que significan. En esta prueba no tienes que decirme el significado de cada verbo.

Como verás, en las páginas siguientes aparecen una serie de frases y debajo de cada frase unos espacios señalados con unas líneas. En cada uno de estos espacios tienes que escribir los verbos que crees que mejor explican cada una de las frases. Tienes que poner, al menos, tres verbos debajo de cada frase. Dejamos cuatro espacios por si en alguna quieres poner cuatro, pero no es necesario. Recuerda que sólo puedes poner el nombre de los verbos que

aparecen en la siguiente relación. Si se te ocurre poner otro de los que no aparecen en la lista lo puedes poner debajo de los espacios señalados, aunque te recuerdo que dentro de dichos en los espacios señalados sólo puedes poner el nombre de verbos que aparecen en la lista. ¿De acuerdo?

Los resultados nos muestran que existen diferencias en la comparación de las medias de ambos grupos de edad (Tabla 2) en la aplicación de los verbos mentales a los distintos contextos en los siguientes casos:

	1.º ESO	2.º Bachillerato
Adivinar	3,62	2,32
Darse cuenta	5,06	6,46
Deducir	2,87	4,65
Examinar	3,23	4,73
Investigar	1,02	0,88
Preguntar	2,28	4,27
Reconocer	2,61	4,21

DISCUSIÓN

Hemos comprobado que la tarea elaborada en castellano, como primer paso de nuestro trabajo, nos permite obtener resultados en la línea de los comentados con anterioridad, aunque necesitaremos ampliar el estudio con muestras mayores de sujetos, en distintos momentos evolutivos.

Sus futuras posibles aplicaciones implicarían no sólo el estudio del desarrollo organizativo de dichos verbos en población normal sino también la posibilidad de trabajar con niños y adolescente que presentan alteraciones ya sea de lenguaje o del desarrollo cognitivo en general, lo que se considera una de las potenciales vías de estudio de la teoría de la mente a niveles superiores así como una posible aproximación al estudio de la organización del léxico referente a actividades mentales (MENDOZA, en prensa).

BIBLIOGRAFÍA

- HAPPÉ, F. G. E. The role of age and verbal ability in the theory of mind task performance of subjects with autism. *Child Development*, 66, 1995, 843-855.
- MENDOZA, E. (en prensa). *Del trastorno específico del lenguaje al autismo: el trastorno semántico-pragmático*.

- PREMACK, D. y WOODRUFF, G. Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 1978, 515-526.
- RIVIÈRE, A., SOTILLO, M., SARRIÁ, E. y NÚÑEZ, M. Metarrepresentación, intensionalidad y los verbos de referencia mental: un estudio evolutivo. *Estudios de Psicología*, 51, 1994, 23-32.
- SCHWANENFLUGEL, P. J., FABRICIUS, W. F. y NOYES, C. R. Developing organ of mental verbs: Evidence for the development of a constructivist theory of mind middle childhood. *Cognitive Development*, 11, 1996, 265-294.
- SCHWANENFLUGEL, P. J.; HENDERSON, R. L. y FABRICIUS, W. F. Developing organization of mental verbs and theory of mind in middle childhood: Evidence for extensions. *Developmental Psychology*, 34, 1998, 512-524.

ANEXO

Tabla 1. Lista de los verbos mentales

Advinar	Aprender	Calcular	Comparar
Comprobar	Darse cuenta	Decidir	Deducir
Describir	Descubrir	Elegir	Entender
Examinar	Explicar	Explorar	Inventar
Investigar	Memorizar	Observar	Pensar
Planificar	Preguntar	Prestar atención	Razonar
Reconocer	Recordar	Saber	

Tabla 2. Diferencias significativas en la prueba de igualdad de la media de grupos

	Lambda de Wilks	F	p
Adivinar	.889	6.010	.018
Darse cuenta	.881	6.461	.014
Deducir	.906	5.009	.030
Examinar	.811	11.199	.002
Investigar	.869	7.221	.010
Preguntar	.745	16.409	.000
Reconocer	.879	6.608	.013

MARÍA DEL CARMEN ORTEGA ALCARAZ

PROYECTO DE ENSEÑANZA DE LA LENGUA
APLICADO AL CONTEXTO

La educación en la sociedad actual se sitúa entre los principales problemas gubernamentales, ya que es el baluarte de todo un sistema democrático.

Educar en democracia supone enseñar a los alumnos a convivir en el sentido de “vivir en compañía de otro u otros”. La sociedad en toda su estructura y con todos sus lazos de entendimiento y comprensión, comienza por el mismo clan social que se nos presenta desde la más temprana infancia. Esta primera referencia familiar es muy importante para nuestra futura capacidad receptiva, porque hasta que no se nos muestra otra forma de vida compartida, nuestro punto de referencia se sitúa en las relaciones familiares más cercanas.

Esta es la premisa que mueve todo un complejo entramado de objetivos docentes y también, el que ahora nos ocupa, un proyecto de enseñanza con pocos referentes históricos, aunque donde funciona algo parecido, los resultados parecen ser satisfactorios.

El “Proyecto de atención a la diversidad”, como así se denomina, abarca dos cursos, primero y segundo. Y como todo proyecto, se define por su apertura y flexibilidad, aunque sí se establecen unos ejes centrales de funcionamiento, que pueden en función de sus resultados, delimitar nuevos objetos de atención y estudio.

Antecedentes contextuales

Si partimos del contexto materno del alumno, todo el proceso exige un enfoque de tipo deductivo, que parte del contexto conocido a nivel de barrio y de ahí al conocimiento de las individualidades.

El contexto socio-cultural que encontramos en nuestro proyecto, define una comunidad de vecinos que viven en la periferia de un pueblo y cuyo nivel socio-económico no alcanza los niveles mínimos de supervivencia. Esta situación en su centro base, crea una serie de conflictos de difícil solución, dada la gran diversidad de alumnos que se suponen deben acatar las mismas normas académicas. No existen, por tanto grupos homogéneos con los que de alguna manera se pueda trabajar en el ámbito educativo. El entorno que rodea a una parte del alumnado, no muy numeroso, es producto de la dejadez social a la que se llega ante una extendida pobreza y carencia de medios de vida dignos. Los niños son por desgracia el eslabón de esta cadena injusta que no parece tener fin. Estos niños, sólo de edad, van a la escuela después de haber realizado las tareas de la casa, muchos de ellos, o de cuidar y vigilar a sus hermanos más pequeños porque los cabezas de familia deben salir fuera a trabajar. Y este es el despertar que muchos de ellos tienen antes de venir a obedecer y cumplir unas normas que algunos, por las circunstancias, ni conocen siquiera o no acatan porque consideran que la escuela es algo obligatorio, no lucrativo contra lo que se tienen que rebelar, y no queda ningún hueco para la palabra, deberes.

El colegio es para ellos un lugar de paso, que no les va a facilitar el trabajo que ya de antemano tienen asignado para realizar, y que normalmente es el que el cabeza de familia ha venido desarrollando a lo largo de diferentes décadas. En el caso de las niñas, más fácil aún, porque las faenas de la casa deben realizarse sin necesidad de compartirlas con otro trabajo.

Esta situación sociocultural no dista mucho de la que se vivía en muchas ciudades españolas y que aún hoy se vive en algunos lugares recónditos de nuestra geografía.

Perfil del alumno

El centro donde se desarrolla el proyecto cuenta con un gran número de alumnos cuya estabilidad económica fluctúa en gran medida. La mayoría de sus familias se dedican a la venta ambulante en diferentes mercadillos. Este hecho condiciona igualmente la misma asistencia del alumno, así como su pertenencia al mundo calé.

Partimos, por tanto, de un grupo de niños entre doce y catorce o quince años que ya llevan a sus espaldas toda una experiencia negativa en cursos anteriores, en los que la mayoría ha permanecido dos años como mínimo y, por supuesto, sin intención de cambiar sus hábitos de vida y trabajo. A este panorama se suma el hecho de que estos alumnos pronto dejarán la enseñanza y se van sin haber cumplido el principio constitucional que concede a todo el mundo el derecho a la educación. Y si son mujeres, peor. Son

muchas las familias gitanas que todavía hoy plantean muchas dificultades a las mujeres que desean continuar estudiando para conseguir su futuro trabajo y retrasar un matrimonio que quizás aún no desea pero que debe asumir como parte de su idiosincrasia.

Todos estos condicionantes deben tenerse en cuenta a la hora de programar toda una serie de actividades relacionadas con cada área disciplinar.

Grupos para el proyecto

Ante la diversidad de alumnos, se forman dos grupos equitativos de hasta doce alumnos para primero y segundo curso respectivamente. Estos alumnos están matriculados en sus respectivos cursos y comparten algunas asignaturas con los compañeros del curso a que pertenecen, pero en las asignaturas más específicas de áreas, ese grupo de once o doce alumnos se desplaza a otra clase donde un profesor dedica toda su atención a las necesidades educativas primordiales de ellos.

Tanto el plan de trabajo como sus horas de estancia en el centro no se diferencia del resto de sus compañeros, aunque su distribución no sea la misma.

Las conocidas como asignaturas más troncales, es decir, lengua, matemáticas, ciencias sociales e historia, se incluyen en dos áreas de conocimiento, la denominada ÁREA SOCIOLINGÜÍSTICA y el ÁREA CIENTÍFICO-TECNOLÓGICA.

Seis horas semanales se distribuyen para cada área respectivamente. Pero dado el interés que ha suscitado el proyecto y todas las personas y organismos implicados en el mismo, también se le facilita al alumno el conocimiento de otras áreas de conocimiento que se incluyen en actividades denominadas DE CALLE. Tres horas semanales son suficiente para desconectar al alumno del centro y acercarlo a otras realidades extraescolares que también participan de su enseñanza.

Llegados a este punto, y antes de comenzar con el desarrollo del proyecto en cuestión, debemos aclarar que éste, se entiende cara al centro y fuera de él. Dentro del centro, participa de él, el equipo directivo, el departamento de orientación, que será el encargado de la selección del alumnado de acuerdo al perfil establecido, los profesores relacionados con las diferentes áreas, así como el resto de profesores de las asignaturas compartidas. Fuera del centro, existen organismos e instituciones que apoyan el proyecto mediante la disposición de personal cualificado para tal fin. Ayuntamiento, Servicios sociales y Asociación de gitanos colaboran y facilitan los medios a su alcance.

Tanto las horas denominadas *de calle* como las relacionadas con las dos áreas citadas anteriormente, deben guardar una estrecha relación,

como resultado de continuas reuniones y puestas en común de todos sus miembros.

Como la finalidad del proyecto no consiste en apartarlos totalmente del resto de sus compañeros, de hecho ya comparten algunas asignaturas con sus respectivos cursos de primero y segundo, se hace necesario establecer un lazo que hilvane las actividades de calle con las diferentes áreas de conocimiento y a su vez con el mismo centro, ya que uno de los objetivos de este plan de trabajo se centra en la futura recuperación del alumno y su hábito de estudio con la consiguiente continuidad académica. Este lazo que une lo exterior a lo interior, debe tenderse en las horas dedicadas a las áreas de sociolingüística y científico-tecnológica.

Comienzo del Proyecto. Ejes temáticos

Una vez establecido el marco teórico de trabajo, hay que definir los ejes de conocimiento. En esta ocasión se dirigen a dos núcleos principales y cercanos al alumno: AUTOCONOCIMIENTO y CONOCIMIENTO DEL ENTORNO.

En torno a estos dos ejes gira todo el proceso que se va a desarrollar durante todo el curso y se hace extensivo a todas las áreas de trabajo, así como al Proyecto de primero y de segundo.

PROYECTO DE PRIMERO

En las denominadas *horas de calle*, el conocimiento del yo y del entorno, se canaliza a través del “taller de expresión corporal, dramática y musical” y del “método de investigación participativa” respectivamente.

La colaboración de Organismos e Instituciones públicas disminuye el esfuerzo que supone llevar a la práctica algo de tan gran envergadura. El Ayuntamiento junto a su Área de Servicios Sociales, cede sus instalaciones teatrales para el desarrollo de las actividades de expresión dramática y pone al frente tanto del proyecto de primero como de segundo a personal cualificado para tal fin, como son los Trabajadores Sociales que pueden llegar a subsanar conflictos de índole social, y si además son Monitores de Teatro, los resultados serán más satisfactorios. Mi participación se incluye en el Proyecto de primero y concretamente en el área sociolingüística. Y la relación que mantengo con el personal a cargo de las “horas de calle”, se reduce a la colaboración del Ayuntamiento a cargo de la trabajadora social y monitora de teatro, doña Guadalupe Trujillo Fuentes, quien me ha facilitado la programación de objetivos y actividades a desarrollar en un primer contacto

educativo, para proceder seguidamente a su concreción sociolingüística y científico-tecnológica, tarea de los docentes implicados en ellas, así como el Departamento de Orientación del Centro.

CONOCIMIENTO DEL YO

Taller de expresión corporal, dramática y musical

El teatro y juego dramático pueden llegar a ser verdaderas armas de defensa frente a una cruel realidad que coacciona las capacidades expresivas de la persona y se convierte así, en una poderosa herramienta para “educar la percepción y el conocimiento de la realidad”. Cuando imaginación, observación y creatividad desencadenan el proceso de expresión oral y corporal, el paso siguiente se relaciona con el análisis e interpretación de la realidad que nos rodea.

Por tanto, el teatro no sólo establece un lazo entre la persona y situaciones de la vida real, sino que también relaciona la realidad y el mundo de la imaginación.

En este taller se trabajarán los siguientes temas: el cuerpo humano, respiración, relajación y autocontrol, resolución de conflictos, capacidad de abstracción, interacción grupal, entonación y ritmo, entre otros, aunque todo depende de la captación y desarrollo del alumnado.

La estructura de una sesión de taller incluye: juegos colectivos con toma de contacto, relajación, ritmo y psicomotricidad, expresión corporal e improvisación.

Relación con el área sociolingüística

El enriquecimiento del lenguaje oral y escrito en su doble vertiente de expresión y comprensión, debe comenzar por el propio conocimiento del mismo. Parece inverosímil, pero la enorme carencia cognoscitiva que arrastran la totalidad de estos alumnos, nos obliga a imponer un método de enseñanza basado en un aprendizaje concreto y real. La enseñanza primaria no ha logrado los resultados esperados en estos alumnos que llegan casi por imperativo legal a la enseñanza secundaria, donde de nuevo encuentran grandes dificultades para su aprendizaje y, el docente, para conseguir un seguimiento con el resto de la clase. Procedimientos básicos como la escritura o la lectura, encuentran barreras inaccesibles que impiden el logro de los objetivos primarios, así como el normal desarrollo de la clase con el resto de sus compañeros.

Ante este hecho, se crean conflictos de convivencia y comportamiento en las aulas debido a la falta de interés y conocimientos de estos alumnos.

Como el fin último del proyecto persigue una readaptación y reintegración del alumno a su grupo originario, no podemos olvidar los objetivos que marca la Enseñanza Secundaria, que por otra parte están muy relacionados con nuestras dos áreas de conocimiento.

La adquisición del lenguaje la abordamos en primer lugar como Comunicación, para afianzar las cuatro destrezas básicas de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir, en segundo lugar, como Representación, ya que es un reflejo de la visión del mundo que les rodea y por último, como regulador de la fijación y desarrollo del propio pensamiento.

Actividades

Las actividades llevadas a cabo para este fin de la lengua y relacionadas a su vez con el conocimiento del yo serían las siguientes:

- a) Potenciamos la buena comunicación con lecturas en voz alta con la debida entonación que ellos mismos corregirán tras la audición de sus propias grabaciones. La ficción y la realidad pueden llegar a confundirse en estos niños que no llegan a captar la finalidad última de la narración. Los cuentos, por tanto, son herramienta imprescindible para no sólo practicar la expresión oral, sino también para reforzar los objetivos establecidos a través de la expresión dramática. Cuando ellos dan su propia voz a los personajes de los cuentos, o se convierten en autores de esos cuentos al intentar continuar la historia, despertamos en ellos el conocimiento de sus propias posibilidades creativas.
- b) Su lenguaje está muy relacionado con la particular visión de su mundo exterior e interior. El taller de teatro puede ayudarle a conocer otro mundo interior no condicionado por las circunstancias del exterior. Pero desde el área sociolingüística puede abordarse con actividades que fomenten la actitud crítica ante prejuicios de tipo racista, sexista o clasista, que no son otros que los denominados "temas transversales". Estas actividades pueden desarrollarse a partir de cualquier texto o cualquier tema que surja en clase, no sólo con el fin de enriquecer su vocabulario, sino de aprender normas básicas de respeto y escucha hacia sus compañeros. De esta forma ellos mismos sopesarán sus posibilidades expresivas y su grado de constancia.
- c) La comprensión lectora es fundamental para la fijación y desarrollo del pensamiento. Estas actividades tienen como centro de atención textos escritos o audiciones de textos no muy extensos que favorezcan

la abstracción de las ideas fundamentales del mismo, y así saber discernir lo accesorio de lo fundamental de sus propias reflexiones.

- d) La descripción, también cabe en el conocimiento del yo, y esta vez de forma guiada y a través de fichas de ejemplos, con el fin de facilitarles un vocabulario fuera de su alcance y llegar así a construir sus propias descripciones físicas y psíquicas. Este campo se trata ampliamente en los talleres de expresión dramática y también artística, pues sus resultados se reflejan en forma de murales con ayuda de colores, que siguen siendo un buen material de apoyo didáctico.
- e) Las denominadas *actividades lúdicas*, pretenden en todo momento no sólo captar la atención del alumno, sino también el acercamiento a una correcta forma de expresión lingüística. De esta forma, se pueden realizar ejercicios que incluimos bajo el epígrafe “aprendo a pensar”, entre los que citamos algunos como: relacionar diferentes palabras creando una oración con ellas o bien, el denominado “memoria de elefante” que consiste en inventar progresivamente una historia. Comienza el primero diciendo una frase y cada uno de los jugadores debe añadir otra a las anteriores, pero repitiendo lo que han dicho los jugadores anteriores sin alterar el orden.

CONOCIMIENTO DEL ENTORNO

El punto de referencia más cercano de la persona, es el propio entorno. De él partimos, y con él desarrollamos los modelos de conducta a seguir, modificables en todo momento.

Taller de conocimiento del entorno

Con el Método de investigación participativa, se pretende que estos jóvenes conozcan su entorno más próximo desde una óptica lo más objetiva posible, y todo se enfocará hacia una investigación documental y de campo. De la misma forma, se utilizarán los elementos del entorno como algo educativo y por último, pretendemos que aprendan a desenvolverse y utilizar los recursos que el propio entorno les facilita para su adaptación a la vida social.

Las actividades se centrarán fundamentalmente en la visita a organismos públicos para la recopilación de material bibliográfico, así como a técnicas relacionadas con la redacción y hablar en público, o bien, el aprendizaje de nuevas tecnologías. Para ello se pretende filmar diferentes planos del barrio y también de la actuación de los participantes, con el fin de utilizar el gran poder didáctico de los medios audiovisuales.

Comenzarán por el análisis de su propio barrio, para continuar hacia otras instituciones y organismos del pueblo.

Relación con el área sociolingüística

Esta área debe regular en todo momento la actividad lingüística de todas las sesiones, teniendo conocimiento, por tanto, de todas las actividades realizadas fuera del Centro.

El conocimiento del barrio debe ser el punto de partida y en esta ocasión, tenemos que enfocar las actividades hacia temas más sociales.

Comenzamos por retomar la actividad llevada a cabo en las “horas de calle” que consistía en la filmación de diversos planos del barrio, de forma que recoja tanto la parte más cuidada y agradable a la vista como la que no. El paso siguiente consiste en comentar los resultados en clase. Si una buena imagen no necesita palabras, será suficiente para reflexionar sobre la situación de nuestro entorno, de forma que entre todos aporten soluciones y pautas de comportamiento para conseguir un barrio más cuidado y agradable.

Actividades

- a) Las filmaciones en las que ellos aparecen conversando o dialogando, se aprovechan en nuestra área desde el punto de vista lingüístico fundamentalmente. Se corrige la expresión oral, la entonación y el vocabulario, transcribiendo, si es necesario, fragmentos de las conversaciones mantenidas, y de paso se mejora la ortografía. Con esta serie de actividades, desarrollamos las cuatro destrezas básicas de la comunicación: escuchar, hablar, leer y escribir.
- b) El uso que hacen del lenguaje está condicionado por las posibilidades de aprendizaje que el mismo entorno les ofrece. La representación, por tanto de su mundo, puede convertirse en herramienta lingüística, y de nuevo, retomamos la descripción como elemento imprescindible de conocimiento del medio. Las descripciones, en esta ocasión, las realizarán sobre su barrio, su casa, su habitación, y en definitiva, sobre cualquier lugar que ellos puedan tomar como punto de referencia, para conseguir así el desarrollo del propio pensamiento a través de la observación crítica.
- c) Otro tipo de actividades que se relacionan con el Taller de Conocimiento del Entorno, son las que se refieren a todo lo concerniente a los temas burocráticos. Para ello, conseguiremos algunas muestras de solicitudes e impresos básicos que en un momento dado pueden nece-

sitar rellenar. La comprensión lectora en este tipo de documento, cuyo desconocimiento a veces no es exclusivo de los niños, requiere una mayor atención debido a los numerosos tecnicismos que pueden llegar a usar.

- d) Por último, podemos añadir al área lingüística, la parte social y hacer uso de la sabiduría popular. Para ello, los alumnos realizarán un trabajo de campo, que consistirá en recopilar tras diversas charlas con la familia y los vecinos, los apodos que definen a cada familia y a sus anteriores generaciones; una especie de árbol genealógico de apodos, para conocer la razón de estos apelativos, y sobre todo, la satisfacción y entusiasmo con que lo realizan.

La sabiduría popular también se expresa a través de proverbios o refranes, y de nuevo podemos aprovechar este lazo con su entorno para que recojan todos los refranes posibles de sus mayores y conseguir así el material necesario de trabajo para la clase de lengua.

Todas las actividades desarrolladas hasta el momento, se irán completando a medida que se establezcan nuevos ejes de conocimiento. No obstante, el autoconocimiento y el conocimiento del entorno, persistirán a lo largo de todo el curso como puntos centrales de referencia en un camino hacia la readaptación de la enseñanza personalizada.

M.^a FRANCISCA RASCÓN PEÑAS
UNIVERSIDAD DE GRANADA

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL: UNA EXPERIENCIA
EN EL AULA CON CANCIONES Y JUEGOS

Enfrentarse a una clase de Lengua Española, independientemente del nivel del alumnado, no es tarea fácil, sobre todo, si pretendemos impartir la asignatura evitando la monotonía, la mecanicidad o el cúmulo de prolijas reglas gramaticales descontextualizadas de situaciones reales de habla.

Sobre este último aspecto, consideramos que no es necesario insistir puesto que las últimas tendencias apuntan en esa dirección e incluso se halla dentro de las corrientes que han inspirado los nuevos planes educativos, en el área de Lengua y Literatura. Sin embargo, no estamos seguros de que este enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua sobre el que tanto se ha escrito y discutido, sea realmente aplicado en las aulas.

Al problema de qué enseñar se une, en la mayoría de los casos, la inquietud por el modo de hacerlo. La falta de motivación e interés hacia el aprendizaje no sólo son obstáculos temidos por el profesor sino que acaban afectando incluso a él mismo. Es entonces cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje se vuelve apático, tedioso y conviene la actuación del docente intentando buscar nuevos materiales o planteando actividades que sean de interés mayoritario y que desarrollen la competencia comunicativa y lingüística de sus alumnos, a la que anteriormente hemos aludido.

Con estas vicisitudes se encuentra tanto el profesor que realiza su tarea educativa con jóvenes de diferentes nacionalidades interesados en el conocimiento de la lengua y cultura españolas como con estudiantes nativos de la misma.

De ahí que nuestro propósito fundamental sea el de potenciar la actitud lúdica ante el lenguaje fomentando la creatividad de nuestros alumnos con

el fin de que puedan disfrutar aprendiendo. Aunque sabemos que esta tarea no siempre es fácil y, a veces, el peso de los contenidos la hacen imposible.

Las canciones y los juegos son un buen ejemplo de ello y la experiencia demuestra que constituyen casi siempre un material realmente productivo. Además de permitirnos impartir clases más amenas, dichas actividades son un pretexto para desarrollar las distintas destrezas lingüísticas.

Por otra parte, cuando se ofrece a los alumnos la posibilidad de aprender gramática con materiales reales como pueden ser las canciones que ellos mismos escuchan y tararean, éstos se muestran especialmente interesados al acercarse a la realidad, a su entorno cotidiano y, generalmente, la clase se hace más participativa y dinámica. ¿Por qué no divertimos aprendiendo y enseñando?

Por supuesto, cabe decir que este material didáctico que nos proponemos introducir en el aula será explotado de forma más o menos intensa según el grupo de que se trate y los objetivos iniciales que persigamos. Es necesario conocer las características del grupo discente, que difícilmente será homogéneo, así como sus niveles reales de competencia comunicativa para satisfacer las necesidades y preferencias de la mayoría.

En el caso de las canciones, podremos trabajar con múltiples opciones: creando rimas, analizando formas y estructuras gramaticales previamente estudiadas, practicando la expresión oral y escrita o enriqueciendo la competencia verbal de los alumnos mediante la introducción de términos pertenecientes a diferentes campos semánticos. Para lograr dichos objetivos, el profesor podrá utilizar toda la canción o seleccionar una parte de ella. Lógicamente, la complejidad de las canciones determinará el nivel al que deben ser aplicadas.

Conviene una primera audición con el fin de obtener una impresión general de lo que los alumnos son capaces de captar, previamente acompañada de una adecuada introducción y motivación. En esta primera inmersión en la que los estudiantes aún no poseen la letra, se pretende desarrollar la escucha atenta y el acceso al significado. La estructura de la canción nos va a permitir trabajar con estrofas, lo cual facilitará la descripción pormenorizada de los elementos objeto de estudio y, por tanto, una mejor comprensión.

Los métodos y estrategias aplicables son diversos: desde la clásica fotocopia con huecos para rellenar hasta la reconstrucción de la letra de una canción que anteriormente hemos cortado y distribuido entre nuestros alumnos, pasando por la búsqueda de errores, la aplicación de un cuestionario o la visión de secuencias de una película cuya banda sonora está siendo analizada.

Al elegir una canción, el docente debe tener en cuenta el tema de la misma: ¿narra una historia? ¿expone sentimientos? ¿es posible identificarnos con ella? ¿creará un posterior debate en clase?

Recordemos, en este sentido, “Pequeñas cosas” de Serrat o “El reloj” de Luis Miguel que tratan sobre el eterno problema del tiempo, del “Carpem

diem”, los celos enfermizos de una de las canciones de Tamara o el problema de la droga que Joaquín Sabina plantea en “Princesa”. Asimismo, el profesor comprobará si es posible una posterior manipulación de la letra de dicha canción basándose en el análisis de recursos tales como el tipo de vocabulario, las estructuras lingüísticas, la melodía pegadiza o no...¹.

Conviene señalar que cuando la selección musical parte de los gustos e intereses de los alumnos se mejora la efectividad didáctica del uso de canciones.

Como ejemplos, podemos mencionar una canción de la gaditana Niña Pastori cuyo estribillo dice algo así como:

*Échame una mano prima
que viene mi novio a verme
estoy tan nerviosa
que no sé qué vestío ponerme.*

Esta estrofa no sólo nos permite recordar a nuestros alumnos la posición de los pronombres personales con las formas imperativas afirmativas e infinitivo (que tantos problemas plantea, sobre todo, a los alumnos extranjeros), sino que, además, nos ofrece posibilidades para trabajar la métrica (accediendo así al área de Literatura) y conocer algunos de los rasgos fundamentales de la variedad del español hablada en Andalucía.

¿O por qué no estudiar los tiempos de subjuntivo mediante la grata experiencia de escuchar una canción? Valgan para ello las románticas historias de Alejandro Sanz:

*Quisiera ser el aire
que escapa de tu risa,
quisiera ser la sal
para escocerte en tus heridas.
Quisiera ser la sangre
que envuelves con tu vida,
quisiera ser el sueño
que jamás compartirías
y el jardín de tu alegría...*

¹ Véanse los criterios para la selección de canciones propuestos por OSMAN & WELLMAN en su artículo de 1978 “Hey Teacher! How Come They’re Singing in the Other Classes”, en *Collected Papers in Teaching ELS and Bilingual Education: Themes, Practices, Viewpoints*, págs. 115-23, New York, R. Light.

o el famoso “Resistiré” del Dúo Dinámico que nos permite, por otra parte, introducir la actividad del cine en clase ya que se trata del tema musical de la película *Átame* de Pedro Almodóvar, con lo cual nos hallamos ante otra posible tarea de aprendizaje:

*Cuando pierda todas las partidas
cuando duerma con la soledad,
cuando se me cierren las salidas
y la noche no me deje en paz.*

Otro tipo de criterios serán fundamentales para poner en funcionamiento en el aula un juego. La cooperación entre los miembros del grupo es, sin duda, positiva y lo enriquece. Cada juego tiene unas reglas que han de respetarse y unas posibilidades que dependen, en gran medida, del planteamiento inicial de la actividad que haga el profesor y de su adecuación a las características del grupo. A veces, ocurre que un mismo juego, sobre todo los de carácter competitivo, no resulta productivo en una clase y, sin embargo, en otra, el hecho de plantear la actividad como competición es un estímulo para la participación de los alumnos y más si se les premia.

Los juegos, al igual que las canciones, pueden adaptarse a las situaciones de comunicación que se abordan en clase y a las estructuras que se están interiorizando. Así, para practicar la estructura del condicional podemos proponer a nuestros alumnos un juego de adivinanzas del tipo: ¿si fuera pájaro, libro, flor... qué sería el personaje que has elegido?

Pero también podemos dejar volar la imaginación creando un texto colectivo en el que cada miembro del grupo aporta una idea que desconocen los demás. El profesor formula una serie de preguntas y cada alumno contesta a una de ellas, escribiendo su respuesta en un papel que se va doblando sucesivamente. Al desdoblarlo, las contestaciones de los alumnos configuran una historia, en su mayoría, humorística que deberán reelaborar evitando los fallos gramaticales.

El grupo, que es, sin duda, la situación de trabajo más adecuada, puede desarrollar, asimismo, la práctica de definiciones señalando las características más significativas de un objeto cuya designación deben averiguar los demás. En otras ocasiones, podemos realizar este mismo juego por equipos intentando descubrir la identidad de un personaje célebre. Se trata, sobre todo, de comunicar, de favorecer la creación y producción de mensajes en un clima de respeto y libertad.

Como hemos podido comprobar después de esta breve reflexión y, basándonos en algunas experiencias, el uso de canciones y juegos en el aula nos ofrece considerables posibilidades pedagógicas e incentiva el aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- DE SANTIAGO GUERVÓS, J. y FERNÁNDEZ GONZALEZ, J. *Aprender español jugando. Juegos y actividades para la enseñanza y aprendizaje del español*, Huerga/Fierro eds., 1997.
- MURPHEY, T. *Music and song*. Oxford University Press. Oxford, 1992.
- RUEDA, M., PRADO, E., LE MEN, J. y GRANDE, F. J. (eds.) *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de León, 1996.
- SIGUAN, M. (coord.) (1995) *La enseñanza de la lengua por tareas. XVIII Seminarios sobre «Lenguas y Educación»*, ICE/HORSORI, Universidad de Barcelona, 1995.

BILL RICHARDSON
DUBLIN CITY UNIVERSITY

LA DEIXIS, LA ENUNCIACIÓN Y EL APRENDIZAJE
DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

El objetivo de esta investigación es explorar una cuestión fundamental relacionada con el aprendizaje del español como lengua extranjera, que es si el aprendizaje de una lengua extranjera conlleva el aprendizaje de una nueva forma de pensar.

Ya sabemos que los elementos deícticos de una enunciación son aquellos que no se pueden entender adecuadamente si no se conoce el contexto en el que se realiza esa enunciación. Los demostrativos son un ejemplo clásico de deícticos: una enunciación tal como: “No quiero esa manzana, quiero esta” no se puede descifrar a menos que sepamos a qué manzanas en concreto se refiere el/la hablante al usar las palabras “esa” o “esta”, respectivamente. Esto puede sugerir una definición aparentemente simple y clara –pero abstracta– de la deixis, relacionado con la noción de localizar o identificar las entidades en el universo. No obstante, uno de los propósitos de esta comunicación es plantear dos concepciones muy distintas de la deixis. De esta forma, quiero llegar a demostrar que la deixis, como la mayoría de los conceptos lingüísticos, no es en absoluto simple, puesto una concepción abstracta de la deixis (como la de Karl Bühler, por ejemplo) no explica adecuadamente el funcionamiento de los aspectos deícticos en la práctica. En efecto, ¿dónde está la función “localizadora” o “identificadora” en el uso del demostrativo “esa” en, digamos, la orden contenida en la enunciación (1):

1. “¡Apaga esa radio!”.

que una hermana estudiosa dirige a su hermano menos estudioso porque éste último la está molestando con su música mientras ella estudia. Es muy probable que sólo haya una radio en la habitación en ese momento, así que no es necesario usar un demostrativo para *identificar* la radio en cuestión. De hecho, la hermana podía haber usado la enunciación (2).

2. “¡Apaga la radio!”

Seguramente podríamos afirmar que el contenido semántico de la frase (1) es exactamente el mismo que el de la frase (2). Es difícil determinar si el efecto pragmático de (2) va a ser el mismo que el de (1). En mi opinión, la enunciación (1) difiere *pragmáticamente* de la enunciación (2) en el sentido que mediante el uso del demostrativo la hermana transmite su estado emocional de forma más explícita que en el caso de la segunda enunciación (donde se usa el artículo).

Así, es posible argumentar que el demostrativo redundante “esa” en la expresión “esa radio” en la frase mencionada tiene una función de refuerzo, haciendo que la identidad de la radio sea un poco más clara. Parece más adecuado, no obstante, argumentar que la función primaria de este demostrativo es más bien la de ayudar a la hermana a expresar su enfado. En este sentido, yo diría que en este caso el demostrativo nos está diciendo más *acerca de la hermana* que no *acerca de la radio* a la que parece referirse.

Este ejemplo sugiere una interpretación de la deixis que es menos abstracta que la de Bühler, es decir una interpretación que no tiene tanto que ver con los conceptos de “localizar” e “identificar” como la primera explicación que hemos dado de la deixis. Sugiere que la deixis tiene que ver con la emoción humana y con la relación con otras personas, y sugiere que los elementos deícticos son un aspecto del lenguaje que contribuye a expresar el contenido afectivo de nuestras enunciaciones.

Esta última versión de la deixis nos recuerda que el lenguaje mismo está íntimamente ligado a las experiencias que tenemos de nosotros mismos. Dicho de otro modo, de igual forma que los aspectos deícticos se pueden describir razonablemente bien diciendo que funcionan como un “código”, el lenguaje en general tiene las características de un código. Pero, como acabamos de ver, la deixis también demuestra tener una sutileza y una complejidad que sugieren que implica sentimientos humanos y actitudes particulares de las personas; de la misma forma, el lenguaje en general tiene rasgos que lo llevan más allá del estatus de código y lo hacen resonar de humanidad.

Los tres parámetros fundamentales de la deixis –tiempo, espacio y persona– son también fundamentales en la propia noción de lenguaje humano, pero la cuestión más importante se plantea en relación con el tercer parámetro deíctico. Se trata del elemento de “persona”, o identidad, y la cuestión

es si se puede hablar de un cambio en la identidad de una persona correspondiente a un cambio en el uso del lenguaje, y, si es así, en qué sentido se produce ese cambio.

Parece evidente que esta noción –la importancia dada al concepto de la identidad en el uso del lenguaje– se encuentra en la base del “giro cultural” que ha experimentado la pedagogía de las lenguas extranjeras en la última década. La visión del lenguaje implícita en la literatura actual sobre el aprendizaje de idiomas considera que la lengua está cargada de significado cultural, de forma que la adquisición de una lengua extranjera se entiende no sólo como el proceso de adquirir unas destrezas comunicativas prácticas, sino también como el desarrollo de una cierta conciencia cultural. Esta corriente, asociada con las opiniones de Michael Byram (1992) y otros, pone de relieve el simple hecho de que el aprendizaje de un idioma no tenga lugar en un vacío, de forma que la tarea de estudiar las diferencias culturales se considera importante. En contraste con algunos planteamientos globalizantes, que sugieren que las culturas modernas –especialmente las culturas occidentales– son básicamente iguales, este planteamiento aboga por tratar los diversos temas relacionados con las diferencias culturales y reconocer que las actitudes pueden variar y de hecho varían de una cultura a otra.

Este tema de la diferencia entre “lengua” y “cultura” es una pregunta fundamental tanto en el área de la pedagogía de las lenguas extranjeras como en el caso de la investigación de lo que significa “pensar de manera diferente”. En un estudio (Flaherty & Richardson 1996) realizado hace tres años, investigué esta noción en el contexto de las diferentes estrategias que se pueden usar para describir los objetos en el espacio. Las dos posibilidades básicas que existen para describir las relaciones espaciales se pueden denominar “estrategia deíctica” y “estrategia no-deíctica”. En el caso del uso de una estrategia deíctica, el sujeto responde describiendo la relación espacial desde su propio punto de vista. En el caso de una respuesta no-deíctica, se trata de describir la relación sirviéndose de la orientación intrínseca de uno de los objetos descritos.

Los resultados que obtuvimos en esta investigación indicaban que al menos había cierta correlación entre la estrategia escogida (deíctica o no-deíctica) y los idiomas que hablaban los sujetos (inglés o español, según el caso).

Uno de los contextos donde mejor se puede ver la interacción entre lenguaje y pensamiento es en el área denominada por Dan Slobin (1996: 71) “pensar para hablar” (o *thinking for speaking*). Cuando Slobin alude a este concepto, lo que le interesa es hacer que prestemos atención a las clases de procesos mentales que tienen lugar al formular un enunciado. Esto depende del hecho de que el lenguaje nos haga atender, mientras hablamos, a las dimensiones de la experiencia que son resumidas en las categorías gramaticales. Lo que parece sugerir Slobin en este caso es que hay al menos

alguna faceta del pensamiento que se ocupa del lenguaje mismo, y, por lo tanto, aún si no es posible averiguar cual es la relación entre el lenguaje en general y el pensamiento en general, sí es posible decir algo acerca de hasta que punto cierto tipo de pensamiento —el pensar para hablar— se relaciona de forma específica con tal o cual lengua. Slobin y sus colegas han estudiado esto desde el punto de vista de diferentes aspectos del uso del lenguaje, pero especialmente en relación a la referencia espacial y temporal. Por ejemplo, han mostrado cómo la lengua hablada por un hablante específico puede tener una influencia sobre la elección de los aspectos de la experiencia a los cuales nos referimos en la narración de los acontecimientos. Por ejemplo, en el caso de la comparación entre el idioma español y el idioma inglés, hay una diferencia fundamental en relación a la expresión del movimiento. El español es un idioma en el cual las construcciones que expresan movimiento se forman a base de los verbos, mientras el inglés, en cambio, es un idioma en el que tales construcciones se basan sobre todo en las partículas (las preposiciones de movimiento, etc.). Así, en español, decimos, por ejemplo, “Subí la escalera corriendo”, o “Cruzó el río nadando”. mientras, en inglés, lo más característico es que digamos, por ejemplo, “I ran up the stairs”, o “I swam across the river”. Es más: el inglés se presta a la sumación de expresiones que indican movimiento basadas en el uso de preposiciones y que acaban describiendo toda una trayectoria espacial, expresiones del tipo: “He went in through the window” o “He went down around the corner”. De ahí que, en el caso del inglés, en las descripciones del movimiento espacial parece que prestamos más atención a los detalles relacionados con el camino que sigue el objeto o la persona que se mueve: hay un énfasis especial sobre la trayectoria, mientras que en español se especifican mucho más la manera y la dirección del movimiento. Slobin ha demostrado que, aunque ambos idiomas (el español y el inglés) tienen la capacidad de expresar tanto ideas acerca de la trayectoria como ideas acerca de la manera de moverse, los hablantes de estos idiomas tienden a fijarse en distintas propiedades, i., tienden a hacer resaltar una serie de detalles diferentes en el momento de narrar los mismos acontecimientos. Tales detalles varían de forma sistemática, según la facilidad que tiene cada uno de los idiomas de expresar esos detalles. En el caso de este trabajo de la parte de Slobin, se trata de una especie de “frontera psicolinguística” vinculada al cambio que tiene lugar en nuestra forma de pensar cuando dejamos de hablar un idioma y nos pasamos a hablar otro.

Tanto en el trabajo de Slobin como en el nuestro, el concepto de la deixis que se propone tiene mucho que ver con la idea de la enunciación. La deixis se ve como paradigma del lenguaje mismo, en el sentido de que el lenguaje, como la deixis, funciona como código abstracto pero también sirve para comunicar diversos matices del comportamiento humano en el contexto en

que se usa. Esta investigación, creo, refuerza la idea de que el aprendizaje de la lengua española, como el aprendizaje de cualquiera lengua extranjera, implique el aprendizaje de una nueva cultura y de una nueva manera de pensar.

BIBLIOGRAFÍA

- BUHLER, K. *Theory of language: the representational function of language*, Amsterdam: John Benjamins, [1934] 1990.
- BYRAM, M. Language and culture learning for European citizenship, *Language and Education*, 6, 24 (1992): 165-176.
- CONVERSI, D. *The Basques, the Catalans, and Spain: alternative routes to nationalist movements*. Londres: Hurst & Company, 1997.
- FLAHERTY, M. y RICHARDSON, B. Cognition, perception and deixis: the expression of spatial relationships in Spanish and English, *Time, space and identity: Proceedings of the Second International Colloquium on Deixis*, Nancy: CRIN, 1996. [<http://www.loria.fr/~romary/Deixis/PapersDeixis/>]
- SCHLESINGER, I. M. The wax and wane of Whorfian views, en Cooper & Spolsky (eds.), *The influence of language on culture and thought: Essays in honour of Joshua A Fishman's sixty-fifth birthday*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter (1991): 7-44.
- SLOBIN, D. I. From "thought and language" to "thinking for speaking", en J. Gumperz & S. Levinson (eds.) *Rethinking linguistic relativity*, Cambridge: CUP, 1996: 70-96.

MARÍA RUIZ PALOMINO

LOS CONTENIDOS TRANSVERSALES EN LA CLASE DE LENGUA. EDUCACIÓN PARA LA SALUD Y EL CONSUMO

En el entorno educativo existen muchos temas relacionados con la salud que podrían ser objeto de estudio e investigación, se ha elegido *tabaco*, *alcohol* y *nutrición* por ser los que afectan más directamente a nuestros alumnos.

El consumo de tabaco y alcohol se está extendiendo de manera alarmante entre adolescentes, desde la escuela se puede informar y **prevenir**; por otra parte, la correcta nutrición es un tema importante pues sus secuelas (anorexia y bulimia) son una triste realidad entre la juventud actual.

Nuestra responsabilidad como educadores es muy importante ya que el Instituto es el medio social privilegiado donde transcurre la adolescencia, y desde aquí hemos de ayudar al alumno/a a adaptarse a los cambios corporales y aprender a superar insatisfacciones. Si conseguimos afianzar las ideas y establecer hábitos correctos, le ayudamos a construir su “yo social” en el que se habrá fomentado la autoestima y seguridad en las relaciones sociales.

A pesar de la importancia de estos temas, apenas se encuentran integrados en la enseñanza formal, si acaso en el ámbito de las ciencias naturales (aspectos fisiológicos y bioquímicos), y nunca contemplando los componentes sociales (culturales, económicos, antropológicos, sociológicos, históricos...). Éste es nuestro objetivo, con él pretendemos *prevenir hábitos perjudiciales* para la salud y fomentar la correcta alimentación como medida para *prevenir los temidos trastornos de la conducta alimentaria*.

El carácter TRANSVERSAL de este proyecto permite un desarrollo curricular desde las diferentes áreas docentes y en todos los niveles educativos.

Geografía

- origen y producción
- historia de la alimentación
- estudio del hambre
- nuevos alimentos

Historia

Física-Química

- climatología
- estudio químico
- adulteración/aditivos
- dietética
- infecciones

Biología-Geología

- higiene
- preparación de alimentos
- conservación de alimentos

Área Socio-Antropológica

- consumo (solidaridad)
- hábitos sociales
- falsas creencias
- manipulación social
- diversión y consumo

Área Científica

- encuestas
- estudios estadísticos
- cantidades en el etiquetado
- comercio

Ética

Filosofía

Religión

Informática

Matemáticas

EDUCACIÓN PARA LA SALUD

Música

E. Física

Literatura

Lengua

- canciones referidas al tema
- gasto energético
- problemas físicos
- alimentación correcta

Área Artística

- lenguaje visual
- spot publicitario
- carteles

- formas de comunicación oral
- análisis del lenguaje publicitario
- lenguaje científico
- referencias literarias

Área Lingüística

- vocabulario
- etimología
- costumbres en otras sociedades

Diseño

Dibujo

L. Modernas

L. Clásicas

ÁREA TECNOLÓGICA

Tecnología

- reciclado
- maquetas

La transversalidad permite y ayuda la conexión de los distintos aprendizajes que se llevan a cabo en los centros de enseñanza, al plantearse no como materias añadidas o suplementarias que únicamente pretenden incorporar más información desde enfoques parciales de las áreas ya conocidas, sino como ejes que, sin hacer referencia a ningún contenido disciplinar específico, organizan y engloban múltiples conocimientos que difícilmente podrían incluirse en una sola área o bloque.

Los contenidos transversales van a imprimir un carácter globalizador, funcional y socializante al currículum del alumno.

La educación en valores (educación para la salud y el consumo) va a garantizar en gran medida el desarrollo integral de la persona. Contribuye a que el adolescente se sienta protagonista y responsable de su vida y, por tanto, sepa gestionar su salud; aprecie su cuerpo y su salud; reconozca críticamente situaciones y conductas que implican peligro; sienta el gozo que aportan a nuestro equilibrio las relaciones interpersonales y valore la afectividad, confianza y respeto.

Los contenidos serán elaborados desde las distintas áreas en relación con los temas de investigación propuestos.

En el esquema de la página anterior se propone, a modo de ejemplo, un tratamiento interdisciplinar del tema.

De entre las unidades temáticas que pueden ser estudiadas en el Área Lingüística, se ha escogido el lenguaje publicitario por tres razones fundamentales:

1. Es fácil motivar a los alumnos en esta unidad.
2. Nos permite trabajar en equipo, una de las condiciones fundamentales para el tratamiento interdisciplinar de la transversalidad.
3. El estudio del Lenguaje publicitario es un objetivo fundamental en todos los Diseños Curriculares de Área de Lengua y Literatura.

Los objetivos de la unidad se formulan atendiendo a que el lenguaje, como actividad humana compleja, tiene dos funciones básicas: ser un medio de comunicación y servir de instrumento del pensamiento para representar y comprender la realidad, además de regular la conducta propia y la de los demás.

De acuerdo con la concepción funcional de la lengua, el estudio del lenguaje publicitario ha de abordarse como un proceso de comunicación, se han de analizar y estudiar los elementos que intervienen en él para llegar, en una última etapa, a adoptar una actitud crítica ante los usos verbales y no verbales orientados a la persuasión.

Desde esta perspectiva debemos promover entre nuestros alumnos una actitud crítica ante los mensajes publicitarios y, fundamentalmente, ante los

mensajes de productos perjudiciales para la salud: tabaco, alcohol y productos falsamente adelgazantes.

OBJETIVOS GENERALES

- Motivar a profesores, alumnos y padres en la participación de este proyecto.
- Crear en el centro un ambiente saludable.
- Hacer conscientes a los alumnos de su realidad social y personal desde el punto de vista de la salud.
- Conseguir que no fumen ni beban los alumnos que todavía no han comenzado y que abandonen ese hábito quienes ya lo tenían.
- Fomentar la correcta alimentación y, por tanto, prevenir los trastornos de la conducta alimentaria.
- Contribuir a la mejora de vida de la población.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conocer e identificar los elementos que intervienen en el proceso de comunicación publicitaria.
- Diferenciar la publicidad institucional de la comercial.
- Identificar y analizar el código verbal y no verbal en el mensaje publicitario.
- Reflexionar sobre los valores en que se apoya la publicidad y la evolución de los mismos.
- Adoptar una postura crítica ante los mensajes publicitarios.
- Relacionar la importancia de la publicidad con la sociedad capitalista eminentemente consumista.

CONTENIDOS

- Elementos que intervienen en el proceso de comunicación. Características.
- Código verbal: El eslogan (características, estructura, elaboración literaria).
- Código no verbal: imágenes, música, colores...
- Significado: denotación, connotación.
- Funciones del lenguaje

METODOLOGÍA

El objetivo fundamental de esta unidad es prevenir hábitos perjudiciales para la salud (tabaco y alcohol) e informar sobre la correcta alimentación como medida preventiva de los trastornos alimentarios. Por lo tanto nuestra labor va encaminada a:

- Informar sobre los efectos y consecuencias de hábitos perjudiciales.
- Conocer los temas desde las diferentes áreas del saber.
- Crear actitudes de rechazo ante el tabaco, el alcohol y el culto al cuerpo.

En el tratamiento transversal de estos temas se hará especial hincapié en incidir no sólo en los aspectos fisiológicos, culturales, históricos..., sino también en otros mensajes:

- Cómo defenderse del culto excesivo al cuerpo.
- Los inconvenientes de ser perfectos.
- No se es más hombre si se bebe o se fuma.
- Fumar no te hace interesante.
- La bebida no va asociada a la diversión.
- Cómo mejorar la autoestima.

Estos mensajes tendrán su ámbito educativo dentro de la programación de unidades educativas de *ACCIÓN TUTORIAL*.

Es fundamental *potenciar la autoestima*, ofrecer modelos humanos no estereotipados y favorecer positivamente las diferencias estableciendo medidas de acción positiva para compensar posibles situaciones de menosprecio en el ámbito escolar.

La prevención va a consistir fundamentalmente en desarrollar habilidades personales y sociales, potenciar hábitos y actitudes saludables, así como promover una acción responsable y solidaria.

A través del denominado “currículo oculto”, es decir los valores y actitudes que se encuentran de forma implícita en la vida cotidiana de las clases, conducta del profesorado, repartición de papeles, etc., podemos influir positiva o negativamente en los temas planteados en este proyecto. La colaboración con el Departamento de Orientación y Filosofía será muy importante en el desarrollo de esta unidad, pues se plantearán debates sobre la consideración del tabaco y el alcohol como drogas, consumismo de la sociedad actual, ética del publicista, etc.

Otras actividades se realizarán en colaboración con el Departamento de Latín: léxico utilizado, formación y procedencia; en colaboración con el

Departamento de Inglés y Francés se estudiará la estructura del anuncio y se comparará con anuncios en esas lenguas; en colaboración con el Departamento de Dibujo se analizará el código no verbal.

Como actividad final se realizará una campaña de contrapublicidad. Se elaborarán mensajes publicitarios que animen a no consumir, prestando especial atención a los elementos estudiados: eslogan, imagen y valores utilizados.

Para desarrollar el programa de *Educación para la Salud* existen tres puntos de referencia claves: El centro escolar, la familia y la comunidad. Intentaremos, por tanto, aunar estos tres marcos en nuestra experiencia, de forma que los alumnos pudiesen verla de forma no aislada e integrada dentro de un único contexto.

BIBLIOGRAFÍA

- ARCONADA, M. A. (1995), "Creciendo en la sociedad de consumo. Actividades para una formación crítica de los hijos adoptivos de la publicidad", *Innovación educativa*, n.º 5.
- BOFILL, J. A. (1976), *Epistemología de la comunicación*, Fernando Torres De., Valencia.
- ESTEVE, J. M. (1983), *Influencia de la publicidad en T.V. sobre los niños*, Narcea, Barcelona.
- FERRES, J. (1996), *Televisión subliminal. Socialización mediante comunicaciones inadvertidas*, Paidós, Barcelona.
- GADIVIA, V. (1996), "La construcción del concepto de transversalidad", *Aula de Innovación Educativa*, 55.
- GIMENO, J. (1996), *La transición a la educación secundaria*, Morata, Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1993), *temas transversales y desarrollo curricular educativo*, M.E.C., Madrid.
- PEPINOU, G. (1977), *Semiología de la publicidad*, G. Gili, Barcelona.
- REYZABAL, M. V. y SANZ, A. I. (1995), *Los ejes transversales. Aprendizajes para la vida*, Escuela Española, Madrid.
- ROSALES, C. (1996), "El profesor y la innovación en la enseñanza", *Innovación Educativa*, n.º 6.
- YUS, R. (1996), *Temas transversales: hacia una nueva escuela*, Graó, Barcelona.
- ZUBZUNEGUI, S. (1984), *Pensar la imagen*, Cátedra, Madrid.

MARÍA REMEDIOS SÁNCHEZ GARCÍA
UNIVERSIDAD DE GRANADA

LAS PROPUESTAS DEL SISTEMA EDUCATIVO ANDALUZ
EN CUANTO AL TRATAMIENTO DE LOS LITERATOS ANDALUCES:
EL CASO DE D. JUAN VALERA

En cuanto a los objetivos específicos del área de lengua y literatura para Andalucía, se recoge como fundamental el propósito de que los alumnos adquieran una capacitación adecuada referente al conocimiento de los escritores de nuestra tierra, a los que según se dice, se les debe conceder una determinada atención (no se explicita cuanta ni de que manera).

La forma de exponer esta idea en el BOJA de 7 de diciembre de 1993 (n.º 133) da lugar a equívocos y tergiversaciones porque dice taxativamente que hay que “prestar especial atención a los escritores andaluces”; lo que no indica en absoluto es como debemos aplicar este criterio. No hace mucho tiempo, la Dra. Montoya Ramírez planteaba, dentro de un magnífico trabajo relativo a la influencia de las ideas de Américo Castro en el sistema educativo actual, este asunto de gran importancia a la hora de enseñar los contenidos adecuados a los alumnos en nuestra comunidad autónoma. Decía la mencionada doctora que “creo que éste es un problema de política educativa, y en consecuencia, si depende de la libertad del profesor el “realizar todo el esfuerzo que le sea posible” para llevar a cabo con éxito su labor es posible que cada uno interprete esas indicaciones o propuestas de un modo diferente”¹;

¹ MONTOYA RAMÍREZ, M.ª Isabel: “Las ideas de Américo Castro y la enseñanza actual de la lengua española como lengua materna” en GARCÍA WIEDEMANN Emilio, MOYA CORRAL, Juan Antonio y MONTOYA RAMÍREZ, M.ª Isabel (eds.): *La lengua*

analizando esta lúcida idea a partir del análisis de los manuales o libros de texto, vemos que es absolutamente cierto y que no todos tratan de igual manera el estudio de estos autores andaluces, ni todos le dan la misma importancia a la cuestión.

De todas formas hay algo que está por encima de todo esto, y es que, opinamos que no queda reflejada en dichos escritos, la denominada “conciencia nacionalista” que se ve en los escritores de otras comunidades autónomas como pudieran ser la catalana o la vasca; por lo tanto se les considera igual que a otros escritores de “ámbito” nacional, y por ese motivo la valoración en todos los libros se realiza por su valía “artístico-literaria” (que como sabemos, es algo bastante subjetivo) y no por la zona de la que son originarios.

La carencia de una lengua propia no ayuda precisamente a crear esa conciencia nacionalista de la que hablamos y nuestros escritores rehuyen las hablas andaluzas a la hora de redactar sus textos, precisamente porque son eso, hablas pluriformes con una fonética que varía incluso dentro de la misma provincia (de una comarca a otra, de un pueblo a otro etc.) y no un dialecto uniforme en todo el territorio de nuestra comunidad autónoma. La dialectología andaluza es variada, heterogénea y difícil de demarcar y comprimir en unas pocas elucidaciones, pero no es ese el tema de este trabajo, aunque debajo de muchas de nuestras aseveraciones subyace esta idea.

Por eso, cuando los personajes de autores, como bien pudieran ser los hermanos Álvarez Quintero² se expresan de una determinada forma, no representan más que el habla de una zona muy delimitada del territorio y no unos usos extendidos de lo que algunos pretenden llamar “el andaluz”. Frente a estos autores que presentan el andaluz prototípico y archiconocido por todos, con unas peculiaridades de habla muy características (amén de las socio-económicas y culturales) se encuentran una multitud de literatos, que como decíamos antes, aunque nacidos en Andalucía son conscientes de que el reflejar las hablas andaluzas en sus textos no es lo más apropiado por múltiples motivos, entre los que destacan el que no son partidarios de dar una visión deformada y parcial del habla de esta tierra. Es el caso de novelistas como Juan Valera (del que hablaremos más ampliamente), Estébanez Calderón, Manuel Reina, Antonio Machado o Gala, Pérez Reverte o Anto-

española en el aula (Actas de las Terceras Jornadas de la enseñanza de la lengua española, 1997), Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, Granada 1998 págs. 339-346.

² Un ejemplo podría ser *Mariquilla Terremoto*, donde se reflejan múltiples de las peculiaridades a las que nos referimos.

nio Muñoz Molina, por hablar de algunos de los literatos más valorados en cuanto a ventas del panorama literario actual.

Decía D. Juan Valera³ en el último tercio del siglo XIX que: “Seriamente no hay temor de que por allí [se produzca] el enojo causado por el desdén de ser un regionalismo separatista, porque sería bastante dificultoso que en Andalucía pretendiese nadie escribir en otro idioma que no fuera el castellano. Quédese esto para algunos catalanes, vascongados y gallegos, y también para algunos de nuestros hermanos de América que andan buscando lengua en que hablar y en que escribir, inventada o resucitada con tamaña amplitud y capacidad tan elástica, que quepan holgadamente en ella los altos pensamientos, las invenciones peregrinas y las profundas o sutiles ideas [que según creen] en el burdo y pobre castellano no caben. En Andalucía, por fortuna, aunque la gente pronuncie mal el castellano, suele hablarte y escribirte bien, y no tiene trazas por lo pronto de adoptar idioma diferente”.

Sin avergonzarse de sus raíces, ni de su lugar concreto de origen, en todos ellos, vetustos o modernos, se repara en que tienen una visión mucho más vasta de lo que debe ser la lengua de una obra literaria, que en muchos momentos puede condicionar la comprensión de incontables lectores e inclusive la escritura, porque, si alguien escribe en un texto que van a leer niños (o adultos, da lo mismo), un término o expresión adaptada a la fonética de nuestra región, a como la pronuncian en una determinada zona, ¿no provocaría equívocos o confusiones entre esos individuos que encuentran por primera vez ese vocablo y que en el resto de discursos van a ver impreso gráficamente de otra forma, más adecuada a la “norma lingüística” del español?; creemos que sí, y que estos escritores antes mencionados son conscientes de ello y por lo tanto no reflejan la realidad de un habla específica que aunque exista es minoritaria, y que está concretada por la zona geográfica; a la par, para muchos que se denominan “puristas” es propia de una inferioridad lingüística del hablante-usuario. Y es que es difícil para muchos postergar el lastre que ha significado para Andalucía ser la comunidad con el porcentaje más alto de analfabetos totales y funcionales durante mucho tiempo por culpa de los condicionantes socio-económicos.

Afirmaba también don Juan que “a pesar de lo dicho, que tal vez haga recelar que se reconcentre en Madrid lo más luminoso y activo de nuestra nación, es lo cierto que persisten aún grandes focos de luz y de actividad en nuestras provincias y por ello no podemos menos de alegrarnos como partidarios que somos de este inocente y pacífico regionalismo. De todos modos

³ VALERA, Juan: *El regionalismo literario en Andalucía*, (Obras Completas) Aguilar, Madrid, 1958.

bueno es que alentemos hasta donde esté a nuestro alcance, y celebremos, si lo merecen, a cuantos cultiven las letras permaneciendo en provincias y sin venir a Madrid con el propósito de cobrar fama”⁴.

Valera ensalza la actividad intelectual de Sevilla en cuanto a las artes y a las letras, pintura y escritura, que para él tienen un gran valor. Refiriéndose a una de las obras del escritor y presbítero sevillano Muñoz Pabón escribe “no son odiosos ni rayan tampoco en exagerada caricatura los personajes cómicos que en la acción intervienen”⁵. Asimismo también afirma que “e. brillante indicio de la actividad intelectual en la provincia de Córdoba la producción poética de Manuel Reina⁶, natural de Puente Genil, donde de ordinario reside aunque imprima en Madrid sus libros”.

Algo que el insigne egabrense decimonónico valora positivamente es lo que el llama “la adulteración de la ortografía” para reproducir gráficamente el modo de pronunciar de los andaluces. Al respecto afirma: “a mi ver, esto no imprime esencial carácter al diálogo, ni le hace más ameno y chistoso y propende, en cambio, crear un nuevo dialecto, más bien una lengua bárbara e informe”⁷. Añade posteriormente en este mismo texto: “Que Cervantes como Estébanez Calderón, como Pulpete y como Bañeja hacen hablar a la gente más ruin de Andalucía sin marcar lo vicioso de la pronunciación en la escritura, y protestando de que sea inmodestia, y con todas las convenientes salvedades, me atreveré a citarme yo mismo, recordando que Antoñona, Respetilla, Dientes, Juana y Juanita la Larga y otras figuras del vulgo andaluz que introduzco yo en mis narraciones, hablan como por allí se habla, sin necesidad de notar lo mal y disparatadamente que acaso pronuncian. Yo me atengo y me parece que todos los andaluces debemos atenernos a lo que se cuenta que el maestro de escuela de mi lugar decía a sus educandos: “Niños, *sordado* se escribe con -l-, *caznero*, con -r-, *precerto* con -p-, *güeno* con -b- y *güeso* con -h-”.

“Conviene advertir también –continúa diciendo– que las tales variaciones de pronunciación que caracterizan el habla andaluza son distintas según las poblaciones y comarcas, por lo cual, si por medio de la escritura nos propusiésemos expresar fielmente, no crearíamos un dialecto, sino doce, catorce o más. Hasta el tonillo es diverso según el lugar en que nació y se crió el que habla y hasta según la ocasión, más o menos solemne, que conversa o perora. Pero lo mejor es prescindir cuando se escribe de tonillos

⁴ VALERA, Juan: Ídem.

⁵ Se refiere a la obra de este autor intitulada *Justa y Rufina*.

⁶ Manuel Reina es autor de obra como *Andantes y Alegros*, *Cromos y acuarelas*, *La vida inquieta*, *La canción de las estrellas*, *Poemas paganos* y *El Jardín de los poetas* entre otros.

⁷ VALERA, Juan: *op. Cit.*

y de malas pronunciaciones y hacer que todos hablen en castellano y como Dios manda. Si el personaje es andaluz de buena ley, ya lo conocerá el discreto lector por lo pintoresco de las imágenes y por el giro peculiar de las cláusulas y períodos”⁸.

Particularizando en Valera, es, como decíamos antes de todos estos literatos en general, un escritor andaluz que no olvida su tierra, su lugar de origen y que recuerda, evoca y recrea escenarios y personajes andaluces en casi todas sus novelas. Los paisajes campestres nos procuran rasgos claramente regionalistas con las características propias de la zona cordobesa en la que nació el escritor allá por el año 1824.

Afirma Manuel Galeote que con el propósito de alcanzar las directrices literarias marcadas por el autor de *Pepita Jiménez*, otro escritor de nuestra comunidad, Cristóbal de Castro “pretendió trasladar a sus novelas ese pueblo andaluz, que no está en las obras literarias, como otros costumbristas de su tiempo”⁹. Tanto Castro como Valera conocían muy bien las costumbres y la vida cotidiana de su tierra originaria y se inspiraban en éstas sus motivos al componer las novelas. Debido a eso, el lenguaje empleado por los personajes rurales seleccionados del pintoresquismo campesino, participan de las principales características de las hablas andaluzas, especialmente de la comarca subcordobesa, pero eso, en el caso de Valera creemos que no se observa en los textos propiamente dichos de las obras novelísticas, aunque sí en los paisajes y lugares.

Ana Sofía Pérez-Bustamante¹⁰ asevera que “las novelas andaluzas de Valera se inspiran en su Córdoba natal, traducida en una toponimia inventada en que Valera se siente libre. [...] La Andalucía de Valera, es una Andalucía transfigurada desde la distancia. En sus novelas falta sistemáticamente el proletariado y las clases que le interesan son la aristocracia y sobre todo, la burguesía ascendente”.

También María Teresa Barbadillo de la Fuente¹¹ en un escrito afirma que Valera “gustaba de leer a los clásicos para aprender en ellos lo natural del lenguaje y admiró en el malagueño Estébanez Calderón el desenfado castizo de su estilo”. Por otro lado, la raíz popular de los ambientes en que se

⁸ Ídem.

⁹ GALEOTE, Manuel: “Aproximación al habla cordobesa en las novelas andaluzas de Cristóbal de Castro”, en GALEOTE, Manuel y MORENO AYORA, Antonio (eds.): *Hablas Cordobesas y literatura andaluza*, I.C.E. de la Universidad de Granada, Granada, 1995 págs. 57-79.

¹⁰ PÉREZ-BUSTAMANTE, Ana Sofía: “Juan Valera novelista. Una revisión”, DRACO, 5-6, 1993-94.

¹¹ BARBADILLO DE LA FUENTE, M.ª Teresa: “Los refranes en la obra de Don Juan Valera”, *Paremia* n.º 6, 1997.

inspiró para una parte considerable de su producción narrativa y los hábitos de su habla familiar debieron de influir para que conservase en su memoria algunos refranes y para que se complaciera en intercalarlos en sus textos como adorno y lección.

Morillo-Velarde opina, en un interesante artículo¹² que, tanto en las novelas de Castro como en las de Valera, encontramos algunos de los “estereotipos lingüísticos” habituales en nuestra región. Nos permitimos disentir de esa afirmación, porque a nuestro entender, lo que es raro es encontrar, como antes decíamos, son hipercharacterizaciones lingüísticas andaluzas en la obra de Valera, desde el punto de que él ya expresa su concepción de la escritura de los andaluces, y creemos que lo dice bien claro en *El regionalismo literario en Andalucía* al que hemos aludido antes. Cristóbal de Castro sí que utiliza esos estereotipos, pero Valera, más cosmopolita, se aleja lo más posible de ellos en beneficio de un castellano más cercano a la norma general.

Otro estudioso, Cesar Sánchez Romero¹³, refiriéndose a una obra que concluyó Valera en Madrid en 1901 titulada *Meditaciones utópicas sobre la educación humana* donde se recoge que el ilustre cordobés, en la contienda que había emprendido contra las hiperbolizaciones y el extremismo de su ciclo histórico, vio quizás, con mayor claridad que otros el problema educativo; sus obras están impregnadas de alusiones a esta cuestión aunque él siempre se aferrara a la coletilla de que no pretendía demostrar nada “cuando es lo cierto que, no hay obra suya de la que no se desprenda esta o aquella máxima” según afirma Romero Mendoza.

Valera siente una profunda repulsa hacia el sistema de enseñanza de su época y de ahí es de donde parten sus concepciones educativas desperdigadas por sus obras literarias y artículos de polémica, y más tarde recogidos en la obra ya mencionada, *Meditaciones utópicas sobre la educación humana*¹⁴. Las soluciones que él ve al sistema de enseñanza serían:

1. Una educación general, católica, social, formativa, cívica y física.
2. Libertad de enseñanza e instrucción completa.

Nuestro escritor daba una gran importancia a la educación y pensaba que era capaz de transformar a las naciones y hasta los caracteres de los indivi-

¹² MORILLO-VELARDE PÉREZ, Ramón: “La representación grafemática de la fonética andaluza y la literatura dialectal” en *Alfinge* 6 (1989-90), págs. 89-104.

¹³ SÁNCHEZ ROMERO, César: “Don Juan Valera Pedagogo”, *BRAC*, 1955.

¹⁴ VALERA, Juan: *Meditaciones utópicas sobre la educación humana* en *Obras Completas*, Aguilar, Madrid, 1958.

duos contrariamente a lo que ordinariamente se pensaba en su época (que los centros de enseñanza se limitaban a facilitar una instrucción superficial y memorista). Su concepción de la educación era social; no concebía que el hombre pudiera nacer para luchar contra sus semejantes. Según sus teorías, viene para ayudarlos, servirlos y para concurrir con ellos al mejoramiento de todo y al auge de las riquezas, del bienestar general y de los lícitos deleites. De acuerdo con don Juan, antes de recibir el sujeto la instrucción profesional, debía ser educado de una manera dilatada; esto nos lo expresa en estos términos: “El hombre, antes de ser doctor, tribuno, militar, marino, médico o ejercer cualquier otra profesión u oficio, debe ser hombre civilizado hasta donde llegue la civilización en su tiempo y hasta donde el sea capaz de adquirirla, y debe ser, además, todo lo robusto, todo lo sano de alma y de cuerpo a que su condición natural se preste”.

En cuanto a la libertad de enseñanza, él la admite “sin otras limitaciones que las indispensables para no ofender el público decoro, para evitar el escándalo y para impedir que se trastorne violentamente el orden social y se altere de súbito la paz de la república”. Centrándose en el sector del profesorado, le otorga plena libertad para enseñar la doctrina que quiera, pero desde el momento en que está al servicio del estado “ni el gobierno debe permitirle, ni debe permitirle su honrada conciencia tampoco, que enseñe nada que socave los cimientos, debilite o destruya las creencias y conmueva la base secular en que se funda el estado que le mantiene”.

Asumía unas teorías propias sobre la instrucción, a la que divide entre la educación primaria, media y superior. El fin de la enseñanza primaria, según el pensamiento valeriano, “no es para formar filósofos, transformadores sociales, hombres o mujeres de estado, ni eruditos, poetas y sabios, sino para crear una masa ilustrada, un gran público que los aprecie, que los comprenda, que los premie con su aplauso y que no se deje embaucar ni burlar, haciendo cada día más difícil el encumbramiento del procaz demagogo, la glorificación del coplero insípido o disparatado y el prestigio del falso sabio”. De la enseñanza media habla en el capítulo XV, pero muy por encima y a la ligera, considerándola como plataforma para alcanzar la universidad.

Posteriormente, y refiriéndose a este tercer período de la enseñanza, y en los dos últimos capítulos de sus *Meditaciones...*, es donde expone con toda clase de detalles su universidad teórica: supresión de algunas facultades como la de Filosofía; refundir y crear otras nuevas, ampliación de la licenciatura a seis años de estudio como mínimo, creación de una Escuela Diplomática, duración de por lo menos dos años del doctorado, estudio obligatorio en el 1.º de estos años de Metafísica o Filosofía Fundamental y en el 2.º de la Historia de la Filosofía etc.

Podemos conectar estos juicios del sistema educativo con las ideas que llevó (o mejor dicho, intentó llevar) a la práctica la Institución Libre

de Enseñanza (y que fue realmente una institución de reforma pedagógica), en los que en cierto modo subyace una equivalente concepción sobre la educación secundaria y sobre la importancia de la primaria como formadora de personas, aunque discrepen en algunos aspectos en cuanto a la forma de aplicación o más bien en cuanto a los destinatarios-receptores de dichos estudios (expone el ideólogo Giner de los Ríos que “nuestro deseo es ver si podemos entregar a la sociedad cada año algunos hombres honrados, de instintos nobles, cultos, instruidos hasta no serles extraño ningún elemento ni problema fundamental de la vida, laboriosos, varoniles de alma y cuerpo y capaces de atender a sus necesidades materiales por medio de una profesión verdaderamente honrosa y libre, correspondiente a sus aptitudes diversas y elegida con verdadera vocación”)¹⁵. También la I.L.E., como Valera, da una gran relevancia a lo que ellos denominan “el juego corporal y gimnástico” (o sea lo que el cosmopolita diplomático, centro y timón de nuestro trabajo, denominaba educación física).

De nuevo, nos remitiremos a la filosofía del adoctrinador de la Institución Libre de Enseñanza, prof. Giner de los Ríos, que transmite en sus escritos¹⁶ una concepción de la enseñanza sensiblemente parecida en ciertos aspectos a la de Valera, aunque eso sí, destinada a una élite masculina que debía dirigir los destinos del país; propugna como fundamental la enseñanza primaria (que no estaba muy valorada) y que debe ampliar su programa de “las primeras letras” a una formación cultural más amplia del individuo, y da también gran importancia a la secundaria como formadora del sujeto para obtener un trabajo apropiado, una profesión particular. Su programa, debe ser “único, integro y enciclopédico; progresivo y de acuerdo con la dirección y sentido que en cada época tiene la cultura general”¹⁷; valora también positivamente la importancia de la formación profesional cuyos propósitos se consiguen con la enseñanza secundaria, que se vincula a la primaria en un proceso de formación cultural general (no las desligan puesto que considera que son complementarias); aquí se ve que no existe una ruptura del ciclo educacional, igual idea que propugna la LOGSE, hasta los 16 años.

Se opone la I.L.E. a los cursos sistemáticos magistrales (es decir a las clases en las que el profesor habla y el alumno es un mero oyente receptor de ideas que bombardean su mente indiscriminadamente) y apoya la práctica y el taller, idea que se refleja hoy en la LOGSE, aunque no en los niveles

¹⁵ GINER DE LOS RÍOS: *Obras Completas*, Tomos XVI-XVII-XVIII, Madrid, 1927.

¹⁶ GINER DE LOS RÍOS: *Obras completas* (tomo XVII), Madrid, 1927.

¹⁷ GINER DE LOS RÍOS: *op cit.* (tomo XVI).

universitarios como ellos también solicitaban. Rechaza los exámenes como sistema de valoración apropiado, porque opinan que fomenta un aprendizaje memorístico de los temas o unidades; eso es algo que de alguna forma también se recoge en el vigente sistema educativo, que rechaza la enseñanza/aprendizaje memorística/o.

Pese a ser un hombre tan polifacético en sus escritos como era Valera, y con unas ideas tan positivas y cercanas al planteamiento teórico de la LOGSE, como ya hemos reseñado, a nuestro escritor creemos que no se le valora lo suficiente dentro del reciente pero a la vez ajado sistema educativo. El “maltrato” que se da en los libros de texto de la educación secundaria a los escritores decimonónicos se hace más palpable cuando hablamos de casos concretos como es el de Juan Valera, entre otros; pese a lo avanzado de su pensamiento en relación al momento histórico en el que vivió (1824-1905), que enlaza en muchas cosas, como hemos observado, con el de la educación lingüístico-literaria actual, hoy casi es un nombre más semi-olvidado entre esa cantidad ingente de autores que aparecen reseñados en los libros que se supone que deben dar a conocer a los alumnos a los hombres de letras más relevantes de cada momento.

Si nos paramos a ojear varios de estos libros, podemos advertir que el estudio de su biografía y obra es superficial, en muchos casos, sólo se le da importancia por haber escrito la primera novela psicológica, *Pepita Jiménez*, y no por muchos otros de sus trabajos que tienen un indudable interés, si se acercan de la manera adecuada a los escolares. No queremos reivindicar desde aquí el uso de sus tratados sobre los más variados temas o de sus cartas como material apropiado para el estudio de los discípulos en un aula de secundaria (que también podría ser, porque son el reflejo de una sociedad y de un momento histórico irrepetible de los que fue privilegiado espectador), pero sí sus novelas, su narrativa, que refleja en un sabroso e irónico castellano los ambientes, los momentos y situaciones irrepetibles de una Andalucía (buenos para unos y malos para otros, en todo caso diferentes) que ya no volverá a ser.

Quizá sea que don Juan Valera, era un polígrafo demasiado grandioso para su tiempo, un genio incomprendido (como todos los genios) que todavía no ha sido interpretado merecidamente, o quizá el ser andaluz, el no utilizar un dialecto de los llamados en nuestro país históricos (como el catalán o el vascuence que decíamos antes) y el no tener una conciencia nacionalista en nuestra región hayan restringido el conocimiento que tenemos en nuestra región de este excelso paisano y magnífico escritor cordobés. Sean ustedes los que, con los presentes datos, decidan si es una cosa u otra o si concurren ambos fenómenos en la infravaloración de Valera en los manuales de literatura usados actualmente.

BIBLIOGRAFÍA

- CEREZO ARRIAZA, M. y DÍAZ CASTILLO, M. *Lengua y literatura* (2.º Bachillerato), Madrid, Octaedro/Mágica, 1996.
- RODRÍGUEZ CÁCERES, M. y PEDRAZA JIMÉNEZ, F. *Literatura española* (2.º BUP), Madrid, SM, 1985.
- VV. AA. *Literatura de 2.º*, Vitoria, Magisterio Casals, 1995.
- , *Lengua castellana y literatura de 2.º de Bachillerato LOGSE*, Madrid, Algaida/Anaya, 1996.
- , *Lengua Castellana y literatura* (2.º Bachillerato) Madrid, Akal, 1997.
- , *Lengua castellana y literatura*, (1.º Bachillerato) Madrid, Editex, 1997.

ANGUSTIAS SÁNCHEZ GUILLÉN

LITERATURA Y COMPETENCIA LÉXICA

El objetivo esencial de la educación lingüística y literaria en la enseñanza obligatoria y en el bachillerato es el desarrollo de la competencia comunicativa (expresiva y comprensiva) de los alumnos y de las alumnas. Por eso se debe articular la enseñanza de la lengua y de la literatura y, partiendo de textos literarios significativos para el alumnado, trabajar conceptos lingüísticos ya que el enfoque formal del área pretende conseguir que nuestros alumnos sean hablantes más competentes desde el punto de vista lingüístico.

La enseñanza de la lengua tiene que plantearse el aprendizaje del léxico de una manera paralela a la adquisición que supone el contacto con la realidad y con el resto de materias educativas. Por eso, su función no es la de ampliar solamente el bagaje léxico de los alumnos, sino también su conocimiento sobre las características y el funcionamiento de las palabras como unidades en todas sus dimensiones.

La adquisición del lenguaje es un proceso por el cual el niño logra un dominio fluido de su lengua nativa. La estructura básica de la gramática y el vocabulario que se forma en los primeros años escolares determinan el patrón total del futuro de la competencia lingüística del niño. Los campos sociales en los que éste se desenvuelve son familia, relación social y escuela por lo que, si encontramos temas que recojan elementos comunes a estos tres ámbitos, haremos que su interés por el léxico crezca.

Un intento de llevar a la práctica todo esto es la presente actividad en la que se pretendió introducir al niño en el ámbito de la literatura a la vez que reflexionar sobre cuestiones lingüísticas para enlazar con la vida cotidiana de los alumnos.

El texto literario del que se partió fue el famoso paso de Lope de Rueda *Las aceitunas*. Aquí aparece el diálogo “escrito para ser dicho como si no estuviera escrito” ya que el diálogo dramático está próximo a la conversación por lo que el autor puede imitar la modalidad oral y simular un determinado modo de hablar de sus personajes. Se utilizó para este estudio la adaptación aparecida en *Mi segundo libro de teatro* de José M.^a Osorio.

LAS ACEITUNAS

Personajes:

- TORIBIO
- MENCIGÜELA
- ÁGUEDA
- ALOJA

(Interior de una modesta casa de labriegos. Dos puertas: una en el lateral izquierdo, que se supone conduce directamente a la calle, y otra al foro que da a otras habitaciones de la vivienda. En el lateral derecho, una ventana. Es de día.)

(Al levantarse el telón, Mencigüela, sentada junto a la ventana, contempla la calle. Entra Toribio por la izquierda, todo mojado por la lluvia.)

TORIBIO: *(Sacudiéndose el abrigo) ¡Válgame Dios, qué tempestad! Se diría Oque no ha llovido en todo el año. Y tú, ¿qué haces ahí? ¿Dónde está tu madre?*

MENCIGÜELA: *Se ha ido a casa de una vecina a ayudarle a coser unas madejillas.*

TORIBIO: *¡Madejillas le voy a dar yo! Pero ¿cómo no está la mesa puesta? ¿Es que hoy no se come en esta casa? Apostaría que ni siquiera habéis encendido la cocina. ¡Y con el hambre que yo traigo! ¡Por Dios que esto no hay quien lo sufra!*

(Entra Águeda por la izquierda)

ÁGUEDA: *¿Qué pasa, marido? ¿Qué voces son ésas?*

TORIBIO: *¡Qué ha de pasar! ¡Que aquí el único que trabaja soy yo y encima no como!*

ÁGUEDA: *Marido, ¡qué mojado vienes!*

TORIBIO: *Hecho una sopa. (Se saca el abrigo y lo cuelga de un clavo de la pared) Mujer, por favor, dame algo de comer, que tengo hambre.*

ÁGUEDA: *¿Y qué diablos te he de dar, si no queda nada? (A Mencigüela) Corre, muchacha, fríele a tu padre un par de huevos con tocino y sírveselos luego. (Vase Mencigüela por el foro) Dime, ¿has plantado aquel renuevo de aceitunas que te rogué que plantases?*

TORIBIO: *¿Y qué crees que he estado haciendo?*

ÁGUEDA: *Calla, marido. ¿Y dónde lo plantaste?*

TORIBIO: *Junto a la higuera breval, donde tú me has mandado.*

ÁGUEDA: *Oye, Toribio, ¿sabes qué he pensado?*

TORIBIO: *¿Qué?*

ÁGUEDA: *Que ese olivo que plantaste hoy, de aquí a seis o siete años dará cuatro o cinco fanegas de aceitunas, y que poniendo plantas acá y acullá, de aquí a veinte o treinta años tendremos un olivar hecho y derecho.*

TORIBIO: *Tienes razón, mujer; y por cierto que será cosa linda.*

MENCIGÜELA: *(Entrando por el foro) Padre, ya puede venir a comer.*

TORIBIO: *Voy, hija, voy.*

ÁGUEDA: *Espera. ¿Sabes qué he pensado?*

TORIBIO: *¿Qué?*

ÁGUEDA: *Que yo recogeré la aceituna y tú la acarrearás en el asnillo, y Mencigüela la venderá en la plaza. (Dirigiéndose a su hija, en tono severo.) Y mira, muchacha, que te mando que no des el celemín a menos de dos reales castellanos.*

TORIBIO: *¿Cómo dos reales castellanos? ¿Te has vuelto loca? Basta pedir a catorce o quince dineros el celemín.*

ÁGUEDA: *¡Tú sí que has perdido el juicio, Toribio! He dicho a dos reales castellanos y de ahí no me apeo.*

TORIBIO: *¡Mira, Águeda, que te suelto un mamporro! Con catorce o quince dineros habrá de sobra.*

ÁGUEDA: *Mira, marido, no me quiebres la cabeza. (A Mencigüela) Te digo, muchacha, que no des el celemín a menos de dos reales castellanos.*

TORIBIO: *¿Cómo a dos reales castellanos? Ven acá, muchacha. ¿A cómo has de pedir?*

MENCIGÜELA: *A como usted quiera, padre.*

TORIBIO: *A catorce o quince dineros.*

MENCIGÜELA: *Así lo haré, padre.*

ÁGUEDA: *¿Cómo “así lo haré, padre”? Ven acá, muchacha. ¿A cómo has de pedir?*

MENCIGÜELA: *A como usted mande, madre.*

ÁGUEDA: *A dos reales castellanos.*

TORIBIO: *¿Qué es eso de dos reales castellanos? Mencigüela, si no me obedeces te daré un estacazo en las costillas. Vamos a ver: ¿a cómo has de pedir?*

MENCIGÜELA: *A como usted me diga.*

TORIBIO: *Te digo que a catorce o quince dineros.*

MENCIGÜELA: *Así lo haré, padre.*

ÁGUEDA: *¿Cómo “así lo haré, padre”? Mira, Mencigüela, que me estás sacando de mis casillas. ¿Es esa la obediencia que debes a tu madre? (Dándole unas bofetadas) ¡Toma, toma, para que hagas lo que yo te mando!*

MENCIGÜELA: ¡Ay, ay! ... ¡Ay, padre, que me mata!

TORIBIO: ¡Suelta a la criatura!

ÁGUEDA: ¡No quiero!

TORIBIO: ¡Qué la sueltes, te digo!

ÁGUEDA: ¡Y yo te repito que no!

(Uno y otro forcejean airados, tirando cada cual por un brazo a la infeliz Mencigüela, que se ve así arrastrada ora hacia un lado, ora hacia el otro, como un pelele.)

MENCIGÜELA: ¡Ay, ay, que me descoyuntan! ¡Ay, ay!...

(Entra Aloja por la izquierda)

ALOJA: ¿Qué es esto, vecinos? ¿Por qué maltratáis así a la criatura?

ÁGUEDA: ¡Ay, señor! Este mal hombre, que quiere dar las cosas a menos precios y echa a perder mi casa. ¡Unas aceitunas que son como nueces!

TORIBIO: Yo aseguro que no son ni aún como piñones.

ÁGUEDA: ¡Sí son!

TORIBIO: ¡No son!

ALOJA: Vamos, vamos, haya paz. (A Águeda) Señora, yo le ruego que se retire unos momentos de aquí, que yo hablaré con su marido y averiguaré lo que sea.

ÁGUEDA: (Haciendo mutis por el foro) Averígüelo, averígüelo y a ver si le convence, porque si no este hombre nos arruina.

ALOJA: Vamos a ver: ¿qué es eso de las aceitunas? Tráigalas aquí, que yo las compraré aunque sean veinte fanegas.

TORIBIO: (Avergonzado) Que no, señora Aloja; que no es lo que usted se piensa; que las aceitunas no están en casa, sino en el huerto.

ALOJA: Pues vayamos al huerto y veámoslas, que yo las compraré al precio que sea justo.

MENCIGÜELA: A dos reales quiere mi madre que se venda el celemín.

ALOJA: Caro me parece.

TORIBIO: (Ufano) ¿Verdad que sí? ¡Eso mismo le decía yo!

MENCIGÜELA: (Hipando) Y mi padre quiere a quince dineros.

ALOJA: Lo mejor será que yo las vea y juzgue quien tiene razón.

TORIBIO: ¡Válgame Dios, señor! Usted no me quiere entender. Verá... Hoy he plantado un renuevo de aceitunas, y dice mi mujer que de aquí a seis o siete años daría cuatro o cinco fanegas de aceitunas, y que ella las cogería, y que yo las acarrearía, y que Mencigüela las vendería en la plaza. Ella decía que no había que venderlas por menos de dos reales castellanos, yo que a quince dineros... Y ésa fue toda la cuestión.

ALOJA: ¡Vaya que es cosa curiosa! Las aceitunas aún no están plantadas y ya ha recibido esa infeliz una paliza a cuenta de ellas.

MENCIGÜELA: (Limpiándose las lágrimas con el delantal) ¿Qué le parece, señor!

TORIBIO: (Abrazándola cariñosamente) *No llores, rapaza. (A Alojja) La muchacha, señor, es como un oro. Anda, hija, ve y prepara la mesa, que ahora entro yo. Y deja de llorar, que yo te prometo hacerte un sayuelo de las primeras aceitunas que se vendan, sea al precio que fuere.*

(Vase Mencigüela por el foro)

ALOJA: *Ahora, vecino, entre usted también, y haga las paces con su mujer.*

TORIBIO: *Lo haré, y con gusto. Adiós, señor Alojja, y gracias. (Vase)*

ALOJA: (Al público) *La verdad es que pasan cosas que no sabe uno si reír o llorar. Las aceitunas aún no están plantadas y ya han sido reñidas. Razón será que dé fin a mi embajada. (Vase por la izquierda)*

En una primera fase se pudieron estudiar distintas formas del discurso dramático como el *diálogo*, el *acto*, el *aparte*, las *acotaciones*, ...a la vez que realizar una primera aproximación al léxico propio del teatro como *foro*, *hacer mutis*, *telón*, etc.

También se hizo en clase una lectura dramatizada del texto en la que los alumnos participaron con gran animación.

En una segunda fase se procedió a resumir el argumento. Habida cuenta del elevado número de palabras cuyo significado el alumno desconocía, se hizo necesario el uso del diccionario, elemento muy importante en la adquisición del vocabulario e instrumento imprescindible para el aprendizaje del léxico y de la lengua en general.

Tras dar un repaso al abecedario que les facilitara su manejo, se vio qué eran las acepciones y cuál debía ser aceptada como la más apropiada en función del contexto. Además aprendieron a descifrar las abreviaturas comprobando la gran información etimológica, morfológica, etc., que proporcionaban. Para esto se remitió a los alumnos a las primeras páginas de sus respectivos diccionarios donde se recoge el significado de dichas abreviaturas.

Un problema que surgió era saber qué había que buscar ya que casi todos los alumnos se quejaron de que su diccionario no recogía palabras como, por ejemplo, "asnillo". Consecuencia de esto fue repasar los conceptos de palabras primitivas y derivadas para poder así analizar vocablos como el mencionado "asnillo", "sayuelo", etc.

Una vez comprendido el texto se pasó a la tercera fase consistente en el establecimiento de campos semánticos que facilitarían la clasificación del léxico visto. Así, se formó el relativo a los términos relacionados con la agricultura como *aceitunas*, *renuevo*, *olivo*, *olivar*, *huerto*, *higuera breval*, *huerta*... Otro campo semántico es el relacionado con vocablos relativos a pesos y medidas como serían *fánega*, *celemín*...; el de las monedas en el que estarían *reales castellanos*, *dineros*...; pudiendo ampliar estos campos con términos más cercanos a la realidad en la que viven.

Después se pasó a una cuarta fase. En ella los alumnos hicieron un trabajo de recopilación de términos agrarios aportando no sólo un gran número de palabras relacionadas, directamente, con el medio rural en el que viven sino dando ellos mismos la definición de los términos. Así, establecieron el campo semántico relativo a las herramientas del trabajo agrícola como *biergo*, vulgarismo de *bieldo*, “instrumento parecido a la horca con la que se pinchan las alpacas de paja”; *manecilla* “especie de rastrillo”; *hocino* “tipo de hacha que tiene menos mango y más cuchilla”; *regabina* “triángulo afilado que se hinca en la canal y corta la hierba”; *bineta* “herramienta parecida al *amocafre*, vulgarismo de *almocafre*, con una cuchilla alargada enganchada en un palo”; *mulilla mecánica* “especie de arado con motor que funciona con gasolina”; *mochila* “aparato lleno de líquido que sirve para sulfatar”; los *soles* “herramienta que va enganchada al tractor y que sirve para cortar la paja, la cebada...”, se llama así porque tiene forma de sol. Relacionados con estas términos estaban expresiones como *dar de manecilla*; *dar de regabina* “remover, levantar la tierra”, *dar de mulilla*, *echar mochilas*, etc.

Dentro de los términos relacionados con el riego están *cámara de agua* “depósito de agua que sirve para regar a aspersión”; *aspersor* “mecanismo que hace que el agua salga como la lluvia”; *sangría* “acequia por la que sale el agua después de haber regado”; *portillo* “plástico que se pone para que no pase el agua”; *cuba* “depósito que va enganchado al tractor para echar líquido, lleva debajo una serie de orificios por donde sale el agua”. También usan la expresión *regar a pie* para referirse al regadío tradicional mediante acequia.

Otro campo semántico es el relativo a las plantas. Términos incluidos en él serían: *plantón* “árbol pequeño que se va a sembrar”, *planta* “hortaliza que va ser sembrada”, *cepa del espárrago* “raíz de éste”, *mejora* “abono que se utiliza en el campo pero que es granulado o en polvo”.

Otro grupo establecido fue el relacionado con aquellos parásitos y elementos que impiden el crecimiento de las plantas. Entre éstos están *rosquilla* “gusano muy dañino que se enrosca en las plantas”; *ramones* “ramas que salen en el tronco de los olivos”, de ahí surge la expresión *quitar ramones*; *aparchar* “parte del tabaco o pimiento dañada por el sol”; *castañuela* “mala hierba que crece en los cultivos”; *sueño de la planta* “enfermedad producida por un “hongo” que ataca a la mata hasta llegara a secarla”.

Otra aportación muy interesante fue la distinción entre *chozón* (escrito “chosón” por muchos), “secadero hecho de cañas, tablas, etc”; y *secadero* (o “secaero”, como otros decían), “recinto de obra para secar el tabaco”. Ver términos como los anteriores sirvió para corregir numerosos vulgarismos que ellos cometen de manera inconsciente.

Éste es un breve compendio de las expresiones que aportaron ya que el número de éstas fue bastante amplio.

Como última fase, se recomendó la lectura de obras cortas de carácter popular: los *Pasos* de Lope de Rueda, los *Entremeses* de Cervantes...

La conclusión que sacamos de esta experiencia en el aula fue constatar como una manera de introducir a los niños en el ámbito de la literatura es implicarles emocionalmente a través de los conocimientos previos que, sobre este tema, ya poseen habida cuenta del medio rural en el que los alumnos que llevaron a cabo esta actividad, han desarrollado su vida hasta ahora. Así se pretende conseguir que disfruten de la lectura y avancen en su educación literaria.

No es necesario recordar que la competencia léxica, en tanto que dominio de todas las características y funciones del vocabulario, es una manifestación de la competencia comunicativa, con componentes ideológicos, sociales y culturales.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVAR, M. (con la colaboración de A. LLORENTE y G. SALVADOR): *Atlas lingüístico y etnográfico de Andalucía (ALEA)*. 6 vol. Granada, 1961-1973.
- JIMÉNEZ JIMÉNEZ, B. *Didáctica del Vocabulario*. Barcelona. Humanitas. 1986.
- OSORIO RODRÍGUEZ, J. M. *Mi segundo libro de teatro*. León. Ed. Everest. 1990.
- PASTORA HERRERO, J. F. *El vocabulario como agente de aprendizaje*. Madrid. La Muralla. 1990.

ANGUSTIAS SÁNCHEZ GUILLÉN

EL TEXTO NARRATIVO. UNA PROPUESTA DE ANÁLISIS LINGÜÍSTICO Y LITERARIO

Aunque la finalidad de la clase de lengua es potenciar la competencia lingüística de los alumnos y no hacer de ellos unos especialistas en gramática, sí se puede hacer una reflexión teórica sobre algo que el alumno ya posee y cuyo conocimiento en profundidad le servirá para alcanzar un mayor grado de control lingüístico. En este sentido, hay que tener en cuenta que la generación de enunciados lingüísticamente correctos depende directamente del dominio gramatical del emisor por lo que es necesario lograr la corrección expresiva en este nivel.

El alumno, en un primer momento, utiliza la lengua que ha adquirido sin ninguna base gramatical, después sistematiza los mecanismos que rigen su funcionamiento para, más tarde, acceder al estudio de la literatura y a la valoración de la obra literaria.

En el 2.º ciclo de la E.S.O. la lengua y la literatura constituyen las dos caras de la misma moneda, por eso, tomando como base un texto literario, además de trabajar la lectura y la comprensión de la obra, se utilizarán conceptos gramaticales de todo tipo: análisis de las características de las palabras, las relaciones entre ellas, etc; además se determinará el tipo de texto que es y el género al que pertenece.

Con la finalidad de llevar esto a la práctica se realizó una experiencia en clase de lengua y literatura de 3.º de E.S.O. escogiéndose un texto narrativo medieval del infante don Juan Manuel perteneciente a *El conde Lucanor*. Se trata del Ejemplo XXXII “De lo que aconteció a un rey con los burladores que hicieron paño”. Se buscó una edición actualizada que

facilitara su entendimiento utilizándose la de la editorial Bruño de 1993. Sobre este cuento se estudiaron los elementos del texto narrativo, los aspectos lingüísticos relacionados con la narración, además de acercarse al autor y su obra.

OBJETIVOS

- Analizar la literatura como fenómeno específico dentro del ámbito general del lenguaje.
- Comprender que la obra literaria es el resultado de una determinada sociedad y de unas circunstancias culturales específicas.
- Reconocer las relaciones entre sociedad y cultura a partir del mundo medieval.
- Comprender la actividad de narrar y analizar los elementos de la narración.
- Distinguir entre discurso del narrador y discurso de los personajes, señalando los procedimientos lingüísticos empleados.
- Profundizar en el estudio de las voces de la narración.
- Aproximarse al estudio de la estructuración de textos: situaciones comunicativas y narración, discurso del personaje y discurso del narrador.
- Presentar la narración enmarcada como un tipo de texto que ofrece determinados recursos formales.
- Mostrar algunos mecanismos de coherencia narrativa.
- Analizar el verbo como recurso central para la narración.
- Realizar las transformaciones verbales y tipográficas que conlleva el uso del estilo indirecto.
- Enriquecer el léxico mediante la relación de verbos, sustantivos y adjetivos de la misma familia léxica.
- Identificar y diferenciar los rasgos característicos de géneros literarios como la narración y el teatro.
- Crear textos narrativos conforme a modelos, desarrollando el cuidado en el empleo de la lengua.
- Construir un personaje y elaborar un relato breve mediante la selección de un núcleo argumental y un punto de vista narrativo.

METODOLOGÍA

La primera fase fue reconocer los elementos compositivos del texto anteriormente mencionado:

1. Se tuvo en cuenta la existencia de distintas narraciones dentro del cuento. Así se vio que hay una narración general en la que un narrador anónimo presenta al conde Lucanor y a su ayo Petronio informando al final del cuento de lo que le ha gustado a don Juan Manuel, motivo por el cuál ordenó que escribieran el libro y le añadió una moraleja. Otra narración en la que el conde Lucanor plantea un problema a Petronio y le pide consejo, aplicando las enseñanzas de éste y saliéndole todo bien. Por último, está la narración de un cuento, relato que hace el ayo. Ésta sería una narración enmarcada dentro de un relato marco. Es decir, hay tres momentos narrativos en el texto: el cuento propiamente dicho; el diálogo entre el joven conde y Patronio; y la intervención de don Juan Manuel, que aparece como personaje literario. Como hemos visto se trata de una narración dentro de la narración, hecho detectado fácilmente y que permitirá desarrollar una competencia comprensiva de todo el relato.
2. En relación con los niveles narrativos estudiamos el número de narradores que presenta el texto y los clasificamos distinguiendo dos narradores en tercera persona, omniscientes.
3. Por otra parte, se analizó la organización de las narraciones estableciendo claramente el planteamiento, nudo y desenlace de cada una de ellas constatando cómo la narración enmarcada está perfectamente integrada en la estructura del relato marco.

Dentro de estas narraciones se estudiaron los personajes principales y se apuntó el papel que los secundarios tienen. Además, se destacó el ambiente en el que se desarrollan ambas narraciones, los grupos sociales que aparecen, etc.

En definitiva, se vio cómo la narración en la narración funciona como mecanismo de coherencia textual ya que tanto los personajes como la narración enmarcada son elementos constitutivos básicos en el resto de las narraciones.

También se analizaron los recursos que se emplean en la utilización del estilo directo que aparece en la narración: utilización del verbo introductor (pensar, decir...), uso de la raya para indicar las distintas intervenciones de los diálogos, utilización de ésta cuando se pospone la intervención del personaje, etc.

La siguiente fase fue el estudio de los aspectos lingüísticos del texto haciendo especial hincapié en la morfología, sobre todo en las formas verbales habida cuenta de los valores narrativos que poseen. Al ser un texto narrativo, que pretende contar acciones y hechos sucedidos anteriormente, se ve un claro predominio del verbo sobre cualquier otro tipo de palabras.

Después de haber estudiado los verbos y su conjugación y, tras la elaboración de unas fichas, se procedió a poner las formas verbales en infinitivo y a clasificarlas.

VERBOS 1.^a CONJUGACIÓN

Formas no personales	Infinitivo	Gerundio	Participio
Simple	Hablar, dar confiar, igualar, estar, rogar, presentar, preguntar, pensar, heredar, igualar, andar, hallar, enviar, mandar...	Pensando	Infortunado, deshonrado, desnudo...
Compuesto			

VERBOS 2.^a CONJUGACIÓN

Formas no personales	Infinitivo	Gerundio	Participio
Simple	Entender, ser, saber, encarecer, entender, hacer, acontecer, tejer, creer...	Queriendo, tejiendo...	Cosidos...
Compuesto			

VERBOS 3.^a CONJUGACIÓN

Formas no personales	Infinitivo	Gerundio	Participio
Simple	Decir, venir, oír, vestir, descubrir, ir, vivir, ...		
Compuesto			

VERBOS 1.^a, 2.^a Y 3.^a CONJUGACIÓN

Formas no personales	Indicativo	Subjuntivo	Imperativo
Presente	Da, dice, encarece, digo, están, sé, parece, ruego, es, tiene, aconseja...	Sepa, guarde, digáis, entendáis...	Estad
Pretérito Perfecto Compuesto	Habéis oído		
Pretérito Imperfecto	Hablaba, decía, pensaba, tejían, veía, vestían, esenvolvían, concertaban, medían, cortaba, se atrevía, igualaban...	Supieseis, fuese, hiciesen, vieses, vistiese...	
Pretérito Pluscuamperfecto	Había comenzado, habían visto, había enviado, había hecho...		
Pretérito Perfecto Simple	Vino, habló, dijo, aconteció, mandó, entraron, pensó, envió, percibió, receló, preguntaron, vio, tuvo, estuvo, oyó, perdieron, hallaron, obró, comprendieron, presentaron, tornó, llegaron...		
Pretérito Anterior	Hubieron tomado		
Futuro Imperfecto	Diré		
Futuro Perfecto			
Condicional Simple	Sería, placería, ...		
Condicional Compuesto			

Así constataron el claro predominio del modo indicativo, concretamente del pretérito perfecto simple y, en menor medida, del pretérito imperfecto seguido del pretérito pluscuamperfecto y del presente.

También clasificaron estas formas verbales atendiendo a su aspecto (tiempos perfectivos e imperfectivo); las agruparon en regulares e irregulares, atendiendo al presente, pretérito perfecto simple y futuro imperfecto; vieron si eran verbos copulativos o predicativos; es decir, pusieron en práctica la teoría que habían estudiado llegando a la conclusión de que la reflexión gramatical no tenía que ser algo tan tedioso como ellos pensaban.

Como actividad complementaria a la anterior y en un intento de mejorar las habilidades léxicas de los alumnos incrementando su vocabulario, formaron las familias léxicas de los infinitivos recogidos estableciendo los sustantivos y adjetivos relacionados con ellos. Se formaron tres columnas: en la primera, colocaron los verbos; en la segunda, los sustantivos; en la tercera, los adjetivos:

VERBOS	SUSTANTIVOS	ADJETIVOS
Hallar	Hallazgo	Hallado
Tomar	Toma	Tomado
Confiar	Confianza	Confiado
Obrar	Obra	Obrero
Entender	Entendimiento	Entendido
Tejer	Tejido	Textil
Etc.	Etc.	Etc.

Además, se vieron aspectos relacionados con la ortografía, concretamente con la acentuación, estudiándose la construcción de las formas verbales seguidas de formas pronominales (pronombres enclíticos). En este sentido, comprobaron que si la forma verbal pasa a ser esdrújula o sobresdrújula cuando se le añaden los pronombres, esta forma llevan tilde (*díceme, ruégooos, dijéronle...*). Sin embargo, si la forma verbal aislada lleva tilde la mantiene cuando se le añade el pronombre (*hablóme, contóle...*).

Otra fase fue aproximarse al texto desde una perspectiva literaria. Se estudió la figura del infante don Juan Manuel viendo que se trataba de un texto escrito con una finalidad didáctica, propia de los cuentos de la Edad Media.

Este acercamiento al texto literario se inició teniendo en cuenta textos que el alumno conoce porque pertenecen a la tradición popular; por eso fue fácil relacionarlo con *El traje nuevo del emperador*, cuento de Hans Christian Andersen que todos habían escuchado y algunos leído. Hay que tener

en cuenta la importancia que tienen estos textos, generalmente contados por adultos, en el desarrollo de la competencia literaria de los alumnos.

Para ellos fue muy interesante ver cómo la misma “anécdota” aparece en textos distintos. Por ello, se leyó en clase *El retablo de las maravillas* de Miguel de Cervantes, texto dramático con una estructura textual diferente en la que desaparece el narrador siendo los personajes los que presentan directamente el contenido del texto. Este discurso se caracteriza por el estilo directo, siendo el diálogo la forma más habitual del texto teatral tal y como se apreció en la lectura de la obra de Cervantes.

Cada uno de los tres textos leídos surgen en un contexto histórico-social diferente y con una motivación determinada.

- En el cuento de Andersen serán los malos y los tontos los que no vean el traje.
- En la obra de don Juan Manuel serán los hijos ilegítimos los que no tengan el privilegio de ver el traje.
- En el texto de Cervantes se incluye a los conversos entre esas personas que se verán desenmascaradas públicamente.

Ésta es una forma de ver la relación que existe entre la temática del texto, el sistema de valores y la época del autor. Al comparar los textos, el alumno se enriquece no sólo desde el punto de vista lingüístico y literario, sino que comprende cómo se transmiten los valores culturales en un determinado contexto.

La última fase de esta actividad práctica consistió en construir un texto narrativo, situado en nuestra época en donde ellos expusieran quiénes serían los que hoy mentirían a los demás por miedo a la intolerancia. Así, hablaron de la vergüenza de que otros piensen mal de uno, ocultar sus creencias religiosas y políticas, su pertenencia a un grupo étnico determinado, miedo a perder el trabajo, etc.

Ésta sería una actividad global en la que se tendrían en cuenta aspectos ortográficos, morfológicos y sintácticos; así como los relativos a la contextualización, a la coherencia y a la adecuación al texto y en la que se haría especial hincapié en valores como la tolerancia, la igualdad, etc.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSEN, H. Chr. *El traje nuevo del emperador*, La Galera, Barcelona, 1995.
 DON JUAN MANUEL: *El conde Lucanor*, Bruño, Madrid, 1993.
 CERVANTES, M. de. “El retablo de las maravillas”, en *Pasos y entremeses*, Bruño, Madrid, 1995.
 LOMAS, C. *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, Paidós, Barcelona, 1999.

ASCENSIÓN SÁNCHEZ LUBIÁN

MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN EL AULA:
EL GUIÓN RADIOFÓNICO

De todos es sabido el papel tan importante que desempeñan los medios de comunicación en nuestra sociedad.

Uno de los objetivos del Diseño curricular del Área de Lengua y Literatura es reconocer y analizar los elementos y características de los medios de comunicación.

La radio es uno de los medios que más posibilidades nos ofrece para estudiar la comunicación. En la radio todo se hace lenguaje: la música, el sonido, la palabra, los silencios.

Es un instrumento imprescindible para nuestros jóvenes, y, si en otra época ocupaba un lugar privilegiado en la sala principal de las casas, hoy ocupa un lugar preferente en las habitaciones de nuestros adolescentes.

Es por eso, por lo que se nos ocurrió utilizarlo como instrumento didáctico.

La radio ofrece varias posibilidades didácticas:

1. Como instrumento motivador para presentar algunos temas, bien con grabaciones originales, bien con grabaciones realizadas por los propios alumnos, lo que nos permite comprobar la dicción y expresión de su voz
2. Como medio de expresión y comunicación, para desarrollar la capacidad de utilizar la lengua como instrumento de comunicación, representación y conocimiento.
3. Para realizar un análisis crítico de la información. En el mundo actual se produce una sobredosis de comunicación y nuestra obligación como

educadores es dotarlos de un instrumento que los capacite para analizar, interpretar, entender y seleccionar los múltiples mensajes que le llegan, es decir, capacitarlos para hacer una reflexión crítica de es sobre dosis de información.

En la actividad propuesta nos hemos centrado en las dos primeras posibilidades: como instrumento motivador y como medio de expresión y comunicación, elaborando y grabando su propio guión radiofónico.

En el lenguaje radiofónico confluyen varios lenguajes. En él podemos estudiar:

- el lenguaje verbal, el musical, el de los efectos sonoros y el del silencio,
- las funciones de la comunicación,: expresiva, apelativa y denotativa en el lenguaje oral; ambiental, expresiva y gramatical (recordemos la función de punto, punto y aparte y punto final de la música) en el lenguaje musical; narrativa en los efectos sonoros y expresiva y enfática en el silencio,
- las distintas formas de expresión oral: entrevista, debate, recitación, diálogo,
- expresar de forma oral otros tipos de textos: narrativos, descriptivos, literarios, publicitarios, periodísticos, (informativos: noticias, reportajes), científicos,
- utilizar distintos registros lingüísticos. lenguaje culto, coloquial, jergas, argots. lenguajes específicos de la música, el deporte, el cine, la radio..., lenguaje literario, tecnicismos,
- tratar temas transversales: Educación para la igualdad, la salud, la paz...,
- utilización de un lenguaje no sexista, ni discriminatorio,
- fomentar la creatividad.

Los objetivos que se pretender conseguir:

- Conceptuales
 - conocer las formas de expresión propias de lenguajes verbales y no verbales, en especial en los medios de comunicación,
 - conocer las características y estructuras básicas de los distintos tipos de textos,
 - conocer los distintos usos del lenguaje.
- Procedimentales
 - aplicar los conocimientos lingüísticos a la composición de textos orales y escritos,
 - expresarse oralmente y por escrito con precisión y corrección,

- producir, analizar e interpretar mensajes en los se combine el lenguaje verbal con otros no verbales.
- Actitudinales
 - valorar críticamente los mensajes de los medios de comunicación,
 - respetar las opiniones ajenas,
 - valorar la correcta expresión,
 - aprender a escuchar.

Desarrollo de la actividad:

Esta actividad está planteada para alumnos de 4.º de E.S.O y para realizarla en equipo, consta de dos fases.

1. Cada grupo graba distintos programas de radio sobre los que se estudian los contenidos expuestos anteriormente.
2. Elaboración de un guión radiofónico siguiendo los siguientes pasos:
 - a) Planificación.
 - Se proponen los temas a tratar.
 - Tipos de textos sobre los que trabajar.
 - Efectos sonoros a utilizar.
 - Tiempo de duración.
 - b) Elaboración escrita del guión radiofónico.
 - c) Grabación del mismo en una cinta reproductora.
 - d) Audición de las grabaciones en el aula.

Los resultados:

GUIÓN R. 1

- Emisora: Radio Asalto
- Programa: *Sardinias Ladronas*
- Duración: 10 min.
- Emisión: 9-2-99
- Contenido:
 - Simulación de tertulia literaria con Rosalía de Castro y recitación de uno de sus poemas.
 - Sección de Curiosidades: anécdotas sobre la educación de las mujeres en el siglo pasado y costumbres masculinas.
 - Cuñas publicitarias, redactadas por los alumnos.

GUIÓN R. 2.

- Emisora: Andalucía Joven
- Programa: *Testimonios*
- Duración: 9 min.
- Emisión: 5-2-99

- Contenido:
 - Simulación de entrevista con mujeres maltratadas.
 - Debate sobre el mismo tema.
 - Cuñas publicitarias.

GUIÓN R. 3

- Emisora: Fortuna
- Programa: *Impacto*
- Duración: 10 min.
- Emisión: 4-2-99
- Contenido:
 - Simulación de retransmisión del partido del Campeonato del mundo de fútbol entre Brasil y España.
 - Simulación de entrevista a un futbolista.
 - Cuñas publicitarias.

GUIÓN R. 4.

- Emisora: Cadena Novata
- Duración: 10 min.
- Emisión: 5-2-99
- Contenido:
 - Programa Silencio: (de carácter literario) Entrevista a una alumna sobre sus lecturas preferidas y recitación de un poema de Pablo Neruda.
 - Espacio de Deportes.
 - Programa de Música.
 - Entrevista especial. Entrevista a un alumno sobre cuestiones internas del Centro.
 - Cuñas publicitarias.

GUIÓN R. 5

- Emisora: Radio Charches
- Programa: *No me acuerdo*
- Duración: 15 min. 9 seg.
- Contenido:
 - Información meteorológica
 - Avance de noticias
 - Noticias deportivas
 - Breve reportaje sobre la manipulación genética
 - Cuñas publicitarias

BIBLIOGRAFÍA

- MORENO HERRERO, I. *La radio en e el aula*. Barcelona, Octaedro, 1997.
- GASCÓN BAQUERO, M.^a C. *La radio en la educación no formal*, Barcelona, CEAC, 1991.
- GONZÁLEZ I MONGE, F. *En el dial de mi pupitre. Las ondas, herramienta educativa*. 1989, Barcelona. G. Gili. Col.: Medios de comunicación en la enseñanza.
- MORENO HERRERO, I. "Posibilidades didácticas del sonido y rdio escolar. Implicaciones curriculares". *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación*, 14, 57-65.
- RÍO APARICIO, P. *La radio en el diseño curricular*. Valladolid, Bruño, 1991.

ANTONIO TERUEL SÁEZ
ASESOR DE FORMACIÓN DEL C. P. R. DE ALBACETE

ALGUNAS CONSIDERACIONES EN EL LÉXICO ESPAÑOL:
LOS NEOLOGISMOS

En este trabajo pretendemos centrar nuestra atención en un aspecto muy puntual y destacado del léxico español: la continua y permanente aparición de *neologismos* en la lengua española de finales del siglo XX y principios del XXI.

Es bien sabido que la lengua, ese instrumento que nos sirve para nuestra comunicación diaria, es un organismo vivo, y en ella, las palabras nacen, se desarrollan y mueren, como ya pronosticó hace tiempo A. DARMESTETER (1950). De hecho, F. LÁZARO CARRETER (1992), en más de una ocasión, ha insistido en que “una lengua que nunca cambia sólo podría hablarse en un cementerio”.

Como también sabemos, los vocablos se encuentran unidos estrechamente a los objetos, a las nociones que designan a los que están sometidos. Esto conlleva que las transformaciones que se producen en las ciencias, profesiones, oficios, técnicas, ideas, instrumentos... generen una serie de cambios en el conjunto del léxico de una lengua, ya que se produce normalmente la desaparición de unas palabras, la aparición de otras, los cambios o matices en la designación de algunas... Lo que está claro es que ninguna lengua se sustenta sólo y exclusivamente del vocabulario y léxico que posee en el momento de su nacimiento; todo lo contrario: todos los idiomas se adaptan y se dejan llevar a las transformaciones que se producen en la realidad extralingüística puesto que ellas mismas son las que en mayor o menor medida tienen que responder a las necesidades en menor o mayor grado de los usuarios de la lengua en cuestión, bien de forma oral o escrita.

Además, no debemos olvidar que, en nuestro caso particular, el español está de una forma constante sometido a la presión y al dominio de las lenguas dominantes internacionalmente, a las exigencias de los medios de comunicación (orales y escritos), y por supuesto, a la fuerza de las innovaciones tecnológicas¹.

Teniendo en cuenta estos avatares propios de la sociedad moderna, la riqueza de una lengua, en nuestro caso en particular, la española, consiste en el número de palabras de que dispone². Por eso, creemos que un diccionario de lengua tiene como función realizar una recopilación y explicación oportuna y pertinente de las palabras de esa lengua. Ahora bien, tal recopilación casi nunca puede ser total dado que sería necesario para ello, incluir todas las palabras que se han usado en dicha lengua desde que ésta surgió hasta el momento en que se publica dicho diccionario. Misión realmente imposible³.

Así pues, un diccionario es siempre, una recopilación parcial de las palabras de un idioma, y para llevar a cabo esto, es⁴ necesario someterse a unos criterios más o menos rigurosos, que estarán en función de los objetos y de la finalidad que desee el diccionario en cuestión.

Es normal que la inmensa mayoría de los diccionarios que tenemos en español (a pesar de las diferencias y de sus metas propuestas) traten de recoger el léxico general de la lengua, esto es, aquellos vocablos o voces que son de uso común y general para todos los hablantes aunque muchos de ellos, como es natural, desconozcan o discriminen muchas palabras. En este

¹ Ante todos estos hechos, los usuarios de la lengua empiezan en muchas ocasiones a vacilar ante determinadas palabras, e incluso se está produciendo cada vez más el relajamiento de la competencia individual del hablante.

² Se sobreentiende con esto que más o menos los diccionarios de una lengua existentes hoy día contienen igual número de palabras, o bien hay uno, el oficial (D.R.A.E.), del que parten todos los demás con menores o mayores cambios, adaptaciones y resúmenes. Ya hemos dejado claro en otro lugar que los individuos no poseen, no conocen ni emplean de la misma manera el conjunto de riqueza léxica de su propia lengua.

³ Es inabarcable llevar a cabo una recopilación de todo el caudal léxico de una lengua por regiones, por cada uno de los individuos hablantes de una lengua, por todos los científicos, por todas las profesiones y oficios... y, en definitiva, por los muchos y diferentes tipos de lenguajes tan distintos que pueden usar y emplear los miembros de una misma sociedad. Realizar un registro completo de todo eso no sería posible a pesar de los medios de que el hombre dispone y pone a su alcance.

⁴ Nos referimos al D.R.A.E (Diccionario de la Real Academia Española), D.U.E. (Diccionario del uso del español), D.G.I.L.E. (Diccionario general ilustrado de la lengua española), D.I.L.E. (Diccionario ilustrado de la lengua española), D.C.E.L.E. (Diccionario crítico etimológico de la lengua española), D.E.A. (Diccionario del español actual)...

sentido, cabe advertir que no es nada fácil seleccionar cuáles son las voces que constituyen ese léxico general y cuáles no lo son⁵.

De cualquier manera, aunque no sea posible llegar a saber cuántas palabras posee un idioma, sí podemos con mayor o menor aproximación analizar y determinar de dónde puede proceder la mayor parte de este léxico. Como hemos podido deducir hasta aquí de todo lo dicho, partimos de la base de que la riqueza de una lengua no se basa en el número de palabras vivas que se pueden contabilizar en un diccionario cualquiera⁶, y de que el léxico de un idioma (conjunto de palabras que están a disposición de sus hablantes) no es permanente e inmutable. Somos conscientes de que a la hora de elaborar un diccionario o un vocabulario cualquiera hay palabras que entran en circulación, otras que están ya en uso, algunas que se ponen de moda, o que cambian de forma, de contenido; otras muchas que caen en desuso y que finalmente, acaban siendo olvidadas... y un largo etcétera de casos que suceden en el léxico de una lengua dada en una época determinada.

Es por ello por lo que debemos tener en cuenta a M. ALVAR (1992:62) cuando sostiene que "... un político, un investigador, un artista, puede poner en circulación cualquiera de las formas... pero nunca prosperarán si no hay una colectividad que las haga suya, y les dé una vida que no tenían al nacer".

Pues bien, a pesar de tal cúmulo de variedades y posibilidades que suele sucederles a las palabras, nosotros realizaremos ahora un breve detalle de un hecho puntual, intentando aclarar en la medida de lo posible algo más acerca de la entrada de *neologismos* que llegan y también se crean en el idioma español. Con ello no pretendemos afirmar que los otros procedimientos de formación de palabras⁷ de que la lengua dispone no se utilicen o no sean de sumo interés.

⁵ Este hecho, que parece fácil y simple a primera vista, es bastante problemático. Los diccionarios españoles suelen interpretar de una manera algo libre esta cuestión: incluir o excluir algunos vocablos sin ninguna razón. La manera de interpretar la recogida del léxico español es muy diferente en los distintos tipos de diccionarios españoles. Es más, se nos presenta tarea difícil dilucidar qué debe acceder a un diccionario para todos los hablantes y no para un mundo especializado (médicos, ingenieros, informáticos, botánicos, físicos, químicos, economistas, deportistas...) porque necesitamos que los términos se generalicen, se empleen y sobre todo, que posean una estabilidad que no los haga "aves de paso".

⁶ En este sentido pensamos exactamente igual que M. SECO (1989: 225) cuando sostiene que la verdadera riqueza de un idioma se encuentra de verdad "en la capacidad de sus hablantes de hacer un uso eficaz de todos los recursos que les ofrece la lengua, cuyo número es indefinidamente grande y no tiene más limitaciones que las impuestas por la incompetencia de sus usuarios...", "... de manera que nunca puede hablarse en rigor de pobreza o riqueza de una lengua, sino de pobreza o riqueza intelectual de cada uno de sus hablantes".

⁷ Como por ejemplo, los préstamos lingüísticos (latinismos, anglicismos, italianismos, galicismos, hispanismos...), los "tradicionales" procedimientos de formación de palabras

Sin duda alguna, el fenómeno de los *neologismos*⁸ es una de las características más significativas y que con más fuerza aparece en el léxico español. Está claro que la aparición constante de un nuevo concepto o idea en el mundo del deporte⁹ en general y del fútbol en particular conlleva, normalmente, la aparición de una nueva denominación.

Ya hemos destacado antes que la lengua, ese instrumento que permite comunicarnos y entendernos, aunque no siempre, no es inmutable. Todas las instituciones que el hombre (el ser humano) establece en sociedad, siendo una de ellas la lengua, están afectadas por el *cambio*¹⁰. Ahora bien, son los hablantes, los usuarios de tal o cual idioma los que poco a poco la van cambiando al transformarla. En cada momento histórico concreto, todos los cambios que aportan los hablantes son verdaderamente *neologismos*, son cosas nuevas, palabras nuevas, expresiones nuevas. En efecto, toda lengua y por tanto, cualquier sistema lingüístico, cambia necesariamente a lo largo del tiempo. Además, para que una lengua conserve y acreciente su pujanza, necesita elementos nuevos. Y los elementos lingüísticos nuevos se llaman "*neologismos*".

(composición, derivación –prefijos, interfijos y sufijos– y parasíntesis), los estilísticos (metáforas, metonimias...).

⁸ Empleamos el término "neologismo" para referirnos a las palabras nuevas, significados nuevos y expresiones nuevas en una lengua, en nuestro caso, la española, que aparecen o surgen de forma constante y permanente. Al proceso de formación de palabras nuevas se le denomina "*neología*". Es decir, y en términos generales, es la materia que se encarga de estudiar los aspectos relativos a los fenómenos nuevos que aparecen en las lenguas. Y, precisamente hablamos de "neología léxica" cuando pretendemos referirnos a la aparición de palabras nuevas o neologismos léxicos. De este modo, se presupone que la neología viene a comprender todas aquellas unidades léxicas con capacidad referencial que pueden ya formar parte de entrada de un diccionario de lengua, ya sean unidades simples, o formaciones sintagmáticas (locuciones). Para una mayor información y documentación sobre esto, acúdase en un primer momento al trabajo de J. FERNÁNDEZ SEVILLA (1982): *Neología y Neologismos en el español contemporáneo*. Granada. También es necesario tener en cuenta el discurso de ingreso en la Real Academia Española de V. GARCÍA YEBRA (págs. 105-167) en donde trata con bastante y profunda extensión el "neologismo". Véase del mismo autor (1985): *Traducción y enriquecimiento de la lengua del traductor. El neologismo*. Madrid. También conviene tener muy en cuenta un capítulo del libro de M^a Teresa Cabré Castellví (1993), titulado "Terminología y Neología", desde la página 443 a la 460.

⁹ Tomamos ya como referencia para toda la exposición ejemplos del "lenguaje del fútbol" en particular y del deporte en general.

¹⁰ Ya M. ALVAR (1992: 64) nos advierte que "es evidente que los cambios de significado son propios de actividades que el hombre practica y que recuerdan de algún modo los términos de la lengua común".

Así pues, se viene en nuestra tradición lingüística identificando el neologismo con un cambio reciente en la lengua, lo mismo si afecta a su estructura sintáctica, como si afecta a su inventario léxico, como si afecta a su sistema gramatical o incluso a su externa forma fónica¹¹. Sin embargo, preferimos (incluso es lo más corriente y normal) emplear el término “neologismo” para las novedades que se producen exclusivamente en el léxico, y no los que también se dan en la sintaxis, fonética y morfología. No de otra manera más clara lo puede afirmar V. GARCÍA YEBRA al manifestar (1992: 187) que “... el neologismo responde a un acto individual consciente, que sólo puede tener éxito en el terreno del léxico”.

También sabemos que esta misma palabra “neologismo” fue un neologismo cuando se introdujo en España en el siglo XVIII, probablemente del francés (“neologisme”), aunque fabricada con elementos de origen griego. Lo pertinente y significativo para nosotros del neologismo reside en que un término de cualquier lenguaje (por ejemplo, y tomamos como referencia ya el lenguaje del fútbol)¹² es nuevo porque es nuevo respecto a un estado léxico dado.

Pero, ante esta aseveración tan general, nos asalta un interrogante directo: ¿Hasta cuándo una palabra es neologismo y hasta cuándo dejar de serlo?¹³, porque no cabe duda de que la posible caracterización de un término como

¹¹ El D.R.A.E., por ejemplo, y como punto de referencia, define así el neologismo: “Vocablo, acepción o giro nuevo en una lengua”. Si tenemos en cuenta esta definición, podemos observar que con esa definición que nos ofrece la Academia de tal término se está refiriendo exclusivamente a las novedades que aparecen en el *léxico* y en la *sintaxis*. V. GARCÍA YEBRA (1992: 187) lo define de esta manera: “Neologismo es un término genérico, que abarca cuatro especies principales: palabras derivadas, palabras compuestas, préstamos y calcos. En cierto modo, son también neologismos las nuevas acepciones adquiridas por palabras ya existentes”.

¹² Nos referimos a ejemplos del tipo “asistente” (juez de línea), “certificar” (marcar un gol), “desequilibrante” (jugador de alta calidad), “pelotazo” (pase largo y sin precisión), “tridente” (línea de tres delanteros que juegan en punta), “zapatazo” (remate fuerte con el pie), “zona noble” (palco presidencial)...

¹³ Cuestión es ésta difícil de solucionar y aún más en el mundo del fútbol puesto que de forma continua y permanente se están creando palabras y expresiones nuevas hasta tal punto que llegan en un momento determinado a dejar de ser nuevas y pasar a ser etiquetadas de normales en la lengua general y en el sublenguaje especializado en fútbol en particular. Por ejemplo, el vocablo “mundialito”, de reciente creación en la Navidad de 1999 debido a la celebración del primer campeonato mundial de clubes, ya se ha consolidado y ha pasado a ser una palabra más entre los amantes del fútbol (cronistas, periodistas, comentaristas televisivos y radiofónicos, jugadores, aficionados...). Por cierto, es curioso señalar que el diminutivo de esa unidad léxica no añade lo que todo el mundo cree, sino todo lo contrario: le da una carácter al término enteramente peyorativo, despreciativo, sin valor.

neológico no es una tarea fácil, si como es obvio, previamente no se fijan unos puntos de referencia, que siempre son, en cierta manera, arbitrarios.

Como nos dice E. Alarcos Llorach (1992: 21), “el neologismo es fácilmente reconocible: sorprende la primera vez que se oye o se lee, y poco a poco, si es útil, deja de sorprender o si es superfluo molesta cada vez más y termina por ser arrinconado”.

En efecto, creemos que una palabra deja de ser “neológica” cuando realmente pasa inadvertida entre todas las demás tradicionales¹⁴.

¿En qué medida podemos considerar que el gran aluvión de neologismos que aparecen –siguiendo con el tipo de lenguaje adoptado– en el mundo futbolístico (o deportivo en general) son realmente útiles o innecesarios?¹⁵

Sin duda alguna, por un lado, la razón por la cual los hablantes se hacen con un nuevo vocablo radica en la necesidad de denominar distintivamente todo lo que aparece a la vista del ser humano, sean objetos físicos, o conceptos mentales. En el día se inventan *nuevos* objetos, se encuentran *nuevos* conceptos, *nuevas* ideas, se desarrollan *nuevas* actividades, profesiones, surgen *nuevas* preocupaciones... tales vocablos, en definitiva, se requieren en función de las nuevas situaciones creadas, para las nuevas explicaciones.

Es fácil suponer que los nuevos objetos... deben ser nombrados con vocablos antes inexistentes, o dotando de acepciones nuevas a voces anteriores. Es por todo ello por lo que consideramos que la neología, concebida y considerada como una actividad de creación de nuevas denominaciones es necesariamente, desde nuestro punto de vista, necesaria en los dominios de cada especialidad, en la que la aparición constante día a día de nuevos conceptos, ideas, planteamientos... requiere, necesita, urge de una actividad neológica permanente.

De hecho, todos somos conscientes de que todo esto se produce no sólo en el ejemplo tomado aquí como referencia (lenguaje deportivo), sino desde

¹⁴ Cabría admitir, como posible criterio válido el hecho de que los neologismos dejaran de serlo cuando son admitidos por el diccionario. Pero, claro, ¿en el diccionario (por ejemplo, el de la Academia), están todos los que son o no? De hecho, en más de una ocasión, para determinar el carácter neológico de una unidad léxica, según M^a Teresa CABRÉ (1993: 445), “se han propuesto distintos parámetros:

- a) la diacronía Ë: una unidad es neológica si ha aparecido Ë en un período reciente.
- b) La lexicografía Ë: una unidad es neológica no aparece en los diccionarios.
- c) La inestabilidad sistemática: una unidad es neológica si presenta signos de inestabilidad formal (morfológicos, gráficos, fonéticos) o semántica;
- d) La psicología: una unidad es neológica si los hablantes la perciben como una unidad nueva”.

¹⁵ F. LÁZARO CARRETER (1992: 38) considera que “deben admitirse aquellas palabras que carezcan de equivalente en castellano, y cuyo uso sea imprescindible en virtud de nuevas necesidades”.

cualquier ciencia o técnica, naturaleza, economía, informática... incluso desde las más diversas y distintas actividades de la ciencia, de la política, del comercio, de la moda... Desde todos estos tipos diferentes de “lenguajes”, se van creando, presentando nuevos términos y solicitando que ya se les denomine de una forma distintiva, ya que, la aparición de un nuevo concepto conlleva normalmente la aparición de una nueva denominación.

Ahora bien, en muchos casos, es cierto que la necesidad del neologismo para referirnos exactamente a esa idea, hecho o realidad es patente, aunque, –aquí viene para nosotros lo preocupante y la razón de ser de toda la exposición de hoy–, no siempre es preciso acuñar una nueva palabra, puesto que, con ciertos retoques o cambios, nos puede servir una misma palabra ya conocida para designar la novedad a la que se pretende hacer referencia¹⁶.

Por otro lado, es inevitable que no se puede reprimir la necesidad expresiva que sienten los usuarios de la lengua¹⁷.

Ante esta nueva actitud, cabe destacar lo que tan lúcidamente afirmó E. Alarcos Llorach (1992: 23) al considerar que “la necesidad expresiva que ha producido a lo largo de la historia de la lengua innumerables sustituciones de los vocablos pasados de moda por otros, tiene por contrapartida el afán de novedad que induce a algunos hablantes a adoptar, sin la debida ponderación, términos de otras lenguas en auge, e incluso permitir que los rasgos ajenos influyan en palabras de la nuestra aparentemente análogas”¹⁸.

Por lo tanto, sostenemos que hay, en resumidas cuentas, dos razones que hacen que entren los neologismos en el léxico:

- a) cuando aparecen o se descubren novedades a las que de forma irremediable hay que designar con etiquetas que no estaban previamente fijadas ni previstas.

¹⁶ Así, por ejemplo, en los lenguajes científico-técnicos, aparecen neologismos necesarios, ante los cuales caben, en principio, dos actitudes: a) apropiárselos (“hardware”, “software”...) y b) presentar cara a tan evidente superioridad, tratando de “nacionalizar” los tecnicismos extranjeros. Según F. LÁZARO CARRETER (1992: 40), “la primera actitud, la de acoger xenismos sin adaptar, marca claramente la dependencia del extranjero; la segunda, la de nacionalizar, ayuda a disimularla”.

¹⁷ Y, por supuesto, aún más es la enorme necesidad expresiva y de invención que poseen muchos comentaristas deportivos de la televisión, radiofónicos y sobre todo, de los cronistas periodísticos. Incluso, los mismos aficionados al deporte son capaces de crear neologismos de la forma más inverosímil e increíble que uno se puede pensar.

¹⁸ No es necesario aludir aquí al conocido libro de F. LÁZARO CARRETER (1998): *El dardo en la palabra*. Ed. Galaxia Gutenberg y Círculo de Lectores. Barcelona. 2ª edición, en el que se cuida mucho todo esto que acabamos de poner de manifiesto, aparte ya por supuesto del compromiso con la promoción de un correcto uso de la lengua.

- b) cuando la palabra permanece con el mismo significante pero en la que aparece un nuevo significado de tal modo que es un tipo de neologismo no extraño que circula en el uso lingüístico como un vocablo más, aunque en realidad no lo sea. Es decir, son casos en los que el neologismo se produce porque la variación de la forma ha condicionado no pocas veces la modificación del sentido, pero puede haber cambios (a éstos son a los que aquí nos referimos) de éste sin que aquélla se haya alterado.

En consecuencia, son también dos los procedimientos lingüísticos mediante los que se crean los *neologismos*:

1. Los primeros son los propios que el sistema lingüístico posee: los recursos utilizados en la composición y derivación de palabras (incluida la parasíntesis) y también, por supuesto, la capacidad del hablante para emplear de forma figurada cualquier elemento significativo de la lengua.
2. Los segundos se basan en la adaptación a las normas fónicas del español de los significantes de las palabras extranjeras. Estos vocablos adoptados vienen recibiendo en los tratados o estudios lingüísticos la denominación de “préstamos”, esto es, palabras que nuestra lengua toma de otros idiomas (“sandwich”, “croissant”...) ¹⁹. Como también sabemos, una variante del préstamo es el “calco”, que utiliza los recursos propios de la lengua para hacer significantes calcados sobre la palabra original (“fin de semana”, “cuarto de estar”, “oportunidad” (por ocasión)...) ²⁰.

¹⁹ B. RODRÍGUEZ DÍEZ (1994: 109-126) prefiere usar el término de “extranjerismos” para referirse a una de las características que más se destaca en el lenguaje deportivo, tal como aparece en la prensa. Para este autor, son dos las razones que obligan a usarlos en el léxico deportivo: A) necesidad de dar nombres a contenidos, significados, hechos e instrumentos deportivos que no lo tienen en nuestro idioma y B) la intencionalidad expresiva y afán de “tecnicismo” del cronista. El uso de “extranjerismos”, digamos que prestigia y da fuerza a la narración o comentario deportivo”.

²⁰ Otros autores, entre ellos, J. L. MARTÍNEZ ALBERTOS (1992: 81), por un lado, distingue:

- a) Neologismos de forma (vocablo nuevo). Ejemplo: “mass media”.
- b) Neologismos de sentido (acepción nueva). Ejemplo: “defender” en el fútbol.
- c) Neologismos gramaticales o de construcción (giro nuevo).

Por otro lado, M^a Teresa CABRÉ (1993: 446) propone que “podemos distinguir entre varios tipos de neologismos:

1) desde el punto de vista de su pertenencia al sistema de la lengua general, distinguen entre grandes bloques de neologismos léxicos de comportamiento diferente:

No hace falta insistir en que aquí no vamos a enumerar los neologismos más recientes porque sabemos la proliferación y arraigo que tiene en los dominios de lo figurado el léxico deportivo en general y el futbolístico en particular²¹, (siguiendo con nuestro ejemplo de referencia) sino que lo único que pretendemos es hacer hincapié en la importancia que tiene este fenómeno en el léxico²² y en el vocabulario²³ en particular.

Por otra parte, también conviene tener presente el hecho contrario al neologismo. Es decir, hemos comprobado que, por ejemplo, en el sublenguaje especializado en fútbol, no siempre se consolidan o arraigan la llegada “en bandada” de neologismos. De hecho, sabemos que una gran cantidad de préstamos referentes al mundo del fútbol ha sido sustituida paulatinamente por otros vocablos de formación autóctona. Nos estamos refiriendo a ejemplos del tipo “córner” (aunque no ha suprimido al “saque de esquina”), “penalti” (de vez en cuando también se oye “máximo castigo”), “orsay”, por “fuera de juego”, “faut” por “falta”, “referi” por “árbitro”, “linesman” por “juez de línea”, “friqui” por “líbres directos e indirectos”, “stopper” por “líbero” cuyo origen no es tan abominable (italiano), “el chut” por el “tiro”...

Además de esto, no podemos olvidarnos de otra cuestión común que poseen los lenguajes especiales: las exigencias que cualquier lenguaje posee de la lengua común, ya que adaptan cualquier término y luego lo devuelven enriquecido y cambiado. Esta es otra forma de crear neologismos de contenido que hemos de tener muy en cuenta.

Por último, debemos de resaltar dos hechos que pueden resumir o sintetizar todo lo referido en la vida o historia de los neologismos.

- El primero consiste en que o se introducen de una forma natural y sin grandes sobresaltos en el diccionario general o se guardan y pasan

-
- los neologismos de la lengua común. Son los neologismos propiamente dichos y
 - los propios de las lenguas de especialidad (también llamados neónimos) o... neologismos terminológicos.

2) desde el punto de vista del recurso utilizado.

3) Desde el punto de vista de su función”.

²¹ No mencionamos por ser una cuestión no propia de este trabajo los neologismos surgidos para denotar todas las novedades prácticas de la vida moderna (la construcción, el transporte, los trabajos domésticos, las creaciones de la ciencia, la difusión de los ordenadores, la navegación a través de Internet...).

²² Entendido como un conjunto ordenado de unidades significativas de una lengua en general.

²³ Considerado como un conjunto ordenado de palabras de una lengua de un ámbito específico en particular.

directamente “al baúl de los recuerdos”. Éstos son, grosso modo, los dos modos o maneras como se acuñan o se instalan en el idioma español los neologismos en general y los del fútbol en particular.

- El segundo es algo más que evidente: no es necesario hacer referencia a que en el léxico de la lengua en general las palabras que son rentables, se arraigan y no decaen hasta que los objetos o las nociones designados se cambian por otros. Como nos propone E. Alarcos Llorach (1992: 29), “el uso y el tiempo, y la utilidad, van cribando todos los excesos que acarrea en el historia de la lengua la expresividad o el afán novedoso”. Por eso, pensamos, al igual que E. Alarcos, que el estado del neologismo es –siempre– provisional.

BIBLIOGRAFÍA

- AGENCIA E.F.E. Gobierno de la Rioja: *El neologismo necesario*. Fundación E.F.E. Madrid, 1992.
- ALARCOS LLORACH, E.: “Consideraciones sobre el Neologismo”, *El Neologismo Necesario*. Madrid, Agencia E. F. E., 1992, 19-29.
- ALVAR EZQUERRA, M.: *Diccionario General Ilustrado de la Lengua Española*. Barcelona. 14.^a edición. Vox-Bibliograf, 1990.
- : *La formación de palabras en español*. Madrid. Arco / Libros. 3.^a edición, 1996.
- : “Los Diccionarios académicos y el problema de los neologismos”, *El Neologismo Necesario*. Madrid. Agencia E. F. E., 1992, 51-70.
- BELLÓN CAZABÁN, J. A.: “Creaciones léxicas en el lenguaje popular”, *Segundas Jornadas sobre el estudio y la enseñanza del léxico*. Granada. Universidad de Granada. Abril, 1995.
- CABRÉ CASTELLVÍ, M.^a T.: *La Terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona. Antártida / Empúries. Traducción española de Carles Tebé, 1993.
- CASADO VELARDE, M.: *Tendencias en el léxico español actual*. Madrid. Coloquio, 1984.
- CASARES, J.: *Diccionario ideológico de la lengua española*. Barcelona. Gustavo-Gili. 2.^a edición, octava tirada, 1971.
- CASTAÑÓN RODRÍGUEZ, J.: “Glosario de neologismos deportivos”, *Página del Idioma Español*, Río de Janeiro, (Brasil), 17 de Julio, 1997.
- DARMESTETER, A.: *La vie des mots étudiée dans leurs significations*. París. Delagrave, 1950.
- ESCOBEDO RODRÍGUEZ, A.: *Estudios de Lexicología y Lexicografía*. Almería. Universidad de Almería. Servicio de Publicaciones, 1994.
- FERNÁNDEZ SEVILLA, J.: *Neología y Neologismos en el español contemporáneo*. Granada. Universidad de Granada, 1982.

- GARCÍA YEBRA, V.: *Traducción y enriquecimiento de la lengua del traductor. El neologismo*. Madrid, 1985.
- : “Neologismos en la prensa deportiva”. *El neologismo necesario*. Madrid, Fundación E. F. E., 1992, 187-195.
- GIL FERNÁNDEZ, J.: *La creación léxica en la prensa marginal*. Madrid. Coloquio, 1986.
- GÓMEZ TORREGO, L.: *El léxico en el español actual: uso y norma*. Madrid. Arco / Libros, 1995.
- LÁZARO CARRETER, F.: “El neologismo: planteamiento general y actitudes históricas”, *El Neologismo Necesario*. Madrid. Agencia E.F.E., 1992, 31-49.
- : *El dardo en la palabra*. Barcelona. Galaxia Gutenberg y Círculo de Lectores. 2.ª edición, 1998.
- LÓPEZ FACAL, J.: “Los procedimientos neológicos del español: tipología y propuestas de jerarquización”, Rodríguez Richart / Thome / Wils, Tubigen, *Narr.*, 1982.
- LORENZO, E.: *El español de hoy, lengua en ebullición*. Madrid. Gredos. 4.ª edición reestructurada y muy ampliada, 1994.
- MARTÍN FERNÁNDEZ, M.ª I.: *Préstamos semánticos en español*. Cáceres. Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones de Cáceres, 1998.
- MARTÍNEZ ALBERTOS, J. L.: “El lenguaje periodístico ante el neologismo”, *El Neologismo Necesario*. Madrid. Agencia E. F. E., 1992, 75-86.
- MARTÍNEZ DE SOUSA, J.: *Diccionario de Lexicografía práctica*. Barcelona. Vox-Bibliograf., 1995.
- MOLINER, M.ª: *Diccionario del uso del español*. Madrid. II tomos. Gredos, 1986.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA DE LA LENGUA: *Diccionario de la lengua española*. Madrid. II tomos. Vigésima edición. Espasa-Calpe, 1992.
- ROHLFS, G.: *Estudios sobre el léxico románico*. Madrid. Gredos, 1979.
- RODRÍGUEZ DÍEZ, B.: “El lenguaje sectorial del deporte en la prensa escrita”, en Agencia E. F. E. (1994): *El idioma español en el deporte*. Madrid. Fundación E. F. E. Comunicación y lenguaje, 109-126, 1994.
- SECO, M.: *Diccionario del español actual*. Madrid. II tomos. Aguilar, 1999.
- AGENCIA E. F. E. Gobierno de la Rioja: *El idioma español en el deporte*. Madrid. Fundación E. F. E. Comunicación y Lenguaje, 1994.

MESAS REDONDAS

JOSÉ LUIS FERNÁNDEZ DE LA TORRE

UNA APROXIMACIÓN AL LABERINTO DE LA ENSEÑANZA
DE LA ORTOGRAFÍA

Como se sabe, hoy con la reforma y la reforma de la reforma –tan de actualidad: desde el día 11 de noviembre de 2000 es accesible en distintos medios de comunicación el borrador del Real Decreto que la establecerá ya en el próximo curso académico– los objetivos básicos de la enseñanza de las lenguas tanto en educación primaria como secundaria (incluido el bachillerato) están expresados en *capacidades*. El término *capacidad* deviene de dos ámbitos científicos: la *corriente o psicología o ciencia cognitiva* –un campo de investigación relativamente nuevo que data de mediados de los setenta¹–, y en lo que a nosotros interesa del llamado *enfoque comunicativo*: se supone que este nuevo soporte técnico –desde los años ochenta²– posibilitaría esas capacidades expresivas, comprensivas, incluso metalingüísticas en nuestros alumnos y, así, se mejoraría la *competencia comunicativa*: es decir, los alumnos estarían en condiciones, tendrían *capacidad*, para no sólo comprender, sino también producir enunciados o textos *adecuados*, orales y escritos, en las más diversas situaciones de comunicación o en contextos comunicativos heterogéneos. Habría que suponer –aunque no suele señalar-

¹ Cfr. los trabajos de BOBROW y COLLINS, por ejemplo: *Representation and Understanding: Studies in Cognitive Science*, que editaron en Nueva York: Academic Press, 1975; o del último, el trabajo “Why cognitive science”, *Cognitive Science*, 1 (1977), págs. 1-2.

² Cfr., por ejemplo, el famoso libro de Robert-Alain de BEAUGRANDE y Wolfgang Ulrich DRESSLER: *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel, 1997, que en realidad es del año 1981.

se— que la adecuación integraría la **corrección** de esos enunciados, una especie de *subcompetencia*.

La palabra clave, pues, en los textos legales de todo rango, condición y nivel administrativo, es **capacidad**. Sin embargo, buscaríamos en vano qué hay que entender por ella. Veamos: el *DRAE* (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, 1992^{21,3}) la define como

“Espacio hueco de alguna cosa, suficiente para contener otra u otras. 2. Extensión o espacio de algún sitio o local. 3. Aptitud o suficiencia para alguna cosa. 4. fig. Talento o disposición para comprender bien las cosas. 5. fig. Oportunidad, lugar o medio para ejecutar alguna cosa. 6. Fís. Hablando de un condensador eléctrico, cociente que resulta de dividir la carga de una de las armaduras por la diferencia de potencial existente entre ambas cuando es despreciable la influencia de cualquier otro conductor. 7. Der. Aptitud legal para ser sujeto de derechos y obligaciones, o facultad más o menos amplia de realizar actos válidos y eficaces en derecho”.

De las siete acepciones del término, puede deducirse que ambiguamente alternaría con “disposición”, “aptitud”, “habilidad”, incluso “competencia”. Tampoco es extraño que las disposiciones normativas alternen “competencia para...”, con “disposición para...” o “capacidad para...” El problema se complica cuando leemos en el *DRAE* que aptitud es

“Cualidad que hace que un objeto sea apto, adecuado o acomodado para cierto fin. 2. Suficiencia o idoneidad para obtener y ejercer un empleo o cargo. 3. Capacidad y disposición para el buen desempeño o ejercicio de un negocio, industria, arte, etc.”.

La ambigüedad de los términos que utiliza la normativa legal no desaparece cuando centramos nuestra atención en la literatura científica o especializada, en cualquier caso la formulación de los nuevos objetivos en términos de capacidad se fundamenta básicamente en la corriente psicológica cognitiva, más abarcadora e integral que la corriente conductista. Así, la corriente o psicología cognitiva defiende que el aprendizaje es un proceso activo de reconstrucción de esquemas o estructuras internas, en el que los estímulos que provienen del ambiente en que se mueve o localiza el sujeto son fundamentales. De esta manera, la acción educativa debe centrarse en el desarrollo de estructuras, esquemas o capacidades que subyacen en la conducta manifiesta.

Todo esto, el planteamiento cognitivo, permitiría planificar las capacidades —ya vimos, ambiguas como la moralidad y abstractas— en etapas evolutivas, esto es, los famosos ciclos de enseñanza, por medio de contenidos

concretos. Un ejemplo: en el año 1989 el entonces Ministerio de Educación y Ciencia publicaba el DCB, es decir, el *Diseño Curricular Base* y allí puede leerse (pág. 38):

El profesor deberá concretar qué aprendizajes espera como manifestación de estas competencias. Estas conductas serán distintas entre los alumnos, e incluso un mismo alumno mostrará una misma capacidad en distintos comportamientos. Sin embargo, habrá que volver a los objetivos en el momento final para analizar el avance global que el alumno haya manifestado en las capacidades como algo más allá de la mera suma de las distintas evaluaciones de las conductas concretas.

Suponiendo que lo establecido sea claro y fácil de llevar a la práctica: concretar situaciones de enseñanza-aprendizaje apropiadas a las competencias o capacidades que se quieran desarrollar, implicaría un optimismo tan desmesurado como imposible. Y si leemos lo establecido en la famosa LOGSE o Ley Orgánica 1/ 1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4 de noviembre de 1990), sobre nuestra materia, ese optimismo se confirma. Ya en el Preámbulo se señala que uno de los fines que orientará el sistema educativo será: *la propia construcción y uso del lenguaje*, un fin decisivo que contribuirá a la superación de *estereotipos sociales*. Esta finalidad genérica se regula en capacidades: así, el artículo 13, sobre Educación Primaria, establece como primera capacidad:

A. Utilizar de manera apropiada la lengua castellana –y nosotros tenemos suerte, porque sigue– y la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma.

El artículo 19, sobre ESO, destaca:

A. Comprender y expresar correctamente en lengua castellana y, en la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes completos, orales y escritos.

Y el artículo 26 sobre Bachillerato, establece:

A. Dominar la lengua castellana y la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma.

Todo este utopismo legal que se reafirma en los sucesivos Reales Decretos, Órdenes, Resoluciones, etc., ministeriales o autonómicas, puede complicarse un poco más si atendemos a la literatura específica.

Por ejemplo, Carlos LOMAS³ distingue:

- A) Una *competencia lingüística*, entendida como capacidad innata para hablar una lengua y a la vez como conocimiento de la gramática de esa lengua: el dominio de esta competencia favorece la *corrección* expresiva de los enunciados lingüísticos.
- B) Una *competencia sociolingüística*, referida al conocimiento de las normas socioculturales que condicionan el comportamiento comunicativo en los diferentes ámbitos del uso lingüístico. La competencia sociolingüística está asociada a la capacidad de *adecuación* de las personas a las características del *contexto* y de la *situación* de comunicación.
- C) Una *competencia discursiva o textual*, relativa a los conocimientos y habilidades que se precisan para poder comprender y producir diversos tipos de textos con *cohesión* y *coherencia*.
- D) Y una *competencia estratégica*, que se refiere al conjunto de recursos que podemos utilizar para reparar los diversos problemas que se pueden producir en el intercambio comunicativo (desde los malentendidos hasta un deficiente conocimiento del código) y cuya finalidad es hacer posible la *negociación* del significado entre los interlocutores.

Sin embargo, desde los *aullidos inortográficos* de José de ESPRONCEDA, en realidad, se ha avanzado poco (para curiosos: la cita exacta es *gritos inortográficos le aúlla*, v. 2310 del Canto III, el poeta se refería a su personaje Adán en el *Diablo mundo*, el viejo-joven que en su renacer no entendía nada de los hombres que lo rodeaban, un texto inconcluso e imposible, como este acercamiento). El profesor José POLO, ya en 1990, en su conocido *Manifiesto ortográfico de la lengua española*⁴, diagnosticaba:

*Si hubiéramos de juzgar la salud cultural de una nación por el estado institucional de su ortografía y por el uso que de ella se hace, podríamos decir que nos hallamos ante un país (...) en situación de **marasmo**...*

Y un poco más adelante:

*Palabras como **estupor**, **pasmo**, **espanto** ante la **grave** / **supina** / **suprema ignorancia** de los hechos ortográficos ya no nos asustan... porque sabemos que han sido sobrepasadas por la realidad...*

³ Vid. su trabajo titulado: *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós, 1999, (págs. 35-36).

⁴ Publicado en Madrid: Visor, 1990, pág. 25.

E inevitablemente se remitía a Pedro Salinas (*Defensa del lenguaje*, 1944, y *Defensa implícita de los viejos analfabetos*, de 1945), esto es, ya apenas hay distinción entre los viejos y nuevos analfabetos o, si se quiere, ya apenas nadie o cada día es menor el número de personas que manejan la ortografía (o la “recta escritura”, es decir, el uso de las letras, la acentuación, la puntuación, etc.; en la división tripartita tradicional: ortografía *literal*, *acentual* y *puntual*) de forma aceptable. A no ser, como quería también José POLO⁵, que la ortografía española “no exista”. Puede que también sea cierto lo que afirma Benjamín MANTECÓN RAMÍREZ⁶ y que “Las faltas de ortografía, que generalmente se achacan a la incapacidad del infractor, en gran manera son debidas a la dificultad y trabas del sistema”. En cualquier caso y lamentablemente mi práctica diaria como docente me proporciona tantos ejemplos que renuncio, por sonrojo, a exponer los de nuestros colegas. Si este hecho es así, ¿cómo pedir a nuestros alumnos “menos selectos” —este es el tributo de la socialización y obligatoriedad de la enseñanza— que presten atención o valoren la corrección de la escritura de su propio nombre?

En un interesante trabajo de investigación realizado por los profesores Elena GÓMEZ-VILLALBA, Jesús PÉREZ GONZÁLEZ, Catalina GONZÁLEZ LAS, María del Carmen HOYOS RAGEL y María Luisa CAÑADO GÓMEZ, titulado: *El desarrollo de las capacidades de los alumnos de Educación Primaria en el Área de Lengua castellana y literatura*⁷, se aportan datos empíricos sobre las capacidades en los nuevos planteamientos curriculares. Las conclusiones son:

- En el aprendizaje de la lectura, permanecen en la escuela los hábitos tradicionales. Se trabaja la lectura comprensiva literal, pero los resultados no son buenos en comprensión crítica y muy pobres en la interpretación de los textos, aspectos, por otra parte, muy relevantes de esta materia.
- La gran mayoría de los alumnos no han desarrollado las habilidades para elaborar superestructuras textuales descriptivas y narrativas. La composición escrita no es atendida ni se enseña de modo adecuado.

⁵ Esta vez en “Introducción al comentario ortográfico”, en *Comentario Lingüístico de textos*. Ed. Manuel CRESPILO. Comp. Pilar CARRASCO. Málaga: Anejos de *Analecta Malacitana*, 1997, págs. 125-162, la cita en pág. 132.

⁶ En su trabajo titulado “Ortografía virtual del español”, en *La gramática y su didáctica. Actas del IV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Málaga, 29, 30 de noviembre y 1 de diciembre de 1995*. Eds. Benjamín MANTECÓN RAMÍREZ y Francisca ZARAGOZA CANALES. Málaga: Univ.-Diputación-Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 1996, págs. 475-486.

⁷ Puede verse en Granada: Grupo Editorial Universitario, 2000, para las conclusiones págs. 133-135.

- El aprendizaje del vocabulario de una manera sistemática no parece formar parte de los objetivos en materia lingüística de los centros analizados. No sólo observan este fenómeno en la prueba específica de vocabulario, también en las pruebas de composición escrita, con frecuentes incorrecciones en el vocabulario de uso común, el único que los alumnos emplean.
- En gramática, el nivel de desarrollo es claramente insuficiente, tanto en la prueba específica como en las composiciones descriptivas y narrativas: los aspectos gramaticales (morfología verbal, pronominal, adverbial y relacional, además de la sintaxis) constituyen la fundamentación ineludible para asegurar la producción de textos coherentes, cohesionados y correctos.
- Los resultados más favorables se consiguen en la prueba de ortografía, superada por un 60% de la muestra analizada. Sin embargo, se desatiende la ortografía puntuaria, con niveles altamente bajos. Lo mismo señalan sobre la ortografía reglada: aunque en este caso los resultados no hayan sido tan pobres, se percibe un clima despectivo y crítico en la enseñanza actual.
- La prueba de ortografía es la única superada globalmente por más de la mitad de los alumnos de la muestra. Le sigue la producción de un texto narrativo (31%). En la descripción y las pruebas de vocabulario y gramática no consigue superar el criterio establecido ni la cuarta parte de los sujetos analizados. Los resultados más bajos se obtienen en la prueba de lectura.

Por tanto, los aprendizajes instrumentales están muy por debajo de los previstos en los diseños curriculares y un alto porcentaje de alumnos termina la Educación Primaria con deficiencias claves del aprendizaje instrumental.

Y es que la escritura es una tecnología cultural, un código derivado en código visual, en ortografía resulta llamativo reseñar que su aprendizaje está muy relacionado con el aprendizaje de reglas ortográficas, pero con dos condiciones:

- que tengan un bajo coste de aprendizaje, y
- un buen volumen de vocablos o palabras controlados.

Algunos especialistas, José MARTÍNEZ DE SOUSA, por ejemplo⁸, piensan que la enseñanza de la ortografía debería seguir un orden lógico: así, no se

⁸ Sus opiniones en este sentido pueden verse en “Dos momentos en nuestro simposio...”, Coord. José POLO, en *La gramática y su didáctica. Actas del IV Simposio Interna-*

debería enseñar a utilizar las mayúsculas, que es ortografía de la palabra, antes de la ortografía de la letra y de la sílaba; o habría que ampliar los contenidos de esta enseñanza con la ortografía técnica u ortotipografía: clases de letra que los alumnos encuentran en sus libros didácticos: cursiva, negrita, versalita, etc. El mismo especialista, y en las *V Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*⁹, sistematizaba algo más su posición y ofrecía un decálogo de sentido común que insistía en que hay que partir “de lo más simple a lo más complejo” (pág. 76) y distribuía los contenidos en 1. *La grafía de las letras* (apostaba no por las reglas y sí por las familias de palabras afectadas por letras de usos dudosos), 2. *La grafía de la sílaba* (estudio de diptongo, hiato y triptongo, frontera silábica y ¿guión?), 3. *La grafía de la palabra* (acentuación, abreviaciones, mayúsculas y minúsculas, estudio de las cantidades, palabras en un término o más de uno, los signos lexicológicos o diacríticos, es decir, los acentos, la virgulilla, la diéresis, etc. y auxiliares, es decir, el asterisco, la barra, el párrafo, etc.; la toponimia y la antroponimia), 4. *La grafía de la frase* (puntuación y la distinción de Polo entre puntuación neutra, funcional o básica y trabada, y los signos de entonación y signos auxiliares de puntuación).

Sin embargo, José POLO, en el marco del *IV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*¹⁰, señalaba la necesidad de jerarquizar: la “puntuación, mecanismo de aprehensión de las estructuras semántico-prosódicas de la frase, debe ocupar el primer lugar en nuestras preocupaciones ortográficas... Después podría venir lo relativo a la acentuación por cuanto, a pesar de algunas deficiencias en las normas oficiales, resulta lo más sistematizable: lo que mejor se puede aprender y cabe exigir. La ortografía del guion (palabras compuestas con determinado grado de integración y al final de línea) también es sistematizable... En cuanto a la ortografía literal, de las letras, conviene operar, en la medida de lo posible, con “microsistemas”, esto es, con grupos sin excepciones, o apenas sin ellas... En los casos “extrasistemáticos” o casuísticos, forzosa-

cional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Málaga, 29, 30 de noviembre y 1 de diciembre de 1995. Eds. Benjamín MANTECÓN RAMÍREZ y Francisca ZARAGOZA CANALES. Málaga: Univ.-Diputación-Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 1996, págs. 135-150.

⁹ Exactamente en su aportación titulada “Algunos enfoques en la enseñanza de la ortografía”, en *La enseñanza de la Lengua Española en los textos. Actas de las V Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*. Ed. J. A. MOYA CORRAL. Granada: Centro de Formación Continua de la Univ. de Granada, 2000, págs. 67-83.

¹⁰ *Op. cit.*, pág. 138.

mente habrá que recurrir solo a lo nemotécnica, pero aun en tales situaciones surgirán formas de asociación (según el tipo de memoria de los alumnos: visual, auditiva, etc.) [...] Por último, donde resulta más fácil desorientar a nuestros alumnos es en el uso de las mayúsculas, tan ligado a factores psicológicos y sociales junto a los propiamente “lingüísticos”. Insiste también en las conexiones entre aspectos ortográficos y tipográficos: los usos de la cursiva, cursiva negrita, versalita, redonda, negrita, doble pleca, etc.

Sobre la evaluación de la ortografía, pueden encontrarse dos puntos de vista opuestos: el de quienes piensan que la ortografía debe ser evaluada a partir de producciones escritas espontáneas de los alumnos y el de los que prefieren pruebas sistemáticas. Probablemente tengan razón J. PÉREZ GONZÁLEZ y F. GALERA NOGUERA en “Sobre la evaluación de la ortografía: ¿Pruebas específicas o análisis de las producciones escritas de los alumnos?”¹¹ cuando señalan:

... lo más adecuado es afirmar que las pruebas de escritura espontánea y los instrumentos específicos de evaluación de la ortografía son dos procedimientos que deben usarse complementariamente. Cuando lo que se pretenda sea hacer un diagnóstico cualitativo completo, tomando como referencia el currículum, indudablemente serán más útiles las pruebas específicas.

En realidad, los procedimientos básicos en la enseñanza de la ortografía han sido y siguen siendo: la copia, el dictado y la enseñanza de las reglas ortográficas. Se podrían añadir la cacografía o descubrimiento de errores y la enseñanza por medio de palabras homónimas, esto es, el agrupamiento de palabras con su significado para que el alumno observe la diferencia del mismo cuya pronunciación es la misma.

Antonio M. BONACHERA en “La metodología de la enseñanza y el aprendizaje de la ortografía. Viejas y nuevas propuestas didácticas”¹², actualizaba los mecanismos de enseñanza propuestos por Andrés MANJÓN en su *Resumen de ortografía*. Revisado por José MONTERO. Granada: CEPPAM, 1960, integrando la **copia** en el proceso general de aprendizaje de la lengua: cuando el alumno ya lee algo, tiene sentido ocuparse de las cuestiones disortográficas, puesto que intenta escribir lo que lee o habla. El **dictado**,

¹¹ El trabajo fue publicado en *Actas del Primer Encuentro Regional sobre intercambio de experiencias en la Didáctica de la Lengua Castellana y Literatura*. Cartagena: CEP, 1999.

¹² Este nuevo acercamiento apareció en *La lengua española en el aula. Actas de las III Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*. Granada, 1997. Granada: Centro de Formación Continua de la Univ. de Granada, 1997, págs. 215-230, para lo expuesto *cfr.* págs. 227- 229.

con distinciones entre el dictado-copia (escribir lo que antes se ha leído y comprendido), el dictado preventivo (primero se copia, una vez entendido, y en otra sesión se dicta), el dictado puro (sin preparación, sin lectura ni comprensión previa), y el dictado correctivo (cualquiera de los anteriores en los que el alumno tiene que copiar un número determinado de veces las palabras mal escritas). Las **reglas de ortografía**, en las que podemos destacar el principio de generalización, aunque el problema de las excepciones es inevitable: el aprendizaje memorístico puede plantearse como resultado de una acción lógica y de una práctica. A estos tres procedimientos, añade el de **familias de palabras** (a partir de una palabra primitiva de dudosa ortografía, los alumnos añaden palabras derivadas o compuestas), **anagramas** (se presentan una serie de letras aisladas para que se ordenen y se formen palabras), y las **adivinanzas** (tiene que adivinar la palabra propuesta letra a letra hasta formar la palabra correcta).

Claro que el dictado, aunque sirve para descubrir el grado de conocimiento del “deber ortográfico”, concebido como “falta de ortografía”, está muy desprestigiado desde el punto de vista del aprendizaje significativo y de una metodología constructivista, especialmente, cuando sin un trabajo previo (que seleccione el texto, el grado de complejidad léxica o no permita la incoherencia semántica; algunos ejemplos de retahílas de nombres poco comunes, inusuales, o absurdos semánticos son analizados por Pedro GUERRERO y Aurora MARCO¹³) se lleva al alumno a la “estrategia” de tener que elegir lo correcto en la escritura.

En la metodología tradicional se cometen errores de importancia cuando en el sistema de corrección se cambian los cuadernos entre los actores del dictado: una palabra con error ortográfico puede hacer incurrir en el error a la persona que no lo ha cometido (pasa con los profesores cuando han corregido muchos traumáticos ejercicios, no están seguros de nada); las palabras homófonas cuando las grafías permiten diferenciación como expresiones heterógrafas y son reemplazadas por rayas o signos donde hay que colocar la grafía que se considere correcta, perturba el conocimiento; igual o más, ocurre cuando se presenta la escritura incorrectamente y esas grafías erróneas deben ser corregidas, puesto que fijan falsas imágenes de vocablos; o lo mismo podría señalarse cuando la pronunciación del profesor es imprecisa o dialectalizada o incorrecta.

¹³ Vid. su acercamiento titulado: “Las faltas de ortografía y el dictado tradicional”, en *La gramática y su didáctica. Actas del IV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Málaga, 29, 30 de noviembre y 1 de diciembre de 1995*. Eds. Benjamín MANTECÓN RAMÍREZ y Francisca ZARAGOZA CANALES. Málaga: Univ.- Diputación-Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 1996, págs. 487-492.

Pedro GUERRERO y Aurora MARCO, en el trabajo citado, dicen:

El dictado se conforma con fines educativos cuando sirve como instrumento progresivo al conocimiento del idioma y es medio de perfeccionamiento ortográfico. Para ello se hace imprescindible una planificación textual seleccionada de acuerdo, cualitativa y cuantitativamente, con la edad mental del alumnado (textos que pasen por los sentidos, pero con sentido constructivista), y teniendo en cuenta estrategias significativas... basadas en la claridad de objetivos, mediante fichas de actividades diversas donde se aporten homofonías, homografías, homonimia, paronimia, familias léxicas; y todo ello trabajando significados, contextos y, cuando sea posible, etimologías en aquellas palabras que puedan tender a un fácil error. (pág. 491).

La situación descrita en el trabajo de investigación sobre Primaria empeora si pasamos a Enseñanza Secundaria, al menos en el IES Veleta, donde pasé las mismas pruebas diseñadas por este grupo de investigación a los alumnos de primero, dos grupos de segundo y un grupo de tercero de secundaria. Los resultados son desoladores. Por ejemplo, ningún alumno es capaz de escribir los números cardinales y ordinales, los signos de puntuación son cada vez más desconocidos conforme subimos de nivel, la tilde diacrítica no existe para esta muestra, etc. Más todavía, de los dieciocho alumnos de primero sólo dos escribían correctamente su nombre, en el resto de grupos y cursos la situación no es mucho mejor: en torno a un 80% de alumnos no escribe su propio nombre y, por supuesto, no lo perciben como un problema.

Desde esta perspectiva, los materiales o libros de textos están tan alejados de la realidad que los convierten en perfectamente inútiles. Los nuevos analfabetos no necesitan libros porque no pueden ni quieren leerlos.

JUAN FERRER TORRES

EL ESPAÑOL EN LA PRENSA. PROBLEMAS ORTOGRÁFICOS
EN EL USO DE LA TILDE

1. INTRODUCCIÓN

El sistema ortográfico del español cuenta hoy con una ingente bibliografía que ha abordado su estudio desde diversas perspectivas investigadoras¹. Así, junto a obras generales, entre las que cabe destacar los ya clásicos trabajos de E. Alarcos, Lidia Contreras y Manuel Alvar, que afrontan la problemática ortográfica desde una perspectiva teórica², podemos establecer un segundo grupo en el que situaremos aquellos trabajos que, desde un punto de vista histórico, se muestran preocupados por demostrar cómo nuestra lengua, acomodándose a las necesidades derivadas de su carácter cultural plurinacional, ha sabido siempre dotarse del instrumento ortográfico adecuado, que ha ido variando a lo largo de la historia³. Estas obras dan cuenta

¹ Véase F. MARCOS MARÍN, "La ortografía entre el estupor y la norma", *Revista de Bachillerato. Cuaderno monográfico*, 9. Abril-junio, 1982, págs. 23-27. De quien es deudora esta clasificación de la bibliografía ortográfica.

² E. ALARCOS, "Representaciones gráficas del lenguaje", *Archivum*, XV, 1965, págs. 5-58; LIDIA CONTRERAS, "Ortografía y grafémica", *Español Actual*, 23, 1972, págs. 1-7, y "Grafémica", *Actas del Segundo Seminario de Investigación y Enseñanza del Español* (Sociedad chilena de Lingüística) Instituto de Filología de la Universidad Austral, Valdivia, 1972; y M. ALVAR, "Fonética, fonología y ortografía", *LEA*, 1979, págs. 211-231.

³ En las postrimerías del siglo XV el sistema fonológico medieval se encontraba tan evolucionado que fue preciso reformarlo a causa de la gran anarquía gráfica de los escritores áureos. Propusieron reformas sucesivas Antonio de Nebrija en 1517, Mateo alemán en 1608,

de la evolución del sistema ortográfico del español desde su primera fijación alfonsí, al reajuste consonántico del siglo de oro con la pérdida de sonoridad de las sibilantes y el paso de la prepalatal a fricativa velar sorda (/X/), para concluir con las reformas modernas del sistema que se inician con la publicación del *Diccionario de Autoridades* (1726- 39)⁴. Por último, en un tercer apartado tendremos que incluir tanto los tratados ortográficos, como aquellos estudios y publicaciones que discuten las normas dictadas por la Academia⁵.

Gonzalo Correas en 1630; y en el siglo pasado varios autores, entre ellos, en 1823, Andrés Bello: su reforma ortográfica [la llamada ortografía chilena], llevada a cabo a requerimiento del gobierno chileno para organizar la enseñanza en aquel país, se mantuvo en vigor desde 1844 hasta 1927, en que se abolieron para favorecer la unidad ortográfica del mundo hispánico. Véase A. ROSENBLAT, "Las ideas ortográficas de Bello", prólogo al T. V. De las O.C. de A. Bello, Caracas, 1951, págs. IX-CXXXVIII; F. MARCOS MARÍN, Reforma y modernización del español (Ensayo de Sociolingüística), Madrid, Cátedra, 1979, pág. 3.1., 3.2. M. PEÑALVER CASTILLO, Estudio introductorio y edición facsimilar del *Arte de la lengua española* (1651) de J. Villar, Jaén, Servicio de Publicaciones de la Diputación Provincial, 1997, y "Problemas ortográficos del español actual", *Anuario de Estudios Filológicos*, XXI, 1998, págs. 277-297; R. SARMIENTO, "Aportación a la historia de la Ortografía de la R.A.E.", *Módulo*, 3, 3.ª época, n.º 2, págs., 29-41; J. POLO, *Ortografía y ciencia del lenguaje*, Madrid, Paraninfo, 1977; T. CHACÓN BERRUGA, *Ortografía española*, Madrid, UNED, 1986.

⁴ Con este primer diccionario, la RAE, fundada trece años antes, inicia la tarea de una renovación ortográfica racional del español. La Academia destierra el uso de la grafía ç, así como el empleo de V como vocal y U como consonante. En 1741 se publica como texto independiente la primera *Orthografía Española*, en ella se destierra la S- líquida, salvo excepciones, y se acaba con los grupos consonánticos dobles, aunque no totalmente. En su 2.ª edición (1754), se transforma el título en *Ortografía Española* y se añaden al alfabeto las "letras propias nuestras" ch, ll y ñ. La reforma moderna final se realiza en la octava edición, de 1815, en la que se eliminan todas las vacilaciones que quedaban: elimina el uso de la Y en diptongos (reyno), se abandona el uso de QU ante a, o, u, y desaparece también la grafía X para representar la J moderna. La novena edición, de 1820, perfila la reforma que, en lo esencial establece la ortografía que usamos hoy. Véase, F. MARCOS MARÍN, *Lingüística y lengua española*, Madrid, Cincel, 1975, pág. 11.3 y T. CHACÓN BERRUGA, *op. cit.* págs. 7-13.

⁵ En 1844, mediante una real orden dictada por Isabel II, se aprueba oficialmente la obligación de enseñar en las escuelas la Ortografía académica. Con esta finalidad la RAE elabora el *Prontuario de Ortografía de la lengua castellana* que hace oficial la ortografía académica. Para una bibliografía actualizada véase, ALVAR EZQUERRA, M. y A.M. MEDINA GUERRA, *Manual de ortografía de la lengua española*, Barcelona, Bibliograf, 1995. BENITO LOBO, J.A., *Manual práctico de puntuación*, Madrid, Edinumen, 1992. BENITO LOBO, J.A., *La puntuación: usos y funciones*, Madrid, Edinumen, 1992. BOSQUE, I. y V. DEMONTE (dirs.) *Gramática descriptiva de la Lengua Española*, Espasa Calpe, Madrid, 1999, 3 vols. BUSTOS GISBERT, J.M. (1996), *La construcción de textos en español*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 1996. CASADO, M., *El castellano actual: usos y nonnas*, Pamplona, Eunsa, 1988.

La Ortografía, “escritura obligada”, como la define Manuel Seco⁶, o “recta escritura” como indica su significado etimológico constituye una disciplina que forma parte de la gramática, quizás la más compleja: “aquella que comprende el conjunto de normas que regulan el uso correcto de los

CALSAMIGLIA BLANCAFORT, H. y A. TUSÓN VALLS, *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel, 1999. CASSANY, D., *Descriure escriure. Com s'aprén a escriure*, Barcelona, Empúries, 1987 [versión castellana: *Describir el escribir Cómo se aprende a escribir*, Barcelona, Paidós, 1988. Y *La cuina de l'escriptura*, Barcelona, Empúries, 1993 [versión castellana: *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama, 1995]. CATACH, N. (1994), *La punctuation*, Paris, Presses Universitaires de France, 1994 [colección Que sais-je?, 2818]. FIGUERAS, C., “La puntuación”, en Montolío, E. (coord.), *Manual práctico de escritura académica*, III, Barcelona, Ariel, 2000, págs. 77-152. FORTUNY, J.B. y S. MARTÍ, *Prácticas de ortografía*, Barcelona, Teide, 1997. FUENTES, C., *Aproximación a la estructura del texto*, Málaga, Ágora, 1996. GARACHANA, M. y E. MONTOLIO (2000), “De la oración al párrafo. Del párrafo al texto”, en Montolío, E. (coord.) *Manual práctico de escritura académica, II*, Barcelona, Ariel, 2000, págs. 69-104. GARRIDO MEDINA, J., *Idioma e información. La lengua española de la comunicación*, Madrid, Síntesis, 1994. GÓMEZ TÓRREGO, L., *Manual de español correcto*, Madrid, Arco Libros, 1995, 2 vols. Y *Ejercicios de gramática normativa*, Madrid, Arco Libros, 1996, 2 vols. GRIJELMO, A., *El estilo del periodista*, Madrid, Taurus, 1997. MARSÁ, F., *Diccionario normativo y guía práctica de la lengua española*, Barcelona, Ariel, 1986. MARTÍN ZORRAQUINO, M.A. y E. MONTOLÍO, *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Madrid, Arco Libros, 1998. MARTÍN ZORRAQUINO, M.A. y J. PORTOLÉS LÁZARO, “Los marcadores del discurso”, en Bosque, I. y V. Demonte (dirs.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, III, cap. 63, Madrid, Espasa Calpe, 1999, págs. 4051-4213. MARTÍNEZ, R., *Conectando texto. Guía para el uso efectivo de elementos conectores en castellano*, Barcelona, Octaedro, 1997. MARTÍNEZ DE SOUSA, J., *Dudas y errores de lenguaje*, Madrid, Paraninfo, 1987; *Diccionario de redacción y estilo*, Madrid, Pirámide, 1997. Y *Diccionario de ortografía de la lengua castellana*, Madrid, Paraninfo, 2000. MONTOLÍO, E.(coord.), *Manual práctico de escritura académica. 3 vols.*, Barcelona, Ariel, 2000. POLO, J., *Manifiesto ortográfico de la lengua española*, Madrid, Visor, 1990. PORTOLÉS, J., *Marcadores del discurso*, Barcelona, Ariel, 1998. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 1931. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 1973. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 1992, 21.ª edición. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Ortografía de la lengua española (Edición revisada por las Academias de la Lengua Española)*, Madrid, Espasa Calpe, 1999. REYES, G., *Cómo escribir bien en español*, Madrid, Arco Libros, 1998. RODRÍGUEZ-VIDA, S., *Curso práctico de corrección de estilo*, Barcelona, Octaedro, 1999. SARMIENTO, R., *Manual de corrección gramatical y de estilo*, Madrid, SGEL, 1997. SECO, M., *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 1986. TUSÓN, J., *La escritura. Una introducción a la cultura alfabética*, Barcelona, Octaedro, 1997.

⁶ Para la didáctica de la ortografía sigue siendo fundamental, tanto por su claridad expositivo como por sus atinados análisis, la Memoria de Cátedra del profesor D. M. SECO REYMUNDO, *Metodología de la lengua y literaturas españolas en el bachillerato*, Publicaciones de la Revista Enseñanza Media, Madrid, 1961.

signos gráficos” (DERAE)⁷. La ortografía, pues, tiene una estructura y tiene unos contenidos y ambos deben ser asumidos si queremos contribuir a su dominio. No obstante, a poco que nos demoremos en la historia de la teoría ortográfica del español comprobaremos cómo ha sido la mayoría de las veces la carencia de sistematización la responsable del marcado carácter letrista de la misma en detrimento de otras cuestiones que, como la acentuación, constituyen aspectos lingüísticos fundamentales, aunque sólo sea porque el carácter de rasgo pertinente de ésta exige la formulación de unas reglas de colocación de la tilde.

Una concepción basada en la supremacía de las letras sobre otras cuestiones tan decisivas como las señaladas no es una concepción científica, ni pedagógica, por muchos ejercicios y actividades prácticas que programen los autores de los distintos manuales que siguen esta metodología. Su estudio sistemático debe ir desde una ortografía de la *palabra* (formas correctas del léxico, estructuras silábicas, palabras compuestas, peculiaridades diacríticas) a una ortografía de la *frase*, es decir, organización de estructuras sintácticas y semánticas a través del empleo de los distintos signos ortográficos, signos de puntuación, otros signos convencionales (paréntesis, guión, raya, comillas, separación de sílaba a final de renglón, signos de exclamación e interrogación, etc.⁸.

En mi exposición me basaré en el análisis de los errores más frecuentes que observamos en la ortografía del español actual en el plano de la acentuación. Para el estudio de estos problemas ortográficos voy a limitarme al ámbito de la prensa escrita. Su elección, lejos de ser gratuita, viene motivada no sólo por el hecho de que “el porvenir del idioma, como nos recordaba Manuel Alvar en las páginas de *ABC*, se encuentra en manos de los periodistas”⁹, sino porque estamos firmemente convencidos de que las actividades y recursos para el tratamiento de la ortografía necesariamente deben centrarse en el contexto del discurso escrito, y, en consecuencia, en el proceso de textualización y revisión del mismo.

⁷ Véase T. CHACÓN BERRUGA, *Ortografía española*, *op. cit.*, pág. 13.

⁸ J. Martínez de Sousa propone una clasificación muy acertada: Ortografía de la letra o grafémica. Ortografía de la sílaba. Ortografía de la palabra o lexicológica. Ortografía de la frase o sintagmática. “Problemas de la ortografía del castellano en la enseñanza”, en *Les formalitas grafiques i ortografiques de l'escrit*, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Barcelona, 1989, págs. 47-70.

⁹ J. Martínez de Sousa propone una clasificación muy acertada: Ortografía de la letra o grafémica. Ortografía de la sílaba. Ortografía de la palabra o lexicológica. Ortografía de la frase o sintagmática. “Problemas de la ortografía del castellano en la enseñanza”, en *Les formalitas grafiques i ortografiques de l'escrit*, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Barcelona, 1989, págs. 47-70.

2. COMENTARIO Y ANÁLISIS

2.1. Comencemos por los monosílabos, ya que ha sido en este campo donde la Academia ha introducido más novedad.

En relación con este hecho, la Real Academia en su *Ortografía* de 1999 considera que serán monosílabos cualquier palabra que contenga únicamente dos vocales cerradas (*ui*, *iu*) o bien una cerrada (no tónica) y una abierta. Según este principio tendrían que ser considerados monosílabos palabras que en la norma anterior eran considerados bisílabos. Así, *Fue* era monosílabo, pero *Huí* era bisílabo; de igual manera *Vio*, *Dio* frente a *Guión*, *Pió*, *Lió*, *Frió*¹⁰.

La Academia, con vocación panhispanista elimina estas excepciones, teniendo en cuenta que las diferencias que reflejaban las normas anteriores no son tales para la gran mayoría de los hablantes de español. “Queríamos, decía Lázaro Carreter en las páginas de *El País*¹¹, que América reconociera esta Ortografía como propia, y no podíamos obligarles a poner estos acentos”. La Real Academia considera que cualquier secuencia (*Huí*, *Pió*, *Vio*, *Dio*, *Rió*, *Fui*, *Fue*) constituye una sola sílaba; por tanto, no deben llevar tilde. Aunque considera “admisible” lo prescrito por la norma anterior, de manera que *Truhán*, *Guión*, *Pié*, *Fió*..., con acento no constituyen faltas de ortografía¹².

Sin embargo, los monosílabos *fue*, *fui*, *dio*, *vio* siguen acentuándose erróneamente en algunos textos. Aunque el estudio de los mismos demuestra que cada vez se presta más atención a este apartado de la acentuación y el error tiende a disminuir. En cualquier caso la estrella de los monosílabos acentuados en las páginas de los periódicos es “*dio*”, seguido muy de cerca por “*vio*”.

En la sección “Sociedad” del diario *ABC* del 16 de febrero podemos leer en titulares: “LA CRISIS OBLIGÓ A LAS FAMILIAS A REDUCIR SUS GASTOS: ALIMENTACIÓN, BEBIDA Y TABACO, DONDE EL DINERO **DIÓ* MENOS DE SÍ”¹³. Por su parte, Consuelo Álvarez de Toledo en su columna del diario *El Mundo* afirmaba a propósito del ex presidente D. Felipe González que la relación de éste con la izquierda había sido de diván de psiquiatra desde que “**dio*” sus primeros pasos¹⁴.

¹⁰ Un útil mnemotécnico útil consiste en recordar que eran bisílabos los verbos cuyo infinitivo también contenía una secuencia vocálica: HUIR, PIAR, LIAR...; pero TRUHÁN, SIÓN, GUIÓN.

¹¹ EL PAÍS *El País*, 7 de mayo de 15/1999, pág. 40.

¹² Véase M. SANTIAGO, *op. cit.*, pág. 25.

¹³ Fernando VILCHES VIVANCOS, en *El menosprecio de la lengua. El español en la prensa*, Madrid, Dykinson, 1999, ha hecho una amplia recopilación de estos defectos de acentuación en la prensa y a ellos remito.

¹⁴ *El Mundo*, 29 de febrero de 1994, pág. 4.

El caso de *fue* acentuado lo encontramos en un texto publicitario que publica el diario *El País*, a propósito del premio “Ondas” al programa televisivo más innovador”¹⁵.

2.2. Otra cuestión de interés que ha quedado definitivamente resuelta con la *Ortografía de la lengua española* de 1999 es el de la secuencia vocálica ii en palabras como Rociito o chiita. En el *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española* de 1991, la Real Academia proponía como ejemplos de vocales duplicadas los diminutivos de *día* y *lío*, *diita* y *liito*, escritos sin acento. Sin embargo, no es infrecuente encontrar en los textos periodísticos estas palabras escritas con la forma **chiíta*. Más preocupante aún es comprobar cómo en la vigésimoprimer edición del DRAE también aparece acentuada. Así en el texto académico leemos: “*chiíta*. adj. Perteneciente o relativo al chiísmo. 2. Partidario del chiísmo. La acentuación errónea de **chiíta* aparece también en la palabra **chiísmo*”¹⁶.

La Academia, concedora de este error, rectifica. En el *Diccionario escolar* (1996) desaparece la tilde y la forma registrada es *chiita* sin tilde.

La *Ortografía* de 1999 resuelve definitivamente la contradicción al afirmar explícitamente (epígrafe 4.4.) que la secuencia de dos vocales iguales (entre ellas uu e ii) siempre forman dos sílabas a efectos ortográficos y propone como ejemplo *chiita* (palabra llana terminada en vocal y, en consecuencia, sin tilde).

Sobre esta dificultad señala Martínez de Sousa en su *Diccionario de Ortografía de la Lengua Española*¹⁷: “Como en los grupos ui, iu, en el grupo ii la tilde sólo puede afectar al segundo elemento en palabras esdrújulas como *piísimo*, *fríísimo*, *foliífero*, *foliículo*, y, teóricamente al menos, en palabras agudas (no conozco ninguna en español); en los casos de hiatos indiferentes, como *nihilista*, *ascidiiforme*, *liliifloro*, y en las voces llanas con hiato creciente acentuado, como *chiita*, *diita*, *liito*, *tiito*, *tiita*, no se coloca la tilde por las mismas razones que no se coloca, en casos iguales, en ui, iu”.

2.3. Esta combinación ui, iu tampoco queda a salvo de errores. En una noticia del pasado 15 de noviembre en el diaria *El Mundo*¹⁸ sobre el conflic-

¹⁵ *El País*, edición de Andalucía, jueves, 13 de noviembre de 1997, pág. 69. En el texto se anuncia la concesión del premio Ondas al programa más innovador.

¹⁶ Véase RAE, *Diccionario de la lengua española*, T. I, Madrid, Espasa Calpe, 1992, pág. 645.

¹⁷ J. MARTÍNEZ DE SOUSA, *Diccionario de Ortografía de la Lengua Española*, Madrid, Paraninfo, 2000, pág. 44.

¹⁸ Véase, *El Mundo*, (15 de noviembre de 2000), pág. 20.

to suscitado en el Estado de Florida en las recientes elecciones presidenciales de Estados Unidos podemos leer en grandes titulares: LA HUÍDA (con acento en la i) DE LOS MAGISTRADOS. *Cinco jueces se retiran del caso de las papeletas de Palm Beach.*

El mismo día 15 *ABC*, publica sobre el mismo tema un artículo en su tercera página, la tradicionalmente considerada mejor página escrita del periodismo español, firmado por el catedrático de derecho constitucional Manuel Jiménez de Parga¹⁹ en el que podemos leer la forma participial CONCLUÍDAS con tilde sobre la i.

Martínez de Sousa ha llamado recientemente la atención sobre el hecho de que la Academia haya decidido considerar que estos grupos formados por dos vocales cerradas (ui, iu) constituyan siempre una sola sílaba basándose en que ninguna de ellas ha de ser obligatoriamente el núcleo silábico y que es difícil determinar si forman una o dos sílabas fijándonos únicamente en la pronunciación (¿pronunciamos je-su-i-ta o je-sui-ta, ru-in o ruin?)

Esta conjunción de vocales puede dar lugar, señala Martínez de Sousa, a cuatro realizaciones fonéticas:

- Hiato creciente acentuado normal: jesuita, estatuilla, huir, huida.
- Diptongo creciente acentuado: fuiste, fuimos.
- Diptongo decreciente acentuado: descuido, cuidado.
- Diptongo homogéneo: cuidado, ciudad, ruibarbo.

Según la Academia solo deben tildarse estas combinaciones en palabras esdrújulas (jesuítico) o agudas (benjuí), pero no en palabras llanas. Con lo que estas cuatro realidades fonéticas se escriben de la misma manera actualmente, lo cual no deja de provocar extrañeza²⁰.

2.4. ¿Qué decir de la forma pronominal *ti* acentuada? No es infrecuente descubrir en las páginas de los periódicos nuevos casos de esta impresentable manera de aplicar la teoría ortográfica de la acentuación²¹. Sin ir más lejos, en el diario *ABC* el pasado miércoles 15 de noviembre y a toda página, encontramos un anuncio publicitario de Onda Cero en el que se reitera por tres veces la

¹⁹ Véase *ABC*, (15 de noviembre de 2000): Manuel Jiménez de Parga, “Lo de Usa visto desde fuera”, pág. 3.

²⁰ Para clarificar esta maraña tal vez, concluye J. Martínez de Sousa, se podría recurrir a poner tilde en los casos 1 y 3; los casos 2 y 4 podrían seguir como hasta ahora.

²¹ Véase M. PEÑALVER, “Problemas ortográficos del español actual”, *Anuario de Estudios Filológicos*, XXI, 1998, págs. 277-297, donde se aportan numerosos ejemplos de este error ortográfico.

mencionada forma pronominal con acento: “A *tí. Por tu escucha. A *tí, oyente. Porque en tan sólo dos años nos han convertido en la 2.^a cadena de radio. [...] Y gracias a *tí, nos sentimos impulsados a que cada día nos esforcemos por ser mejores”²². Como sabemos, sólo hay una forma ti, la pronominal. No hay, por tanto, que acentuarla para diferenciarla de ninguna otra.

2.5. Otro error ortográfico insistente es el de los demostrativos. Con cierta frecuencia podemos encontrar en la prensa escrita las formas adjetivas de los mismos con tilde diacrítica. “Antes de 1959, nos recuerda R. Carnicer, los pronombres demostrativos éste, ése, aquél, sus femeninos y los plurales de ambos géneros llevaban forzosamente las tildes con que los hemos escrito. Se les distinguía así, como tónicos que son, de los adjetivos demostrativos, átonos (esta casa, ese libro, aquel día). La norma actual hace potestativo el uso de la tilde en las formas pronominales, pero será forzoso ponerla si hay riesgo de anfibología”²³. En efecto, El capítulo IV de la última edición de la Ortografía académica se ratifica: “Los demostrativos este, ese y aquel con sus femeninos y plurales *pueden* llevar tilde cuando funcionan como pronombres” (pág. 49).

En la edición andaluza del diario *El Mundo* del jueves, 8 de enero, podemos leer, en un artículo firmado por I. Camacho, la forma *ése en el sintagma *ése tío²⁴, cuando su función en este caso no es la propia de un pronombre sino la de determinante actualizador de tío.

En este mismo periódico en un artículo de A. Sopeña leemos el siguiente titular: *El manifiesto ése*²⁵. En esta posición se ve claramente que la forma demostrativa no es un pronombre, sino un modificador, por lo tanto la presencia de la tilde constituye un error que no se puede justificar desde ninguna consideración.

Tampoco *El País* es ajeno a estos errores de acentuación. En sus páginas de información encontramos el lunes, 5 de marzo, el sintagma “*ése documento” con el determinante acentuado.

Según la Academia el acento en los demostrativos sólo es potestativo cuando evita alguna confusión entre sus dos usos y cita para ilustrar esto el siguiente ejemplo: “**Dijo que ésta mañana vendrá**”. Donde **ésta** actuaría como sujeto de la subordinada. “Vamos, se queja Martínez de Sousa, como para suspender ipso facto a quien así se exprese, siendo el español como es

²² ABC, miércoles 15 de noviembre de 2000, pág. 40.

²³ R. CARNICER, *Sobre ortografía española*, Madrid, Visor Libros, 1992, pág. 34.

²⁴ Cit. por Véase M. PEÑALVER, en ob. cit. *El Mundo* Andalucía, jueves, 8 de enero de 1998, pág. 21.

²⁵ *El Mundo*. Andalucía.

una lengua tan rica en formas de expresión”. Y concluye: “No me he tropezado aún con un caso verdaderamente ambiguo que no pueda resolver, en esos extraños casos, encerrando entre comas el demostrativo así empleado: «Dijo que, esta, mañana vendrá»”.

Tampoco es inusual encontrarnos con las formas neutras de los demostrativos acentuadas. Estos pronombres no llevan acento en ningún caso ya que nunca tienen valor adjetivo. Por tanto, no hay que diferenciarlos de ninguna otra forma. Sin embargo, en la edición andaluza de *El Mundo* pudimos leer un artículo de A. Checa en el que se decía: “Pero hay en conjunto más optimistas que pesimistas y *ésto (sic) es históricamente una novedad”²⁶. Insistimos, las formas neutras de los pronombres demostrativos siempre deben aparecer sin acento, porque siempre aparecen sin un nombre al lado. No puede ser de otro modo, puesto que en español no hay nombres neutros²⁷.

2.6. La acentuación en palabras que tienen hiato. Sabemos que cuando el acento de la palabra recae sobre una vocal débil que está en contacto con una fuerte, siempre se pone acento sobre la vocal débil. Esto es lo que ocurre en casos como raíz, país, o laúd, por citar algunos ejemplos. Sin embargo, en un artículo aparecido en el diario *El Mundo Andalucía* el sábado, 8 de noviembre, y que firmaba Eduardo Mendicutti²⁸, aparece la cláusula “*freir espárragos”. La forma infinitiva citada no lleva acento en este texto. En *El Correo de Andalucía* en el artículo de J. Almagro “Cosas de la coyuntura” es la palabra *raiz la que no lleva la tilde²⁹.

En un texto publicitario que aparece en las páginas de *El País*³⁰ y cuyo objetivo es anunciar la fusión de dos grandes empresas de la construcción es la palabra *paises la que no lleva el signo ortográfico de la tilde para señalar el hiato». En fin, ejemplos y muestras de un problema que se extiende y que amenaza con convertirse en vicio.

2.7. Tampoco es infrecuente encontrar ejemplos de acentuación errónea en formas verbales como *fue* en combinación con el pronombre átono *se* (*fuése). En *El Mundo Andalucía* del sábado 17 de enero encontramos una muestra de esta anomalía³¹.

²⁶ Véase *El Mundo*, jueves, 26 de noviembre de 1997, pág. 2, suplemento Andalucía.

²⁷ Véase M. PEÑALVER, ob. cit., pág. 284.

²⁸ *El Mundo Andalucía*, 8 de noviembre de 1997, pág. 2 del suplemento de Andalucía.

²⁹ Cit. por M. PEÑALVER.

³⁰ Véase *El País*, viernes, 14 de noviembre de 1997, edición de Andalucía, pág. 41.

³¹ Véase el *Mundo Andalucía*, sábado, 17 de noviembre de 1998, pág. 5. En la columna de Martín Prieto, “Bajo el volcán”, aparece escrita la forma *fuése*.

Precisamente en estos casos es donde se encuentra la verdadera novedad que aporta la nueva *Ortografía* de la Academia.

Según la normativa anterior a 1999 los verbos que se escriben con acento gráfico conservan la tilde cuando se les añadía algún pronombre final. La norma exigía escribir *DÉME*, *DÉLE ACABÓSE* (acentuados), dado que se escribe *dé* o *acabó* con acento, aunque en estos casos, por la colocación enclítica del pronombre, pasaran a ser palabras llanas.

La *Ortografía de la Lengua Española* de 1999, (pág. 52) dice textualmente: “las formas verbales con pronombre enclítico llevan tilde o no de acuerdo con las normas generales de acentuación.” Han sido eliminadas, pues, todos los casos de palabras llanas terminadas en vocal con acento. La acentuación de *déme*, *acabóse*, etc., constituye una falta de ortografía.

2.8. Otro problema que ha sido resuelto en la última edición de la *Ortografía académica* es el de casos como PALAU, BERNABEU, etc.

En la *Ortografía* de 1974 (pág. 25), la Academia introduce una excepción que rompe el microsistema normativo establecido para los diptongos decrecientes. Según esto no se tildan las palabras agudas terminadas en los diptongos decrecientes acentuados -au, -eu, -ou, y cita como ejemplos Aribau, Sayeu y Salou³². En consecuencia, sólo la mala aplicación de la norma académica explica la presencia de la tilde en palabras como *Bernabeu* aparecida, por citar un ejemplo, en el diario *El Mundo* en un artículo escrito por el columnista Raúl del Pozo³³. “Hay una fuerte tendencia, nos recordaban Manuel Alvar y Antonia María Medina Guerra, a acentuar, de manera incorrecta, las voces agudas acabadas en -au, -eu y -ou. Así, no es raro ver escrito Andréu, Bernabéu o Paláu conforme a las reglas generales de acentuación, y en el *Diccionario de la Academia*, contraviniendo sus propias reglas, aparece con acento la voz marramáu. La mayoría de las voces terminadas en -au, -en, -ou, salvo muy raras excepciones son de origen catalán, lengua en la que no tienen tilde”³⁴.

Pues bien, la nueva *Ortografía* de 1999 elimina la regla anterior, de manera que las palabras agudas terminadas en los diptongos -au, -eu, -ou, se tildarán de acuerdo con la norma general de las palabras agudas; no podía ser de otra manera. ¿Cómo se explicaría, se pregunta J. Martínez de

³² Véase J. MARTÍNEZ DE SOUSA, *Diccionario de ortografía de la lengua española*, pág. 34.

³³ *El Mundo*, miércoles, 4 de febrero de 1998, pág. 2.

³⁴ Véase M. ALVAR EZQUERRA y Antonia María MEDINA GUERRA, *Manual de ortografía de la lengua española*, Barcelona, Bibliograf, 1995, pág. 171.

Sousa³⁵, que en marramáu no haya tilde mientras en bonsái, por ejemplo, sea obligatoria?

Otro es el caso de las palabras terminadas en *y*. Aunque ésta suene como vocal, en lo que respecta a las reglas de acentuación no cuenta como tal. Esto explica que *carey*, *estoy*, *guirigay*, que son palabras agudas no se acentúen, y la palabra *Tuy* que según la norma anterior llevaba acento sobre la *u* por ser considerada bisílaba, se escribe hoy sin tilde como es más que lógico después de declarar en la edición de 1974 (pág. 25) y en la de 1999 (pág. 42) que las palabras agudas terminadas en *-ay*, *-ey*, *-oy*, *-uy* no se tildan.

2.9. Si el fenómeno que acabamos de reseñar está en relación con la toponimia y antroponimia catalana, otro problema importante lo constituyen los antropónimos y topónimos de origen vasco. El hecho de que en eusquera no se use la tilde, y que las palabras reciban su acentuación según el lugar que ocupan en la construcción gramatical, hace que su grafía sea problemática en español. Este es el caso de *Induráin*, donde existe vacilación entre una pronunciación con hiato (*Indura-ín*) o diptongo (*Induráin*). En cualquier caso si, como señala Martínez de Sousa³⁶, tal palabra es de pronunciación aguda la grafía correcta debe ser *Induráin* terminada en diptongo decreciente acentuado. Este hecho no justifica en absoluto otros casos como el del apellido *Sáinz*³⁷ que pese a tener una estructura monosilábica aparece acentuado con frecuencia, cuando la aplicación de la norma rechaza la presencia de la tilde.

2.10. He dejado para el final el problema de las mayúsculas. La Real Academia de la Lengua en la *Ortografía de la lengua española* de 1999 señala en su capítulo III: “El empleo de las mayúsculas *no exime de poner tilde* cuando así lo exijan las reglas de acentuación (véase capítulo IV).

Capítulo IV. Apartado 4.10. “Las mayúsculas llevan tilde si les corresponden según las reglas dadas”. La Academia nunca ha establecido una norma en sentido contrario”.

La Academia se ratifica explícitamente en las normas ya dictadas en ediciones anteriores y que remiten a las declaradas de aplicación preceptiva desde el

³⁵ J. MARTÍNEZ DE SOUSA en su *Diccionario* analiza con detalle la acentuación de las combinaciones de vocal abierta tónica con vocal cerrada átona y critica algunos aspectos de la norma académica.

³⁶ Véase J. MARTÍNEZ DE SOUSA, *Diccionario de ortografía de la lengua española*, cit., pág. 36.

³⁷ Véase *El País*, martes, 20 de enero de 1998. En la página 47 aparece la forma correcta, mientras que en la página 1 del suplemento de Andalucía aparece la forma incorrecta.

11 de enero de 1959³⁸. Si nos fijamos en la fecha de aplicación de las normas, en las que se sigue ratificando la Academia en esta última edición, parece obvio que, en plena era de Internet y de las autopistas de la información, el mundo de la reprografía en general y de la reproducción de textos en particular se encuentra suficientemente avanzado como para que los medios de comunicación dispongan de recursos materiales adecuados para acentuar las mayúsculas.

En efecto, periódicos como el *ABC* y *El País*, por citar dos de los medios más prestigiosos de la prensa escrita, atienden correctamente a este hecho y así lo manifiestan explícitamente sus respectivos libros de estilo³⁹. Sin embargo, siguen existiendo algunos problemas.

¿Por qué en los anuncios publicitarios no cuidan estos periódicos este aspecto? Si repasamos *El País* del domingo 19 de noviembre⁴⁰ podemos observar cómo, por ejemplo, en la agencia de viajes Halcón se viaja tan ligero de equipaje que han prescindido hasta de la tilde: en la oferta que realizaba para el puente de la constitución, ésta aparece sin tildar. Más respetuosa con la carta magna se nos presenta en la penúltima página otra agencia, Viajes Barceló, aunque también a ésta se le olvida acentuar el nombre de ciudades como Tánger y París. En fin, el colmo del despropósito nos lo presenta en el mismo periódico la agencia de viajes de El Corte Inglés: en la sección dominical del “El viajero” se nos anuncia “VÍENA EL VÍAJE ROMÁNTICO”, acentuados los dos primeros términos sobre la primera sílaba, mientras el adyacente “Romántico” queda doblemente acentuado porque así lo ha decidido la ley del mercado.

Por su parte, en las páginas del diario *ABC* encontramos un anuncio de la marca automovilística BMW en la que el término “Provocacion” que se resalta no se sabe si obedece a la imagen del vehículo que se nos muestra o a la palabra aguda sin acentuar.

Más curioso aún resulta el anuncio de la empresa de transportes “Alsa”, insertado a toda página en el diario *El Mundo*⁴¹, en el que, para invitarnos a

³⁸ RAE, *Ortografía*. Publicación que incorpora al texto tradicional las *Nuevas normas* declaradas de aplicación preceptiva desde el 11 de enero de 1959, Madrid, 2.ª edición corregida y aumentada, 1974 (capítulo III, párrafo 41 bis), pág. 29.

³⁹ Véase ABC, *El libro de estilo*, Barcelona, Ariel, 1993. AGENCIA EFE, *Manual de español urgente*, Madrid, Cátedra, 1992, 9.ª edición. AGENCIA EFE, *Vademécum de español urgente*, Madrid, Fundación Efe, 1995, 2.ª edición. ARROYO JIMÉNEZ, C. y F. GARRIDO DÍAZ, *Libro de estilo universitario*, Madrid, Acento editorial, 1997. EL PAÍS, *Libro de estilo*, Madrid, Ediciones El País, 1990. ESCORIZA, D., *Manual de estilo de Editorial Planeta*, Barcelona, Planeta, 1998. LA VANGUARDIA, *Libro de redacción*, Barcelona, La Vanguardia, 1996.

⁴⁰ *El País*, domingo 19 de noviembre de 2000.

⁴¹ *El Mundo*, 10 de abril de 2001.

viajar en Semana Santa, se nos muestra un mapa de España con las diferentes rutas turísticas que podemos visitar. Lo alarmante es que, mientras ciudades como León o Gijón aparecen con sus respectivos acentos debidamente colocados, otras como Córdoba, Málaga, Almería... carecen de tilde. ¿Habrá que recordar una vez más que el sur también existe?

En cualquier caso este diario, *El Mundo*, ha decidido, de acuerdo con su libro de estilo, no acentuar las mayúsculas y, así, lo podemos comprobar, día tras día, en titulares, noticias, reportajes y en cualquier manifestación o escrito. Postura esta que resulta difícil de entender en un periódico que tiene colaboradores que dicen estar tan preocupados por la salud del idioma. Lo cierto es que en el *Libro de estilo* de este medio de comunicación leemos la siguiente advertencia: “En *El Mundo* se utilizará la tilde sobre las minúsculas”⁴².

Quizás convenga traer a colación las afirmaciones del profesor A. Zamora Vicente: “Existe por ahí, dice, agazapado en cualquier recoveco de nuestra falaz convivencia, un juicio universal: las mayúsculas no se acentúan. Qué más quiere el españolito comodón para demostrar su gran sapiencia, esgrimiendo a cada paso la ‘ley’, para él intocable. Es un torpe prejuicio que, supongo, ha debido brotar de razones de imprenta, al resultar muy caro duplicar tipos, matrices, etcétera”⁴³.

¿Cuesta, pues, tanto trabajo dar una solución homogénea y uniforme a este uso y a esta cuestión? Ya decía Don Hilarión que “hoy las ciencias adelantan que es una barbaridad” y estamos seguros de que cualquier problema técnico tiene remedio.

A modo de conclusión, quisiera terminar con unas palabras de Álex Grijelmo: “Las modas sociales invitan por doquier al cuidado de cuanto pueda reflejar en el exterior lo que somos por dentro, incitan al culto de todas las apariencias: la casa, la decoración, el coche, la ropa... excepto de la apariencia que mana de lo más profundo de nuestro intelecto: el idioma”⁴⁴.

Nadie quiera ver aquí un ataque al lenguaje periodístico. Es evidente que las prisas que la vida moderna impone al ejercicio del periodismo, con colaboraciones tan apresuradas como impone la propia actualidad. Con noticias que se hacen viejas antes de haber sido imprimidas, restan al periodista el rigor y el sosiego necesario a la hora de redactar la noticia, el titular o la crónica. Pero “es tan delicado e importante el material con el que traba-

⁴² *Libro de Estilo de El Mundo*, Madrid, Unidad Editorial, 1996, pág. 81.

⁴³ A. Zamora Vicente, “Un tiento a la mala lengua”, *Diario Ya*, 20 de febrero de 1977, recogido por F. Carratalá en su *Manual de ortografía española. Acentuación. Léxico y ortografía*, Madrid, Castalia, 1997, pág. 97.

⁴⁴ Alex GRIJELMO, *Defensa apasionada del idioma español*, Madrid, Taurus, 1998, pág. 22.

jan, la lengua, y tan importante la influencia que tienen, que es preciso tomar conciencia del problema para remediarlo cuanto antes”⁴⁵. Y, para ello, lo esencial es que el español se aprenda en la escuela y en los institutos. Porque es la sociedad española la que debe cuidar el idioma. Es un bien de utilidad pública.

⁴⁵ F. VILCHES VIVANCOS, *El menosprecio de la lengua. El español en la prensa, op. cit.*, pág. 26.

FRANCISCO SALVADOR MATA
UNIVERSIDAD DE GRANADA

REFLEXIONES SOBRE LA ORTOGRAFÍA DESDE UN ENFOQUE PSICOLINGÜÍSTICO

PRENOTANDA

Mi aportación en esta Mesa Redonda sobre el aprendizaje y la enseñanza de la ortografía se va a centrar en el análisis de esta habilidad lingüística en el código escrito, desde un enfoque psicolingüístico. Para contextualizar mi discurso, estimo necesario hacer algunas precisiones previas sobre los dos conceptos básicos que lo articulan: ortografía y Psicolingüística.

En primer lugar, la Psicolingüística, en cuanto ciencia interdisciplinar, que integra conocimientos de la Psicología y de la Lingüística, analiza y explica el aprendizaje, en cuanto fenómeno psicológico (perspectiva del sujeto), de la lengua, en cuanto objeto, cuya estructura se describe en la Lingüística. Ahora bien, en la Psicología, como en otras ciencias, se han desarrollado diversos modelos teóricos sobre un mismo objeto. Los modelos más actuales y prometedores son los de tipo cognitivo.

En segundo lugar, el término “ortografía”, por su estructura etimológica (orthos= recta y grafía= escritura), hace referencia a la “escritura correcta”, incluyendo, por tanto, todas las dimensiones del texto escrito. En un sentido más restringido, el término hace referencia al componente gráfico-visual del código escrito. Incluiría, por tanto, los componentes tipográficos del texto así como los estrictamente gráfico-fonológicos. Sin embargo, son estos últimos el referente del término en su significado más específico. Ahora bien, como todos los niveles del sistema lingüístico se relacionan, no se podría explicar uno de ellos (en este caso, el gráfico-

fonológico) sin tener en cuenta los otros (morfo-sintáctico, léxico-semántico y pragmático).

De acuerdo con estas premisas, el centro de atención de mi discurso será describir cómo los modelos cognitivos explican el aprendizaje del componente grafo-fonético de la lengua escrita. En esta explicación se incluyen las disfunciones que se producen en la utilización del código (en este caso, denominadas “disortografías”). Por último, describiré algunas implicaciones didácticas que derivan de este enfoque psicolingüístico sobre el aprendizaje ortográfico.

La valoración de esta cuestión, desde una perspectiva didáctica, estriba en dilucidar si la ortografía es una dimensión secundaria de la expresión escrita, de escasa incidencia en la función comunicativa de la lengua, o una manifestación del dominio de la lengua escrita, que supone que el escritor tiene un conocimiento consciente de la estructura de la lengua, en cuanto código constituido por reglas. Mi posición personal se sitúa en este segundo término del dilema. Por tanto, me parece estéril la polémica sobre la necesidad o conveniencia de enseñar la ortografía. Si bien es cierto que escribir bien no es sólo escribir sin faltas de ortografía, también lo es que para escribir bien hay que aplicar correctamente todas las reglas de transcripción gráfica del código lingüístico. Es decir, la comunicación es lo más importante (enfoque funcional), pero para que la comunicación sea eficaz se requiere adoptar una forma correcta (enfoque formal).

LOS ERRORES ORTOGRÁFICOS

En el ámbito psicopedagógico, la mayor parte de las teorías o modelos han tenido su origen en la necesidad de explicar las disfunciones o errores, es decir, las desviaciones de lo que se considera “normal” en una conducta, sea un concepto, una habilidad o un procedimiento. Lo cual supone, a su vez, una descripción del funcionamiento “normal” del sujeto. En el caso que nos ocupa, se trataría de explicar los errores ortográficos. A este efecto, sería oportuno describir cuáles son estos errores y, si es posible, clasificarlos, de acuerdo con algún criterio. Obviamente, la clasificación implica una explicación causal del error.

Es obvio que los “errores ortográficos” se producen en la utilización del código lingüístico escrito. Es decir, que se trata de una aplicación inadecuada de las reglas del código lingüístico en su dimensión gráfica. Ahora bien, sea que se considere la lengua escrita como un código diferente o como una modalidad de la lengua oral, indudablemente ambas mantienen relaciones estrechas, especialmente en algunos niveles, como el fonético-fonológico. Lo cual no justifica reducir los errores ortográficos a este plano del sistema lingüístico.

Sin duda, los errores más frecuentes y, por ello, los que han atraído la atención de los didactas han sido los relacionados, en sentido estricto, con el nivel fonético-fonológico. Se trata de un desconocimiento o de una aplicación inadecuada de las “reglas de correspondencia entre fonema y grafema”. Éste es el caso del sujeto que escribe “pala” por “bala”. Se habla entonces de una “ortografía fonológica” u “ortografía natural”. Habría, no obstante, que excluir de este tipo de error aquellos fonemas cuya oposición fonética está actualmente neutralizada. Es el caso de los fonemas /b/ y /v/ (Ej.: “vaca” y “baca”). Para saber escribir correctamente estas palabras hay que aplicar reglas de carácter semántico (etimológico) más que de carácter fonológico. Igualmente habría que excluir aquellos fonemas a los que corresponden varios grafemas: /k/ ---c, k, qu (“casa”, “kilo”, “queso”); /y/ -- --y, ll (“yeso”, “llorar”); /z/ ----z, c (“zapato”, “cera”).

Ahora bien, para escribir correctamente una palabra en un texto (que es donde adquiere su significado concreto), es necesario también conocer y aplicar las reglas que rigen en otros planos del sistema lingüístico. Por ejemplo, en el plano semántico se incluyen aquellos términos cuya ortografía responde a criterios etimológicos. Es el caso de términos cultos cuya realización fonética no corresponde a la forma gráfica (ej.: “Psicología”). En este grupo se incluyen los errores por omisión de la “h” (“hierro”, “ahorro”). En algunos casos, la inclusión o no de la “h” tiene consecuencias semánticas (“ora” / “hora”). Igualmente en la escritura ortográfica incide el conocimiento del plano sintáctico, si bien no desconectado del plano fonético (por ejemplo, el componente suprasegmental: “va a ver una fiesta” / “va a haber una fiesta”). Los errores de acentuación diacrítica se relaciona tanto con el plano semántico como con el sintáctico (“de” / “dé”; “amo” / “amó”; “práctica” / “practica”).

LOS MODELOS PSICOLINGÜÍSTICOS

Los modelos psicolingüísticos explican el aprendizaje de la lengua como un proceso en el que están implicados diversos componentes o factores de carácter cognitivo, similares a los que inciden en otros aprendizajes. La diferencia estriba en que los procesos o capacidades cognitivas se aplican a un contenido específico, que es la estructura de la lengua. Por tanto, los errores lingüísticos se explican por una disfunción en uno o en varios procesos psicológicos. Si se acepta este modelo explicativo, carece de sentido plantear el dilema de si los errores ortográficos son de naturaleza perceptivo-cognitiva o lingüística. En efecto, la capacidad perceptiva es un concepto abstracto que se hace concreto al aplicarse a un contenido (en este caso, la lengua). A continuación se describen estos procesos y cómo inciden en el aprendizaje de la lengua escrita.

Se han elaborado diversos modelos para explicar el aprendizaje global de la expresión escrita, en cuyo ámbito se incluye la ortografía. Pero se ha de subrayar que todos los modelos son parciales, en cuanto no abordan en su complejidad el fenómeno. De hecho, no hay una teoría que explique en su totalidad el fenómeno de la expresión escrita (BOSCOLO, 1995). Por eso, algunos autores han elaborado un modelo global o integrador, para explicar el aprendizaje de la escritura (BERNINGER y otros, 1991 y 1996). Los autores han asumido las aportaciones de varios modelos, en un intento de síntesis: 1) el modelo de desarrollo neurológico de Luria; 2) el modelo de Flower y Hayes (1981). Además, han incluido otras perspectivas, obviadas en la investigación cognitiva, como la lingüística y la didáctica.

El modelo de Berninger y sus colaboradores se centra en la libertad de elección, frente a las restricciones que imponen diversos factores: 1) Restricciones neurológicas (procesamiento visual de las palabras escritas, motricidad fina, integración viso-motora); 2) Restricciones lingüísticas en diversos niveles (palabra, oración, párrafo); 3) Restricciones cognitivas (procesos de planificación, traducción y revisión); 4) Restricciones contextuales (ecológicas): programas de enseñanza, variables del profesor, procesos constructivos del alumno, que utiliza los mismos estímulos instructivos de forma distinta, para construir conocimiento declarativo y de procedimiento. Las restricciones se producen a lo largo del desarrollo, aunque cada factor tiene distinto peso específico en cada estadio.

En éste y en otros modelos, las disfunciones ortográficas se insertan en el proceso cognitivo denominado "traducción" o "transcripción" del texto, el proceso más estrechamente relacionado con el componente lingüístico. En definitiva, los errores ortográficos se deben, en general, a un desconocimiento del código lingüístico y, en concreto, de las reglas del código escrito. Este conocimiento debe ser racional y consciente, no memorístico y automatizado, de manera que el sujeto tenga el control en su aplicación. Este tipo de conocimiento se denomina "metacognitivo" y, en su aplicación al objeto "lengua", metalingüístico. Pero también en la explicación se tienen en cuenta los otros componentes del modelo. Así podrían achacarse las incorrecciones ortográficas a una enseñanza inadecuada que conduce a un aprendizaje memorístico y mecánico, no motivado, abstracto y descontextualizado. La explicación más estrictamente psicolingüística atribuye los errores ortográficos a los procesos psicológicos básicos de percepción, memoria y atención.

En cuanto a la percepción, de una parte, para leer correctamente una palabra es necesaria la capacidad de discriminación fonética (/p/ /b/: pata/bata); pero, como la escritura supone una lectura mental, también lo es para escribir correctamente una palabra. Igualmente se hace necesaria la discriminación visual entre los grafemas que representan los fonemas (en su

dimensión espacial: p/b; b/d; p/q; p/d). Ambas habilidades son de carácter perceptivo. Obviamente, quienes padezcan alguna disfunción sensorial (especialmente, visual o auditiva) tendrán problemas perceptivos y, por tanto, ortográficos, concretamente en el plano gráfico-fonético.

El proceso psicológico de la memoria incide también en el aprendizaje de la ortografía. En primer lugar, el escritor tiene que recordar las reglas lingüísticas (que no son naturales sino convencionales), sean de carácter fonético, sintáctico, semántico o pragmático. El proceso de recuerdo puede estar automatizado, de manera que se recupera la palabra en cuestión sin tener que recordar la regla correspondiente. El caso más claro son las palabras de ortografía irregular. Igualmente la memoria opera en la recuperación de la imagen mental de los fonemas y grafemas.

Por último, parece obvio que la atención incide en todo el proceso de aprendizaje, tanto en cuanto a los contenidos lingüísticos, expuestos por el profesor en el aula, como en la lectura personal de textos. Un buen lector suele ser un buen escritor, al menos en la dimensión ortográfica de la expresión. De otra parte, el proceso de la atención está estrechamente vinculado al de la percepción.

Sin duda, otros procesos psicológicos, denominados de nivel superior, como la inducción, la deducción o la formulación de hipótesis inciden también en el aprendizaje de la lengua y, por tanto, en el aprendizaje ortográfico. Estos procesos están implicados en lo que se denomina “conocimiento metalingüístico”, el conocimiento consciente de la estructura y funcionamiento de la lengua. Este conocimiento es fruto de la reflexión personal, a cuyo desarrollo contribuye una enseñanza racional de la lengua. Éste es el sentido actual de la enseñanza de la gramática.

IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

En coherencia con todo lo expuesto, la enseñanza de la ortografía debe insertarse en el proceso global del desarrollo de la expresión escrita (SALVADOR MATA, 1999; 2000). Por tanto, no puede concebirse como un aprendizaje autónomo y aislado del uso de la lengua. Pero, de otra parte, la enseñanza de la ortografía no puede desligarse de la enseñanza de la lengua, en su funcionamiento y estructura. En definitiva, la noción de conciencia lingüística (equivalente a enseñanza de la gramática) puede proporcionar un marco teórico para la enseñanza-aprendizaje de la lengua, a lo largo de la escolaridad (TUMMER y otros, 1984). En este contexto, toda la actividad didáctica en el área lingüística debe culminar en la reflexión gramatical.

Ahora bien la enseñanza científica, es decir racional, de la gramática debe fundamentarse en los principios básicos, establecidos en los modelos didácticos cognitivos:

1. De la práctica a la teoría. La adquisición y el uso de la lengua precederá a la investigación analítica sobre la lengua (es decir, la gramática). La práctica precede y fundamenta la teorización.
2. Integración de la actividad gramatical. La enseñanza de la gramática debe estar integrada en la enseñanza de la lengua, por cuanto aquella tiene una conexión funcional con el resto de habilidades lingüísticas. Es rechazable, por tanto, una enseñanza de la gramática por sí misma.
3. Método activo y aprendizaje por descubrimiento. La gramática es un campo idóneo para el aprendizaje por descubrimiento. El método, obviamente, debe adaptarse a la capacidad del alumno.
4. Partir de la experiencia comunicativa real. El "corpus" sobre el que se realizarán los ejercicios gramaticales debe recoger la experiencia comunicativa del alumno, sus intereses lingüísticos. Este principio conecta con el segundo y responde a la necesidad de motivar la enseñanza de la gramática.
5. Progresión metódica. En este principio se sintetizan todos los anteriores. De él se derivan varias estrategias didácticas:
 - a) Del sentido a la forma. La primera vía de penetración en el análisis lingüístico debe ser el significado, vehiculado por la forma. De acuerdo con los resultados de la investigación, las estrategias semántico-pragmáticas son las primeras que el sujeto adopta y mantiene hasta un estadio avanzado (11 ó 12 años).
 - b) De lo concreto (intuitivo) a lo abstracto. El estudio analítico-diferencial de aspectos gramaticales, realizado antes de la etapa de las "operaciones formales", debe asociarse a elementos intuitivos y de plena significación. En este sentido, los símbolos y diagramas pueden ser una valiosa ayuda para la comprensión de los conceptos, siempre que mantengan su condición de medio para clarificar el análisis o entender la estructura jerárquica, y no se conviertan en fin en sí mismos.
 - c) De lo incidental a lo sistemático. El progreso desde la gramática implícita a la explícita ha sido descrito en tres etapas: 1ª) comenzar haciendo gramática, sin que se note (etapa pregramatical); 2ª) notar que se está haciendo gramática; 3ª) exponer con qué base y desde qué perspectivas se hace gramática.
 - d) De lo global a lo analítico. El análisis gramatical debe iniciarse con unidades completas en sí mismas (texto o frase), es decir, unidades de comunicación. Y ello, porque la lengua es un sistema de sistemas, cuya percepción global debe ser punto de partida y de llegada en el estudio racional y reflexivo de la misma.

BIBLIOGRAFÍA

- BERNINGER, V. W. y otros: "Theory-based diagnosis and remediation of writing disabilities". *Journal of School Psychology*, 22, 1991, 4, 623-42.
- BERNINGER, V. W. y otros: "Assessment of planning, translating, and revising in junior high writers". *Journal of School Psychology*, 34, 1996, 1, 23-52.
- BOSCOLO, P.: "The Cognitive Approach to Writing and Writing Instruction. A Contribution to a Critical Appraisal". *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 14, 1995, 4, 343-366.
- FLOWER, L. y HAYES, J. R.: "A cognitive process theory of writing". *College Composition and Communication*, 32-34, 1981, 365-387.
- SALVADOR MATA, F.: *El aprendizaje lingüístico y sus dificultades (Sintaxis de la expresión verbal)*. Grupo Editorial Universitario, Granada, 1999.
- SALVADOR MATA, F.: *Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita*. Archidona, Aljibe, 2000.
- TUMMER, W.E. y otros: *Metalinguistic awareness in children*. Berlín, Springer-Verlag, 1984.

ANTONIO M. BONACHERA CANO
COLEGIO DIVINO MAESTRO. GRANADA

PROBLEMAS EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

En no pocas ocasiones, cada vez que se celebra un foro de debate parecido a éste o cada vez que nos reunimos profesores de Secundaria o bachillerato e intercambiamos experiencias, preocupaciones o simples comentarios, surge el asunto de los resultados escolares o el tema de los niveles de aprendizaje de nuestros alumnos. También demasiado frecuentemente realizamos comentarios acerca de la incapacidad de nuestros alumnos de expresarse o de explicarse, de que no entienden lo que leen y, lo que es peor, que cada día que pasan hablan peor. Efectivamente, algunos síntomas que constatamos repetidamente en nuestros colegios e institutos son: la falta de comprensión de los mensajes orales o escritos, las llamadas disortografías o faltas de ortografía, la escasa capacidad o las dificultades de los alumnos al expresarse por escrito u oralmente, etc.

Hasta ahora todos de acuerdo, supongo. Pero viene a continuación la pregunta clave ¿por qué? ¿de quién es la culpa de esta situación? Podríamos caer en el recurso fácil y eximente de decir que la culpa es del nuevo sistema educativo.

Aunque en parte pueda ser así, no toda la culpa es del sistema. Parte de esa culpa nos la deberíamos repartir entre los profesores de Primaria y los de Secundaria. Unos y otros somos culpables, bien de provocar los errores en nuestros alumnos, bien de no saber corregirlos a tiempo. Por tanto, quizá se podría hablar no de problemas en el aprendizaje de la lengua, que los hay, sino de problemas en la enseñanza de la lengua. Ojo, pero no sólo de los profesores de Lengua. Cuando nosotros salimos del aula, a continuación entra el profesor de Matemáticas que les pide resolver un problema después

de haber leído un texto en el que tienen que discriminar y organizar los datos. Luego, el profesor de historia les pedirá que lean un texto y lo resuman y el profesor de Educación Física les exigirá que cumplan las instrucciones orales que él les da. Es decir, todos los profesores, desde sus diferentes ámbitos, son responsables de la educación lingüística de nuestros alumnos y todos, se supone, deben colaborar en la enseñanza de las habilidades lingüísticas. De otra manera, el profesor de Matemática deberá enseñar a leer a sus alumnos textos matemáticos y a producir textos matemáticos, el de historia hará lo propio con textos históricos, el profesor de Religión, con los textos bíblicos y religiosos en general, y así, hasta abarcar todas las áreas. De tal manera que se está enseñando a leer y a expresarse, aunque la ley no lo recoja, seis horas al día, cinco días a la semana.

Es por esto mismo por lo que se plantea, o planteamos, la necesidad de cambiar el punto de partida de nuestro trabajo. No se trata de remediar los errores citados más arriba, sino que se trata de no provocarlos, esto es, de prevenir antes de que la enfermedad sea irremediable. Porque, eso sí, a cada uno la parte de culpa que le corresponde.

1. Ahora bien, es que si nos entretenemos potenciando las habilidades de expresión escrita u oral, la comprensión lectora, la ortografía, etc., ¿qué ocurre con nuestro temario?, porque claro, el temario hay que terminarlo. Sobre todo si estamos en un ciclo educativo terminal y nuestros alumnos se van al instituto. Deben salir muy bien preparados conceptualmente. De tal manera es esto así que, ante la duda, optamos por la cantidad antes que por la calidad, por los conceptos antes que por las habilidades.

Y por eso, en las clases de lengua, por ejemplo, una buena parte del tiempo se emplea en el estudio de cuestiones normativas. Así, las clases se reducen a la ortografía, la morfología, la sintaxis y la lectura en voz alta, algunas prácticas de redacción y muy poco de expresión oral dependiendo del nivel educativo en el que nos encontremos. Es cierto, pues que las clases de lengua, con demasiada frecuencia, se convierten en una regla ortográfica que hay que aprender con su correspondiente lista de palabras ejemplificadoras y sus excepciones; en una lista de oraciones para analizar morfosintácticamente, en un texto que hay que leer para contestar después unas preguntas, etcétera.

Es decir, muchas de nuestras programaciones de lengua no son sino instrumentos para crear hábitos de costumbres lingüísticamente correctas, cuya reiteración esperamos que nos conduzca al dominio del difícil arte de la expresión lingüística y, en cambio, lo que hace es conducirnos a la automatización.

Y eso nos hace olvidar que la dificultad de un alumno no está en el estudio de la lengua sino en su dominio. Porque, por ejemplo, para llegar a escribir no hace falta más que ponerse a hacerlo. Sin embargo, para crear

literatura es necesario utilizar todas las propiedades fónicas, posibilidades rítmicas y constructivas de la lengua, reconducir el lenguaje a la literariedad de la realidad o los inventos. Es decir, se trata de dominar los recursos y las riquezas lingüísticas que en el lenguaje coloquial, la mayor parte de las ocasiones, descuidados.

Por último, considero, pues, que no se trata de hacer muchas cosas, sino de realizar las cosas precisas en el momento oportuno. Es decir, que haya una perfecta armonía entre la capacidad de la mente del niño en cada edad, sus intereses personales y la adecuación de los mecanismos que se proponen.

Hay un viejísimo axioma que dice que la mente va de lo concreto a lo abstracto en su comprensión. Así también la mente del niño ha de haber recorrido muchos caminos concretos, muchos mecanismos sensitivos, perceptores, estimuladores de los sentidos externos e internos, antes de elaborar un concepto. Por lo cual sabemos que sólo podrá elaborar aquellos conceptos para los que su mente haya estado, consciente o inconscientemente, adecuadamente preparada. Los demás podrá memorizarlos, retenerlos, reconocerlos en determinadas circunstancias, pero nunca saberlos, que es lo mismo que decir asimilarlos.

Y en esa labor debemos estar todos bien organizados, profesores de Primaria, de Secundaria, de Bachillerato, etc., para llegar a una educación integral del niño, donde el lenguaje juega el importante papel de ofrecer a todas las demás áreas, el fundamento para su captación y la forma para su expresión.

No debemos olvidar que una inadecuada comprensión de estos elementos suele causar fracasos en otras áreas. Si bien es cierto que aunque el concepto de fracaso es muy discutible, sí es evidente que dependerá de los niveles de exigencia.

La mayor parte del tiempo que los alumnos pasan en la escuela o en la calle lo hacen comunicándose con palabras: orales o escritas. Captar el lenguaje, entenderlo, usarlo y expresarlo constituye el objetivo primordial.

La escuela reproduce lo que hay en la sociedad. Si la sociedad cultiva la imagen y olvida la palabra, el alumno hace lo mismo. ¿Cómo podemos exigir precisión en el lenguaje si la sociedad lo olvida?

Chomsky ha afirmado que el uso del lenguaje se caracteriza por ser creativo y que esa creatividad se manifiesta en que el uso del lenguaje es innovador en cuanto que gran parte de las expresiones que pronunciamos son totalmente nuevas y no constituyen una repetición de las ya escuchadas con anterioridad. También lo es porque puede afirmarse que el uso del lenguaje está libre del control de estímulos detectables, externos o internos.

Una de las razones de la crisis de la educación en todos los niveles procede al parecer, de la transformación del perfil psicológico de los alum-

nos, en la que ha jugado un papel fundamental la televisión, con el consiguiente nivel de lectura. En ellos se produce un puente entre dos culturas: la visual y la de la imprenta.

En la escuela, el alumno debe tener la oportunidad de aprender y usar la lengua, según contexto y funciones diferentes. Hablando les enseñaremos a hablar, leyendo a leer, y escribiendo a escribir, éste debe ser su aprendizaje. Evidentemente, éstos son núcleos básicos. En torno a ellos deben articularse otros contenidos de los que pueden derivarse otros objetivos. Teniendo siempre en cuenta que hay una edad para escribir, para hablar y para leer, sin olvidar que la lectura es texto, y el texto es lengua. Desde aquí debemos crear situaciones de lectura y escritura en las que el alumno puede descubrir y construir distintos textos.

MARÍA DEL CARMEN HOYOS RAGEL
UNIVERSIDAD DE GRANADA

EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA
EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA
Y EN EL NUEVO BACHILLERATO

Probablemente la mejor definición de la Reforma Educativa esté contenida en la afirmación decimonónica de *todo lo sólido se desvanece en el aire*.

Es preciso formular una primera observación historicista: en nuestro país, en la segunda mitad del siglo XX, se han sucedido las reformas del sistema educativo cada quince o veinte años por imposición del mercado, del nivel económico determinante en última instancia. Educación-mercado, por tanto, son inseparables en un análisis o aproximación al problema educativo por muy superficial que sea. Sólo en un segundo momento intervienen los avances científicos, ya sean pedagógicos o psicológicos o pertenecientes a disciplinas específicas, en nuestro caso, lingüística y crítica o posible ciencia de lo literario o la didáctica de la lengua.

Una segunda observación administrativa, también necesaria: el marco normativo en el que nos movemos necesariamente remite a la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (*Boletín Oficial del Estado* de 4 de julio de 1985, en adelante LODE) y la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (*Boletín Oficial del Estado* de 4 de noviembre de 1990, en adelante LOGSE). Con ellas se articula y conforma el mandato constitucional sobre Educación. A partir de ese momento, se suceden una serie de disposiciones oficiales configuradoras del marco normativo, que todo profesional docente de ese nivel debiera conocer. Las ofrecemos como anexo documental.

Parece lógico, pues, que las implicaciones y elementos de análisis que proporcionan revistan una gran complejidad: el ejercicio simultáneo de los diversos derechos y libertades relacionados con la educación o el nuevo orden del conjunto del sistema, desde la libertad de cátedra a la enseñanza privada o desde la implicación de padres en el proceso educativo a la gratuidad. Y junto a estos elementos, el aumento en dos años de la escolaridad obligatoria, la democratización o, mejor, socialización del saber, la redefinición de cada uno de los protagonistas de la enseñanza...

Dos términos devienen claves, **modernizar-racionalizar**, sin olvidar que la Enseñanza o el Sistema Educativo se entiende también como **instrumento de transformación** para la sociedad democrática. En este sentido es bien expresivo el siguiente fragmento del Preámbulo de la LOGSE:

“La Constitución ha atribuido a todos los españoles el derecho a la educación. Ha garantizado las libertades de enseñanza, de cátedra y de creación de centros, así como el derecho a recibir formación religiosa y moral de acuerdo con las propias convicciones. Ha reconocido la participación de padres, profesores y alumnos en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos. La Constitución ha encomendado a los poderes públicos que promuevan las condiciones y remuevan los obstáculos para que el derecho a la educación sea disfrutado en condiciones de libertad e igualdad, ha establecido el carácter obligatorio y gratuito de la educación básica y ha redistribuido territorialmente el ejercicio de las competencias en esta materia. Todos estos ejes, así como la capacidad de responder a las aspiraciones educativas de la sociedad, han de conformar el nuevo sistema educativo”.

Estos ejes, unidos al impacto de nuestra pertenencia como país a la Unión Europea y el intentar adecuarse a los procesos productivos y culturales actuales, están en la base de la nueva normativa y **reforma** (otro término clave), que se presenta con voluntad de permanencia.

Una de las novedades más singulares de este marco normativo es el establecimiento del *currículo*: el artículo 4 de la LOGSE lo define como *“... el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente”.*

Junto a esta novedad, la distribución temporal de la *Educación Secundaria* (artículo 17):

- a) La etapa de educación secundaria obligatoria, que completa la enseñanza básica y abarca cuatro cursos académicos, entre los doce y dieciséis años de edad.
- b) El bachillerato, con dos cursos académicos de duración, a partir de los dieciséis años de edad.

Sin embargo, desde la perspectiva que a nosotros interesa, es necesario subrayar lo referido a la lengua y la literatura. Así, ya en el Preámbulo se establece como uno de los fines que orientará el sistema educativo *la propia construcción y uso del lenguaje*, un fin decisivo que contribuirá a la superación de *estereotipos sociales*.

Esta finalidad genérica, cuando el artículo 19 regula las capacidades que debe desarrollar la educación secundaria obligatoria, destaca:

- a) *Comprender y expresar correctamente en lengua castellana y, en la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes completos, orales y escritos.*

Mientras que cuando esta enseñanza se desarrolla en ciclos se establece, entre otras, la siguiente área de conocimiento obligatorio:

- e) *Lengua castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura.*

En el Bachillerato, el artículo 26 señala las siguientes capacidades, entre otras:

- a) *Dominar la lengua castellana y la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma.*
- h) *Desarrollar la sensibilidad artística y literaria como fuente de formación y enriquecimiento cultural.*

Cuando el artículo 27 fija las materias comunes, expresamente recoge:

- Lengua castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura.

Una distinción importante que puede pasar desapercibida es la que diferencia entre *áreas* y *materias*. En la Educación Secundaria Obligatoria se establecen *áreas de conocimiento* que, en cierto modo, enlazan con las reguladas en la Educación Primaria; mientras que en el Bachillerato ya no se habla de áreas sino de materias, en un significativo intento por eliminar la noción de *asignatura*.

El Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre (BOE de 2 de diciembre), que establece la estructura del Bachillerato, determina *modalidades* (en concreto: Artes, Ciencias de la Naturaleza y la Salud, Humanidades, Ciencias Sociales y Tecnología) y unas *materias comunes*, en nuestro caso, Lengua Castellana y Literatura que se cursará en los dos años (en cada caso,

con tres horas semanales). Mientras que como *materia optativa* (cuyos contenidos no se tienen en cuenta para las Pruebas de Acceso a la Universidad) queda Literatura Española y Universal y para las modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales (con cuatro horas semanales).

Éste es, pues, el marco normativo genérico en el que necesariamente tendremos que movernos. Sólo señalar cómo la periclitada cuestión Castellano / Español, que analizó –entre otros– Amado Alonso, vuelve a cobrar vigencia en el Estado de las Autonomías y cómo esta realidad administrativa vuelve a incidir sobre el problema de la falta de *política lingüística* en España, pero sobre estos aspectos volveremos.

Los textos ministeriales (también los de la Comunidad Autónoma de Andalucía, en gran medida una simple copia de estos) otorgan aparentemente una gran importancia a nuestra especialidad, redefinida como Lengua Castellana y Literatura, no sólo por su consideración de *saber* instrumental o herramienta de interpretación y producción de los más variados discursos, sino también como dos vías de conocimiento –Lengua y Literatura– que se combinan y complementan para ofrecer un análisis crítico de la realidad.

Desde nuestra perspectiva, el problema que se debate en la Reforma y básicamente en la Educación Secundaria Obligatoria parte de una dualidad fundamental: la del aprendizaje cuasi-espontáneo y la de la enseñanza intencional. El primero se practica por *inmersión* en el medio: familia, compañeros, colegio, institutos... con los que el aprendiz de hablante adquiere –por imitación– competencia lingüística. Muy pronto también se somete al impacto de los audiovisuales y, con menos probabilidad, se someterá a la influencia de periódicos, revistas y libros. De la calidad de los mensajes lingüísticos recibidos dependerá en buena medida la calidad de su futura capacidad de expresión oral y escrita.

Pero la lengua parece un instrumento demasiado importante para dejar su aprendizaje sin enseñanza intencional. La Real Academia Española define gramática, en fórmula ilustrada o dieciochesca, como *arte de hablar y escribir correctamente*. Sólo una pintoresca interpretación de la libertad y respeto a la creatividad individual han podido arrumbar la gramática normativa. Algo muy diferente es el elemento que podemos denominar *ciencia del lenguaje* y otro el *dominio práctico de los resortes de una lengua*. La sustitución de la gramática normativa por la lingüística más o menos lucubrativa ha sido peligrosa para esta enseñanza, pero lo es más todavía su sustitución por un *uso progresista*, supuestamente progresista, de la lengua coloquial. Esta peculiar interpretación del progresismo pragmalingüístico conduce a enseñar solo la lengua que ya todos saben: la lengua de la calle, que nada o poco tiene que ver con la que efectivamente se habla en las poblaciones rurales ni con las variantes dialectales de pueblos o regiones.

Por ejemplo ilustrativo: nuestros actuales alumnos de los IES tratan sistemáticamente de tú a sus *maestros* –todos somos maestros– por pura incapacidad en el manejo de un registro medianamente culto o formal: el tratamiento de respeto en español parece una complejidad inaccesible para estos alumnos, analfabetos funcionales, en la que el resto de compañeros de otras disciplinas ni siquiera contemplan como preocupante: ya ni siquiera se escudan en ese *progresismo* de finales de los setenta o de los años ochenta, todos damos por supuesto que la realidad es así y que no puede modificarse, ni siquiera se intenta.

El único modo eficaz de disminuir el riesgo de incomunicación consiste en aceptar todos una misma norma, un único modelo. La unidad de una lengua no es un capricho de gramáticos o administradores, es una necesidad de los hombres que conviven en una formación social. En la unidad de una lengua reside su eficacia comunicativa. No se trata, por supuesto, de imponer una uniformidad rigurosa y mimética, que impida o cuestione la creatividad individual y condene las variantes geográficas o sociales; sino de aceptar la existencia de una norma que sirva de referencia a todos los usuarios de la misma lengua. Un problema que, por supuesto, enlaza con el de la adecuación a las situaciones comunicativas, con el de los llamados registros lingüísticos y en el que no nos detenemos.

La reforma propuesta por el entonces Ministerio de Educación y Ciencia y, ahora, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte afecta a la enseñanza de la lengua en la etapa secundaria de manera decisiva. En los textos oficiales encontramos expresiones como *corrección idiomática*”, “*desarrollar y afianzar el hábito de la lectura, profundizar en la reflexión sistemática acerca de la lengua...* (Claro que si entendemos el término profundizar en su literalidad: “cavar en un hoyo para hacerlo más hondo”, “bajo tierra”, igual estamos tocando fondo, esto es, las autoridades educativas centrales y autonómicas pretenden convertirnos en ¡mineros!, incluso, simplemente *hundir la lengua*). En el apartado *Objetivos generales* se establece algo tan elemental (y también tan olvidado) como la necesidad de desarrollar en el alumnado la capacidad de expresarse oralmente y por escrito con coherencia y corrección. Ante esto se nos puede ocurrir organizar con urgencia cursos de *recuperación* para oradores, periodistas y redactores de disposiciones oficiales (¿por qué *castellano* y no *español*?) Porque la aplicación de tan prudentes principios podría empezar por el propio texto oficial, donde no siempre impera la coherencia y la corrección.

Tampoco podemos ignorar la falta de atención a las llamadas humanidades y, en consecuencia, la amenaza real para el futuro de nuestra cultura literaria y de la lengua. Parece claro que disminuye el número de horas dedicadas al estudio de la Literatura (por no reseñar que apenas queda latín y el griego es un simple recuerdo). Probablemente, si nos preguntamos si la

literatura sirve para algo, la respuesta puede ser negativa. En una formación social basada en la producción y el intercambio, poco podemos ofrecer-vender los que nos dedicamos a la enseñanza de las materias humanísticas. Sus productos son *inútiles*. Sólo encontraremos utilitarismo si partimos de una concepción distinta del hombre, en la que haya sitio para lo utópico al lado de lo pragmático del mercado y no considere al individuo únicamente “productor”, porque *el hombre es libre cuando se pone de acuerdo con los dioses en vez de obedecerles* (José Bergamín dixit).

Posiblemente la enseñanza de la literatura deba consistir en esto último: *deshieratizar la literatura*, tratarla como algo menos sagrado y lejano. Porque la sacralización es, en buena medida, culpable del desinterés que la mayor parte de los ciudadanos sienten por las letras, como cosa de raros, de inspirados, de soñadores, de gente que vive al margen de la realidad.

Hoy, cuando por todas partes se alzan dudas sobre el destino de la cultura de transmisión escrita, dudas que responden a la entrada en lo diario de los medios audiovisuales y de la información electrónica y, tras el deslumbramiento o el arrobamiento de los más, hoy —digo— se está en condiciones de afirmar que información u ocio audiovisual y lectura no se excluyen, todo lo contrario, deben ser complementarias.

Y es que existe una razón básica y cuantificable para asegurar la permanencia del libro en su actual soporte y formato o en cualquier otro que la técnica provea: la cantidad de información que puede proporcionar la lectura por unidad de tiempo es, como mínimo, tres veces mayor que la recibida por el oído. El principio: *no nacemos no lectores, nos hacemos no lectores* es tan aplastante en las actuales circunstancias que estimular la afición-adicción al libro es imprescindible.

Para lograr o producir el hábito de lectura la primera condición es que el libro sea accesible. Y al libro se llega por pocos caminos: la compra, el préstamo y la biblioteca pública, también por la enseñanza que puede realizar una invitación-comprobación: el libro lo hacen los hombres y, por tanto, es cosa de todos. Especialmente, porque insistir en el *placer del texto*, como formulaba Roland Barthes, es una forma de propiciar que la capacidad expresiva no se erija en causa de discriminación. Se puede admitir que un individuo rechace la lectura, pero es intolerable que se sienta rechazado por ello. Una lectura lúcida y lúdica de todos los mensajes sin duda nos hará más libres, posiblemente también, más solidarios.

Probablemente la realidad muestra que con una enseñanza igual para *todos* los estudiantes no se obtiene un resultado homogéneo. La libertad que brinda al profesorado la nueva planificación permitirá aprovechar las características de cada grupo para poner el acento en los aspectos que requieran especial atención. La deficiente formación lingüística previa puede obedecer a causas muy distintas. La lengua se va aprendiendo por impregnación

ambiental. De aquí que haya que tener en cuenta el ambiente de familia, de localidad (ciudad, barrio), de peculiaridad lingüística (dialectalismo, bilingüismo). Todo esto condiciona la elección de textos, el vocabulario utilizado en los comentarios, la valoración de la tradición literaria y del patrimonio cultural.

Educar en y para la libertad, especialmente contra los abusos ideológicos de los sistemas de comunicación social, es la esperanza.

La desesperanza radica en la contemplación de la realidad de los centros de secundaria: desmotivación generalizada en alumnos y profesores, aulas con una *ratio* inadecuada en la que además conviven alumnos con necesidades educativas especiales, falta del principio de autoridad, problemas de disciplina y violencia gratuita en el alumnado, etc. A esta situación pretende el actual ejecutivo dar una respuesta: la *reforma de la reforma*, y es que todo es perfectamente empeorable: la discusión no radica en los textos que los días pasados están presentando responsables o irresponsables administradores (los medios de comunicación los han publicado, por ejemplo, los ¿nuevos? Contenidos han sido accesibles en *ABC* el día 11 de noviembre de 2000), aunque también: ¿cuántos centros disponen de ordenadores para, por ejemplo, en Primer curso de Bachillerato, en la asignatura de Lengua española enseñar lo que pomposamente se denomina *Principios generales del diccionario en soporte CD-Rom y en las páginas de Internet* o *La lengua española en Internet*? Y, lo que es peor, ¿cuántos profesores están capacitados para impartir estas enseñanzas? Más todavía: ¿cómo se puede compaginar esta apuesta por la modernidad con la exigencia en la misma asignatura, ahora en Literatura, con el *Análisis y comentario de una obra de cada época y lectura de los fragmentos más representativos de algunas de las literaturas de las lenguas constitucionales* –obsérvese el sintagma-eufemismo– y *de las literaturas extranjeras*? Sí, para todo lo que señalamos pasamos de tres horas semanales a cuatro horas semanales.

ANEXO DOCUMENTAL

1. *Materiales oficiales de referencia*

1.1. Ministerio de Educación

- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (*Boletín Oficial del Estado* –en adelante *BOE*– de 4 de julio).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (*BOE* de 4 de noviembre).

- Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (*BOE* de 26 de junio).
- Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (*BOE* de 13 de septiembre).
- Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la Estructura del Bachillerato (*BOE* de 2 de diciembre).
- Resolución de 5 de marzo de 1992, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se regula la elaboración de proyectos curriculares para la Educación Secundaria Obligatoria y se establecen orientaciones para la distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación para cada uno de los ciclos (*BOE* de 25 de marzo).
- Resolución de 10 de junio de 1992, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se aprueban materias optativas para su impartición en la Educación Secundaria Obligatoria (*BOE* de 19 de junio).
- Resolución de 18 de junio de 1992, de la Secretaria de Estado de Educación, rectificada por la de 21 de octubre de 1992, por la que se regula la elaboración de proyectos curriculares en el ámbito de la Lengua y la Literatura de la Comunidad de Baleares (*BOE* de 8 de julio y *BOE* de 5 de noviembre).
- Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas del Bachillerato (*BOE* de 21 de octubre).
- Real Decreto 1179/1992, de 2 de octubre, por el que se establece el Currículo de Bachillerato (*BOE* de 21 de octubre).
- Orden de 12 de noviembre de 1992 sobre evaluación en Educación Secundaria Obligatoria (*BOE* de 20 de noviembre).
- Orden de 12 de noviembre de 1992 por la que se regula la evaluación y calificación de los alumnos que cursan el Bachillerato establecido por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (*BOE* de 20 de noviembre).
- Orden de 12 de noviembre de 1992 por la que se dictan instrucciones para la implantación anticipada del Bachillerato establecido por Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (*BOE* de 20 de noviembre).
- Orden de 10 de diciembre de 1992 por la que se regulan las pruebas de acceso a la Universidad de los alumnos que hayan cursado las enseñanzas de Bachillerato prevista en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, durante el periodo de implantación anticipada de estas enseñanzas (*BOE* de 12 de enero de 1993).

- Resolución de 29 de diciembre de 1992, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se regula el currículo de las materias optativas de Bachillerato, establecidas en la Orden de 12 de noviembre de 1992 de implantación anticipada del Bachillerato definido por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (*BOE* de 29 de enero de 1993).
- Resolución de 28 de mayo de 1993, de la Secretaría de Estado de Educación, sobre criterios y procedimientos para decidir la promoción y titulación del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria (*BOE* de 4 de junio).
- Resolución de 28 de mayo de 1993, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se regulan los programas de diversificación curricular en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria durante el período de implantación de esta etapa (*BOE* de 7 de junio).
- Real Decreto 929/1993, de 18 de junio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (*BOE* de 13 de julio).
- Resolución de 30 de julio de 1993, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se regula el currículo de las materias optativas establecidas por la Orden de 28 de julio de 1993 para las modalidades de Tecnología y Ciencias Humanas y Sociales de Bachillerato (*BOE* de 14 de agosto).
- Orden de 19 de mayo de 1994 que actualiza el anexo de la Orden de 10 de diciembre de 1992 por la que se regulan las pruebas de acceso a la Universidad de los alumnos que hayan cursado las enseñanzas de Bachillerato previstas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, amplía la duración de los ejercicios y precisa las materias sobre las que versará el primer ejercicio de las pruebas (*BOE* de 24 de mayo).
- Orden de 29 de junio de 1994 por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización de los Institutos de Educación Secundaria (*BOE* de 5 de julio).
- Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los Derechos y Deberes de los Alumnos y las Normas de Convivencia en los Centros (*BOE* de 2 de junio).
- Orden de 28 de agosto de 1995 por la que se regula el procedimiento para garantizar el derecho de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato a que su rendimiento escolar sea evaluado conforme a criterios objetivos (*BOE* de 20 de septiembre).
- Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria sobre Programaciones Didácticas (*BOE* de 21 de febrero).

- Orden de 28 de febrero de 1996 por la que se dictan instrucciones para la implantación de enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria (*BOE* de 5 de marzo).
- Real Decreto 1640/1999, de 22 de octubre, por el que se regula la prueba de acceso a estudios universitarios (*BOE* de 27 de octubre).

1.2. Junta de Andalucía

- Decreto 106/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (*Boletín Oficial de la Junta de Andalucía –en adelante BOJA–* de 20 de junio).
- Orden de 1 de febrero de 1993 sobre evaluación en Educación Secundaria Obligatoria (*BOJA* de 25 de febrero). Se complementa y modifica en Orden de 18 de noviembre de 1996 (*BOJA* de 12 de diciembre).
- Orden de 28 de octubre de 1993 por la que se establecen criterios y orientaciones para la elaboración de Proyectos Curriculares de Centro, secuenciación de contenidos, distribución horaria y materias optativas en Educación Secundaria Obligatoria (*BOJA* de 7 de diciembre).
- Decreto 126/1994, de 7 de junio, por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía (*BOJA* de 26 de julio).
- Orden de 28 de julio de 1994 por la que se establece el diseño curricular de materias optativas en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (*BOJA* de 16 de agosto).
- Orden de 29 de julio de 1994 por la que se establecen orientaciones y criterios para elaborar Proyectos Curriculares de Centro, horarios lectivos, itinerarios educativos y materias optativas en Bachillerato (*BOJA* de 10 de agosto).
- Orden de 31 de julio de 1995 por la que se establece el currículum de las materias optativas de Bachillerato (*BOJA* de 25 de agosto).
- Decreto 262/1996, de 28 de mayo, que modifica el Decreto 106/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes en Educación Secundaria Obligatoria (*BOJA* de 17 de agosto).
- Decreto 200/1997, de 3 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Enseñanza Secundaria (*BOJA* de 6 de septiembre).
- Orden de 9 de septiembre de 1997 por la que se regulan determinados aspectos [cargos unipersonales, elección horarios, reducciones, etc.]

sobre la organización y el funcionamiento de los IES de la Comunidad Autónoma de Andalucía (*BOJA* de 9 de septiembre).

- Decreto 85/1999, de 6 de abril, por el que se regulan los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros docentes públicos y privados concertados no universitarios (*BOJA* de 24 de abril).
- Orden de 8 de junio de 1999 por la que se establecen los programas de diversificación curricular (*BOJA* de 17 de junio).
- Orden de 21 de febrero de 2000 por la que se regula la optatividad en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (*BOJA* de 7 de marzo).

Materiales¹:

- *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1989.
- *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo (Curso 1989-90)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.
- *Bachillerato: Estructura y contenidos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.
- *Informe-síntesis: Debate sobre Bachillerato*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.
- *Guía de recursos didácticos. Educación Secundaria Obligatoria. Lengua castellana y Literatura*. Coord. Carmen CORRAL DOMÍNGUEZ. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1995.

¹ No incluimos los de la administración educativa de la Junta de Andalucía aparecidos en 1995 puesto que, en gran medida, son una traslación o simple síntesis de los publicados a comienzos de la década por el Ministerio.

M.^a PILAR RIPOLL QUINTANA

LA EDUCACIÓN PRIMARIA SEGÚN LA L.O.G.S.E.

En la etapa de Educación Primaria, el sistema educativo diseñado en la L.O.G.S.E. cambia el modelo de enseñanza de la Ley del 70 atendiendo a los siguientes aspectos:

- * Modifica la terminología de la Ley del 70, cambiando E.G.B. por Primaria.
- * La no coincidencia de la E.G.B. de la Ley del 70, de 8 años de duración, con la Educación Primaria de la L.O.G.S.E. de 6 años de duración.
- * La ampliación de la educación obligatoria y gratuita hasta los 16 años, edad mínima legal de incorporación al trabajo.
- * Apuesta por la integración en el régimen general de los alumnos/as con necesidades educativas especiales.
- * Atiende a la diversidad, a la igualdad de oportunidades y a la eliminación de desigualdades sociales a través de un currículo abierto y flexible.
- * Implica, en gran medida, al profesorado en la responsabilidad de adaptar y concretar el currículo de cada una de las etapas.
- * Expresa los Objetivos Generales de Etapa en términos de desarrollo de capacidades.

¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN PRIMARIA, SEGÚN LA L.O.G.S.E.?

La Educación Primaria comprende seis cursos académicos, desde los seis hasta los doce años de edad. La finalidad de este nivel educativo es

proporcionar a todos los niños y niñas una educación común que haga posible la adquisición de elementos básicos culturales, los aprendizajes relativos a la expresión oral, a la lectura, a la escritura, y al cálculo aritmético, así como una progresiva autonomía de acción en su medio.

Cursos, áreas, horas impartidas, calificaciones y ratio por unidad en primaria

La Educación Primaria comprende tres ciclos de dos cursos académicos cada uno distribuidos de la siguiente forma:

- Primer Ciclo: 1.º y 2.º (6 y 7 años)
- Segundo Ciclo: 1.º y 2.º (8 y 9 años)
- Tercer Ciclo: 1.º y 2.º (10 y 11 años)

Las áreas de esta etapa serán obligatorias y tendrán un carácter global e integrador. Las horas semanales impartidas en cada una de ellas cambiarán atendiendo al ciclo y serán las siguientes:

- Conocimiento del medio natural, social y cultural: En los tres ciclos se dedicarán cinco horas semanales.
- Educación Artística (Plástica y Música): En los tres ciclos se dedicarán tres horas semanales de las cuales dos corresponden a Plástica y una a Música.
- Educación Física: En el primer y segundo ciclo se impartirán tres horas semanales y en el tercer ciclo dos horas.
- Lengua: En el primer ciclo se dedicarán seis horas semanales y en el segundo y tercer ciclo cuatro horas.
- Inglés: Sólo se impartirá en el segundo y tercer ciclo con una duración de dos y tres horas semanales respectivamente.
- Matemáticas: En los tres ciclos se dedicarán cuatro horas semanales.

En lo referente a la enseñanza de la Religión se dedicará una hora y media semanal en los tres ciclos teniendo en cuenta que al no ser obligatoria, aquellos alumnos/as que no la reciban dedicarán este tiempo a otras enseñanzas complementarias.

Por otra parte, existen una serie de contenidos transversales que serán trabajados en las distintas áreas y estarán presentes de manera global en los objetivos y contenidos de todas ellas. Estos ejes transversales son:

- Educación moral y cívica.
- Educación ambiental.
- Educación para la paz.
- Educación sexual.

- Educación para la salud.
- Educación para la igualdad de sexos.
- Educación del consumidor.
- Educación vial.

La L.O.G.S.E. ha modificado la terminología utilizada en la Ley del 70, introduciendo dos únicas calificaciones referidas a las capacidades:

P. A.: Progresó Adecuadamente.

N. M.: Necesita Mejorar.

En lo referente a la ratio por unidad en primaria, ésta será de 25 alumnos/as por clase.

Metodología, evaluación y promoción

La metodología didáctica se orienta al desarrollo general del alumno/a, integrando sus distintas experiencias y aprendizajes. Las enseñanzas tendrán un carácter personal y se adaptarán a los distintos tipos de aprendizaje de cada niño y niña.

La evaluación de los procesos de aprendizaje de los alumnos/as, será continua y global. Los alumnos/as accederán de un ciclo educativo a otro siempre que hayan alcanzado los objetivos correspondientes. En el supuesto de que un alumno/a no haya conseguido dichos objetivos, podrá permanecer un curso más en el mismo ciclo, haciendo corresponder la no promoción del mismo con el último curso de dicho ciclo, y solamente se producirá una vez durante toda la etapa de primaria.

REQUISITOS MÍNIMOS DE LOS CENTROS DE PRIMARIA

El Real Decreto 1004/91 de 14 de junio, establece los requisitos mínimos de los centros que imparten enseñanzas de régimen general, no universitarias.

Requisitos mínimos de los centros de educación primaria

Los centros de educación primaria deberán contar, como mínimo, con las siguientes instalaciones y condiciones materiales:

- Un aula por unidad cuya superficie será de un metro y medio cuadrado por puesto escolar. En ningún caso tendrá menos de 30 metros cuadrados.

- Dos espacios de 20 metros cuadrados por cada seis unidades para desdoblamiento de grupos y actividades de apoyo y refuerzo pedagógico.
- Una sala de usos polivalentes de 100 metros cuadrados, que podrá compartimentarse con mamparas móviles, a fin de poder ser usada para las enseñanzas de música y para tutorías y otras actividades.
- Un patio de recreo de, al menos, tres metros cuadrados por puesto escolar y que, como mínimo, tendrá una superficie de 44 por 22 metros, susceptibles de ser utilizado como pista polideportiva.
- Una biblioteca de 45 metros cuadrados.
- Un espacio cubierto para educación física y psicomotricidad, que tendrá una superficie de 200 metros cuadrados. Esta sala incluirá espacios para vestuarios, duchas y almacén.
- Aseos y servicios higiénico-sanitarios en número adecuado a la capacidad del centro, tanto para alumnos como para profesores.
- Un despacho de dirección.
- Una secretaría.
- Una sala de profesores de tamaño adecuado al número de puestos escolares autorizados y nunca inferior a 30 metros cuadrados.
- Espacios adecuados para las reuniones de las asociaciones de alumnos y de padres de alumnos, en el caso de centros sostenidos con fondos públicos.

OBJETIVOS GENERALES DE LA ETAPA PARA EL ÁREA DE LENGUA

- Comprender discursos orales y escritos, interpretándolos con una actitud crítica, y aplicar la comprensión de los mismos a nuevas situaciones de aprendizaje.
- Expresarse oralmente y por escrito de forma coherente, teniendo en cuenta las características de las diferentes situaciones de comunicación y los aspectos normativos de la lengua.
- Reconocer y apreciar la unidad y diversidad lingüística de España y de la sociedad valorando su existencia como un hecho cultural y enriquecedor.
- Utilizar la lengua oral para intercambiar ideas, experiencias y sentimientos, adoptando una actitud respetuosa ante las aportaciones de los otros y atendiendo a las reglas propias del intercambio comunicativo.
- Combinar recursos expresivos lingüísticos y no lingüísticos para interpretar y producir mensajes con diferentes intenciones comunicativas.
- Utilizar la lectura como fuente de placer, de información y de aprendizaje y como medio de perfeccionamiento y enriquecimiento lingüístico y personal.

- Explorar las posibilidades expresivas orales y escritas de la lengua para desarrollar la sensibilidad estética, buscando cauces de comunicación creativos en el uso autónomo y personal del lenguaje.
- Reflexionar sobre el uso de la lengua, comenzando a establecer relaciones entre los aspectos formales y los contextos e intenciones comunicativas a los que responde, para mejorar las propias producciones.
- Reflexionar sobre el uso de la lengua como vehículo de valores y prejuicios clasistas, racistas, sexistas, etc... con el fin de introducir las autocorrecciones pertinentes.
- Utilizar la lengua oralmente y por escrito como instrumento de aprendizaje y planificación de la actividad mediante el recurso o procedimientos (discusión, esquema, guión, resumen, nota) que facilitan la elaboración y anticipación de alternativas de acción, la memorización de informaciones y la recapitulación y revisión del proceso seguido.

M.^a JOSÉ SÁNCHEZ RODRÍGUEZ

LA EDUCACIÓN INFANTIL EN EL NUEVO SISTEMA EDUCATIVO: LA LOGSE

La Educación Infantil es una etapa del nuevo sistema educativo de la LOGSE que tiene entidad propia. Se trataría del primer nivel del sistema educativo general que en colaboración con la familia y la comunidad responde a las necesidades de desarrollo, aprendizaje y bienestar de los niños/as menores de 6 años. Tiene como finalidad básica la contribución al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños y niñas.

La atención de los niños y niñas menores de 6 años será algo más que una custodia y se supera la idea de Preescolar como etapa educativa supeditada exclusivamente a la preparación para la escolaridad obligatoria, para convertirse en una etapa nueva con sentido propio. No se trata, por tanto, preparar para la edad escolar como se entendía en otro momento, es una etapa autónoma e imprescindible.

La Educación Infantil comprenderá hasta los seis años de edad y aunque es una etapa integrada, su organización en dos ciclos de tres años cada uno, el primero de 0 a 3 años y el segundo de 3 a 6 años, tiene la finalidad de facilitar los procesos de concreción y evaluación de la práctica educativa.

Todo sistema educativo intenta responder a las necesidades de la sociedad en el que está inmerso. La incorporación de los niños y niñas a la escuela en edad temprana es necesaria para esta sociedad en la que vivimos. Además tendríamos que hablar del carácter compensador que esta incorporación de los niños y niñas en edad temprana tiene para aquéllos procedentes de ambientes socioculturales deprimidos. Este efecto compensador se generaliza para toda la población partiendo de que la situación socio-familiar no ofrece la riqueza estimular que necesitan estos niños y niñas para aspectos como el

desarrollo de la socialización entendido como adaptación al trabajo personal con los iguales y con otros adultos, autonomía personal y autonomía para el trabajo, el conocimiento del mundo que le rodea a partir del conocimiento de ellos mismos, el situarse dentro de un grupo para poder superar etapas de egocentrismo, el crear y potenciar un fuerte autoconcepto positivo le dará al niño y a la niña confianza suficiente para afrontar los riesgos que suponen el aprendizaje. Logros, habilidades y destrezas que la sociedad actual y la organización familiar no puede conseguir solos si no es con la institución escolar.

Todo ésto se consigue si conviven y trabajan con otros de su misma edad, con otros adultos diferentes a sus padres, con un ambiente estructurado que cree hábitos para la vida, sintiéndose un más del grupo y autor de sus propios éxitos y fracasos. Por tanto, la escolarización supondrá la primera salida del mundo familiar conocido y seguro para introducirse en uno desconocido y más amplio de relaciones.

El educador que propone la LOGSE no es un mero transmisor de informaciones para los alumnos y alumnas. El educador recoge las propuestas que le formulan los niños y niñas y en función de ellas programa, organiza y evalúa el desarrollo de las actividades.

La actividad educativa se verá enriquecida con la labor de un equipo, en el que la aportación personal se verá complementada con la de los demás y las tareas adecuadamente distribuidas que junto a los padres, que no pueden estar al margen del desarrollo del niño y niña, y los alumnos y alumnas forman el seno de la comunidad educativa que se llama ESCUELA INFANTIL.

Según el R.D. 1004/1991 del 14 de Junio ésta será la denominación de los centros en donde se imparta la Educación Infantil.

Los objetivos de la Educación Infantil son definidos en términos de capacidades y se deberán desarrollar durante toda la Etapa, muchos de ellos traspasa a la Educación Primaria.

Los contenidos del currículum de la Educación Infantil se estructurarán en torno a los siguientes ámbitos de conocimiento y experiencia:

- Identidad y autonomía personal
- Medio físico y social
- Comunicación y representación

La determinación de sus contenidos curriculares en ámbitos de conocimientos y experiencias tien como objetivo resaltar la importancia didáctica de esta etapa educativa y señalar las relaciones entre el conjunto de conocimientos y experiencias que se determinan, con las capacidades que deberán desarrollarse en los niños y niñas, todo desde un enfoque globalizador. Capacidades que no son sólo de índole cognitivas, sino también afectiva, social y moral.

Además sin olvidar las áreas transversales como son la Educación para la vida en sociedad, la Educación para la salud, la Educación para la Igualdad entre los Sexos, la Educación Ambiental, la Educación Sexual, la Educación para el Consumidor y la Educación Vial, que estarán presentes en los distintos ámbitos.

Para ello se debería contar con los medios, la organización y personal adecuados e integrarse en un medio físico, social y cultural concretos.

Hay que partir del hecho de que en la mayoría de las escuelas de Educación Infantil sólo se imparte el segundo ciclo y que debe contar con una infraestructura adecuada con unas condiciones higiénicas, acústicas, de habitabilidad y de seguridad, además de disponer de unas condiciones arquitectónicas que posibiliten el acceso y circulación a los alumnos y alumnas con problemas físicos.

Se debe disponer de un aula por unidad con una superficie como mínimo de 30 metros cuadrados, dos por cada puesto escolar, con un aseo por aula y un patio de juegos que no podrá ser inferior a 150 metros cuadrados si tiene 3 unidades.

El patio es un espacio educativo y debe tener su adecuada organización contando con material que permita jugar, desplazar y manipular y observar y conservar la naturaleza. Deben ser lugares agradables que tengan un pequeño huerto que permita observar los cambios y transformaciones que se dan a lo largo del año incluso una pequeña granja para las mascotas de la escuela.

La ratio no puede superar en el ciclo de 3 a 6 años los 25 alumnos/as. Y en cuanto a la promoción en Educación Infantil es automática. Sólo desde hace poco tiempo se ofrece la posibilidad de que se pueda permanecer un año más en la etapa, siempre que se considere que así pueda alcanzar los objetivos de la etapa y con informe favorable del equipo de apoyo externo (E.O.E).

Centrándonos en el uso y conocimiento de la lengua que es el interés de estas jornadas hay que decir en la Educación Infantil todas las actividades que se planifiquen deben incidir en el lenguaje de los niños y niñas; cualquier situación debe ser propicia para la utilización del lenguaje. El maestro/a, a través del diálogo deberá incidir en el desarrollo del aprendizaje de la lengua y en el enriquecimiento del léxico. El relato va a servir para comprender siguiendo unos pasos ordenados con un antes y un después. Las conversaciones favorecerá el desarrollo de la capacidad de escuchar y el cuento el desarrollo de la imaginación.

Se favorecerán situaciones funcionales y comunicativas que supongan el empleo de códigos gráficos tales como dibujos, pictogramas, símbolos y en ocasiones una primera aproximación al lenguaje escrito; sin entrar nunca en el aprendizaje sistemático de la lecto-escritura, que es contenido propio de

la Educación Primaria; aunque sí vayan comprendiendo que existe una relación entre el código oral y escrito.

Es importante que jueguen a inventar y producir sus propios códigos de simbolización gráfica y que empiecen a utilizar de modo indirecto, a través de actividades de expresión plástica, juegos y manipulación de objetos, algunos conocimientos convencionales del sistema de la lengua escrita (linealidad, orientación, izquierda-derecha, posición del libro, organización del papel...).

Pero para todo ello y para mejorar la calidad de la enseñanza se deben adoptar un conjunto de medidas que intervengán sobre los recursos de los centros, la ratio, la formación del profesorado, la orientación escolar, la investigación y evaluación educativas, el personal necesario...

Cabría preguntarse si las infraestructuras de los centros es la adecuada, si disponen del material necesario y del personal cualificado (psicólogos, logopedas, educadores...) y si las condiciones de trabajo son las idóneas.

FRANCISCO TORRES MONTES
UNIVERSIDAD DE GRANADA

LA LENGUA ESPAÑOLA EN LA UNIVERSIDAD

Nos encontramos inmersos en un período de reformas –y contrarreformas– del sistema educativo español en general, y del universitario, en particular; en el que los planes de estudios, entre otras modificaciones, cambian con tal ritmo que, en la práctica no han terminado de acomodarse, cuando ya se iniciado el plan “novísimo”¹.

La enseñanza de la lengua española es reciente en la Universidad.– Es cierto, por una parte, que la cultura española goza de una larga, rica y prestigiosa tradición gramatical de la lengua materna con una orientación didáctica, desde Antonio de Nebrija¹, pasando por Andrés Bello², hasta

¹ La Gramática de la lengua castellana (1492), junto al carácter normativo y descriptivo, tiene una finalidad didáctica, aunque es cierto que en su libro V manifiesta, de manera directa, su intención de que las recomendaciones que en él haga serán útiles para que la aprendan quienes no la tengan como materna. Oigamos sus palabras. —“Agora eneste libro quinto siguiendo la orden de la doctrina daremos introducciones de la lengua castellana para el tercero género de ombres: los cuales de alguna lengua pergrina querrán venir al conocimiento dela nuestra”; fue esta gramática la iniciadora de una estirpe de estudios del español, dentro y fuera de España, que tiene presente el fin didáctico (*vid.*, entre otros, Lope Blanch, J. M. “La lingüística española del Siglo de Oro” y “Notas sobre los estudios gramaticales en la España del Renacimiento”, ambos in: Estudios de lingüística hispánica, Madrid, Arco/ Libros, 1990; y Peñalver Castillo, M., Estudios de historia de lingüística española, Almería, 1993; y “Los manuales de gramática en las enseñanzas medias”, in: Moya Corral, J. A. (Ed.), La enseñanza de la lengua española en los textos, Granada, 331-321.

² Andrés Bello manifiesta expresamente en el subtítulo de su *Gramática castellana* que va destinada a los americanos, y en el “Prólogo” aclara que “Mís lecciones se dirigen a mis

nuestros días; pero, por otra parte, no es menos cierto que la lengua materna, como lengua del vulgo, no necesita de una gramática, o “arte”, para su aprendizaje, porque, como dice Valdés, “he aprendido la lengua latina por el arte y la castellana por el uso”³. Aunque la concepción comienza a cambiar en el Renacimiento, todavía –y por largo tiempo– el latín era considerado como la lengua de prestigio de cultura y científica; de ahí que la lengua de la Universidad será la latina, situación que llegará hasta el Siglo XIX⁴; no obstante, poco a poco se irán introduciendo el estudio de la lengua materna, aunque –y quizá por influencia de la corriente de la época– tomará prioridad el estudio diacrónico al descriptivo sincrónico; y en esta situación se llega en las facultades de Filosofía y Letras hasta el 1968, año en que por primera vez se crea una cátedra de “Lengua española”⁵ en la, entonces recién creada, Universidad Autónoma de Madrid; no obstante, es aún más reciente la creación de una especialidad de Filología Hispánica, pues sus primeros titulados son de la década 80, ya que hasta entonces el español se estudiaba en la especialidad común que engloba todas las lenguas románicas; y todavía es mucho más reciente –el año 1998– la creación en la Universidad española del área de “Lengua española” separada de la de literatura⁶.

hermanos, los habitantes de Hispanoamérica” para evitar que la lengua se fraccione y llegue a convertirse “en una multitud de dialectos irregulares, licenciosos, bárbaros” (ed. de Niceto Alcalá Zamora, Buenos Aires, 1964, 24-25).

³ VALDÉS, J., *Diálogo de la lengua castellana*. Madrid, Cátedra 12 I.

⁴ El proceso de sustitución del latín por el castellano en la Universidad fue largo, abarca el período que va desde 1770 a 1836: en que la lengua que había sido científica es ahora tenida por lengua reaccionaria, clerical y del oscurantismo, y la, antes vulgar, ahora empieza a ser llamada “lengua nacional” (vid. GUTIÉRREZ CUADRADO J., “El latín sustituido por el castellano en la Universidad Española (siglos XVIII -XIX), in Actas del I Congreso Internacional de VEstoria de la Lengua Española, t. II, Madrid, Arco/Libros,

⁵ Hasta entonces habían existido “Cátedras de Lengua y Literatura Españolas”, normalmente regentadas por especialistas de literatura, como ocurría en Granada, cuyo titular era el profesor Don Antonio Gallego Morell.

⁶ Situación con la que no estoy del todo de acuerdo., porque, si bien es cierto que suponía algún problema en el nombramiento de tribunales de oposiciones de acceso a los cuerpos docentes (por microespecialización que rige hoy); no es menos cierto que una faceta no se puede entender sin la otra (la literatura es una manifestación –la más alta– de la lengua por lo tanto, la que más influye en el estándar); el profesor de lengua –y no digamos su historiador– nunca podrá prescindir de la lengua escrita, cuya principal manifestación es la lengua literaria.

¿QUÉ SE HA DE ENSEÑAR DE LA LENGUA MATERNA EN LA UNIVERSIDAD?

Si en los niveles de enseñanza primaria y secundaria la enseñanza de la lengua tendrá como principal objetivo –y único en los niveles obligatorios iniciales– el conocimiento de la lengua como instrumento de comunicación, de modo que el alumno pueda usarla en cualquier contexto o situación de forma correcta (es decir se tiene como principal objetivo la adquisición de una aceptable competencia lingüística); en la Universidad, su enseñanza –sin olvidar el enriquecimiento de la competencia hasta lograr un nivel suficientemente amplio– deberá penetrar en el estudio de la estructura y funcionamiento de la lengua en todos sus planos (fonético-fonológico; morfosintáctico y léxico-semántico) y en las dos direcciones: la diacrónica y la sincrónica. Por otro lado, si en los estudios primarios y secundarios obligatorios se tendrá como principal referencia en la enseñanza del español la gramática normativa; en los universitarios, al tratar de estudiar la lengua como “ciencia”, se atenderá no sólo el nivel culto o “correcto” en la sincronía actual, sino todos los niveles: desde el punto de vista espacial o dialectal (diatópico); socio-cultural (diastrático); temporal (diacrónico); y de situación o contexto (diafásico).

Ahora bien, si estas dos premisas del estudio de la lengua en la enseñanza superior deben ser una constante en cualquier titulación, éstas se intensificarán o tendrán que compartir la prioridad, con otros objetivos según sea la carrera o titulación que se curse. Veamos los estudios en los que de modo directo está presente la lengua española en el caso de la Universidad de Granada.

A) *Facultad de Ciencias de la Educación (Magisterio)*

El objetivo de estas titulaciones es conseguir maestros eficientes, que tengan una suficiente preparación lingüística, y al mismo tiempo que adquieran unos recursos didáctico-pedagógicos en los que se domine la metodología, objetivos y evaluación propios del período de enseñanza que van a impartir. En cualquier caso, el maestro habrá de tener un conocimiento teórico-científico amplio de la lengua; pues esto le permitirá, por un lado, adoptar una actitud crítica y una independencia (o no sumisión) de cualquier escuela o corriente lingüística; y, por otro, contribuir, de modo muy positivo, en su tarea didáctica⁷ (porque hay que partir del axioma de que nadie enseña lo que no sabe). Por último, otro aspecto en que prestará

⁷ Vid. ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M., *Didáctica de la lengua materna*, 97-99.

especial atención el futuro profesor de primaria es en la gramática normativa; pues, como hemos dicho, ésta será el principal –y en algunos casos único– aliado, no para llevarla a la clase, sino como referente de lo que debe enseñar.

B) *Facultad de Traducción e Interpretación*

Los estudios de la lengua española en estas titulaciones deberán incidir, además de una base teórica del funcionamiento de la lengua y de una amplia competencia, en aspectos concretos que tendrán una repercusión específica en el licenciado en estas licenciaturas: por un lado, se atenderá especialmente tanto la expresión oral (en sus registros: familiar –coloquial, formal– académico, etc.) como la expresión escrita; por otro lado, deberá conocer las distintas modalidades o variantes (y sus respectivas normas cultas) del diastema que forma el español, así como los rudimentos necesarios de lingüística comparada por los que se puedan cotejar las estructuras de funcionamiento del español y de la(s) otra(s) lengua(s) que estudia.

C) *Facultad de Filosofía y Letras: Las Filologías*

Es obvio que el grado de profundización y la extensión de los conocimientos de la lengua española no podrán ser iguales en las licenciaturas de Románicas o Francesa que en la, específica, de Hispánica; porque en esta última lo que se pretende es la formación de titulados especialistas en lengua (y literatura) española; y para lo cual, junto a los conocimientos de lingüística general (en donde se atenderá a la distintas escuelas y métodos), deberá alcanzar la suficiente formación filológica para poder llevar a cabo una correcta interpretación de los textos (literarios y no literarios) de cualquier etapa de nuestra historia, así como un suficiente conocimiento tanto de la formación de nuestra lengua, como del estudio, descriptivo y funcional, de los distintos planos y variantes (diastrias) de la lengua en la sincronía actual, con una especial atención al español hablado.

¿CÓMO SE HA DE ENSEÑAR?

La enseñanza en la Universidad española sigue estancada, en el mayor número de Facultades y Escuelas Superiores, en la metodología de clases magistrales (o que más bien pretenden serlo), donde el alumno desempeña una función exclusivamente pasiva, convertido en mero tomador de apuntes;

por eso, salvando las honrosas excepciones que siempre hay que hacer, la enseñanza de la lengua española presenta, en líneas generales, un lamentable espectáculo, no, en exclusiva, por el método aplicado por el profesor sino, además, por la paupérrima preparación con que llega un importante número de alumnos a sus aulas. De manera que en el año 2000 tienen plena vigencia las palabras que Américo Castro escribía en 1920. “Nuestras escuelas lo mismo que nuestras universidades son, a menudo, una triste caricatura del tipo normal de las instituciones de esta clase”⁸. Un defecto que tenemos que asumir los profesores que impartimos clase en la Universidad es que la enseñanza, en general, y en particular la de la lengua española, adolece de un exceso de contenido teórico y no presta la atención necesaria a la práctica y a una presencia activa del alumno. En el mayor número de los casos, los profesores seguimos dando el tipo de clase tradicional en la que el alumno tiene una participación nula.

LA ENSEÑANZA NO PRESENCIAL

No quiero terminar estas reflexiones sin hacer una mínima mención a la inclusión de las nuevas tecnologías en la enseñanza universitaria. Algunos defensores, a ultranza, de estas corrientes señalan que se camina hacia una enseñanza no-presencial del alumno (o semi-presencial). Aunque este hecho no es una novedad que hoy ofrece internet, puesto que desde hace varias décadas funciona en España una enseñanza superior a través de la UNED, cuyo centro reside en Madrid aunque tiene delegaciones en distintos puntos en centros comarcales repartidos por toda España, en los que lleva a cabo las tutorías (por lo que la enseñanza es, en realidad, semipresencial). Ahora bien, lo que se pretende ahora es sustituir al profesor y la clase por el ordenador: es la llamada enseñanza multimedia” o “on line”. En este tipo de aprendizaje se ha iniciado en determinadas universidades del norte de Europa (Noruega, Finlandia e Islandia); donde las clases se imparten a través del correo electrónico y por este medio se establece la relación entre el profesor

⁸ El párrafo completo en el que van inscritas la anteriores palabras es. “Los defectos que actualmente presenta la enseñanza del idioma en nuestras escuela primarias proceden en gran parte de nuestro atraso general que vicia en sus entrañas la vida pedagógica de la nación. Nuestra escuela lo mismo que nuestras universidades [...]. La universidad de Madrid, por ejemplo, encierra llagas de miseria que nos perpetúa sonrojo, si nuestra sensibilidad no estuviese estragada por el lamentable y diario espectáculo que presentan algunas clases de nuestras facultades”. (“La enseñanza del español en España”, en ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (Ed.) *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*, Madrid, Akal, 1987, 119.

y el alumno, e, incluso, los exámenes se hacen por internet: En España la pionera en este modo de enseñanza ha sido la Universidad “Oberta” de Cataluña; la ha seguido la Universidad de Barcelona, a través de la “Universidad de Barcelona Media”, que ofrece a sus alumnos la posibilidad de que se puedan matricular de determinadas asignaturas –entre las que hay alguna de lengua española– que luego podrán convalidar por créditos de libre configuración; incluso se han formado una red entre varias universidades europeas para establecer una determinada asignatura, proyecto que subvenciona la Comunidad Europea. Ahora bien, estoy seguro de que siendo estos medios una eficaz ayuda para el alumno y para el profesor, sobre todo en aquellos casos en que no sea posible la asistencia a clase (piénsese en las dificultades climáticas y geográficas para desplazarse diariamente del domicilio familiar a la universidad en los países nórdicos), estas, u otras, nuevas tecnologías nunca podrán desplazar la clase en la que están presentes el profesor y el alumno.

CARMEN ÁVILA MARTÍN

LA EXPRESIÓN ORAL

La enseñanza y el aprendizaje de la expresión oral plantea una serie de cuestiones que, por razones de tiempo y oportunidad, sólo es posible apuntar en este momento, sin que esto quiera decir que no se deba profundizar más en ellas. Mi intervención en esta mesa redonda sólo aspira a mencionar esas cuestiones, que, en algunos casos, hacen referencia a amplias parcelas del estudio de nuestra lengua.

La enseñanza de la expresión oral es tan importante como la enseñanza de la expresión escrita, y así está recogido en los actuales Diseños Curriculares de la Enseñanza Media en Andalucía. De todos es sabido que la oralidad es previa a la escritura, y que primero se aprende a hablar y después a escribir. La escritura es una convención cultural artificiosa que requiere un mayor dominio y un profundo aprendizaje. Sin embargo, la expresión oral constituye una manifestación espontánea de nuestras necesidades de comunicación, y precisamente por eso en la enseñanza tradicional se prestaba menos atención a estas manifestaciones del lenguaje.

De todas formas, cualquier persona que se haya enfrentado con un grupo de alumnos de primaria, secundaria o incluso de universidad sabe que lo que mejor dominan nuestros alumnos es la oralidad: es decir, no hay quien los calle, no paran de hablar. Y hay que decir que el primer aprendizaje es el silencio, aprender a escuchar. Pero si intentamos que manifiesten oralmente su opinión sobre un determinado tema, nos cuenten una película, o un deseo, comienzan las dificultades de expresión, ¿por qué ocurre esto?

A pesar de que hoy en día vivimos rodeados de estímulos orales, la radio o la televisión, sin embargo, los medios de comunicación propician una recepción pasiva. Es decir, los alumnos reciben mucha información, pero

tienen poca capacidad de respuesta, y esa respuesta es la que hay que ejercitar en clase. Desde esta perspectiva, la interactividad o la interacción en clase es fundamental.

No sólo han cambiado los programas, la materia que se imparte, sino que también ha cambiado la forma de dar la clase. Tradicionalmente, la enseñanza ha sido pasiva, se trataba de dar información, pero ahora el papel del profesor ha cambiado y escuchar al alumno, dejar que se exprese es fundamental. Yo me atrevería a decir que esa interactividad es fundamental, y la propia razón de nuestro trabajo. El papel de la escuela ha cambiado, ya no es transmisora de información sino que se le ha asignado un papel educativo y no exclusivamente transmisor de conocimientos.

Estos cambios, en lo que a la expresión oral se refiere, están motivados, en primer lugar, porque la lingüística como disciplina ha ampliado su objeto de estudio desde el lenguaje escrito al lenguaje hablado (Véase Luis Cortés, "Los estudios del discurso oral en español en puertas del año 2000", en *Revista Española de Lingüística*, I,2000, págs. 169-189).

Hasta mediados del siglo XIX la lingüística se ocupaba casi exclusivamente del lenguaje escrito; la lengua hablada era casi enteramente excluida, o al menos no se contemplaba más que como obra de arte oratoria (retórica) y por tanto como literatura. La lengua hablada de todos los días tanto de la gente corriente como de la gente cultivada se dejó completamente de lado. La lingüística tradicional perseguía establecer las reglas sobre lo que es justo y falso, es decir, quería convertirse en el árbitro de la manera de hablar y escribir, y era por tanto, normativa. Sin embargo desde hace más de un siglo todas las concepciones de la lingüística consideran la lengua hablada como una actividad humana y espontánea, independientemente de todas sus manifestaciones escritas.

En segundo lugar, la aparición y desarrollo de los medios de comunicación hace necesaria su presencia en la enseñanza. Entre estos medios de comunicación hay dos que se relacionan directamente con la oralidad: la televisión y la radio. Eso no quiere decir sin embargo, que muchos de sus modelos textuales sean realmente orales, puesto que detrás de un programa de radio o de un programa de televisión hay realmente textos escritos, y no textos orales espontáneos.

Todo esto ha supuesto que en el estudio de la lengua ya no nos quedemos sólo en el estudio de textos escritos (literarios), sino que tengamos que analizar y comprender otros códigos, que aunque se basen en textos escritos (las noticias, por ejemplo), necesitan el cultivo de técnicas orales de expresión.

Aunque también hay que decir que esta ampliación de los horizontes en la enseñanza de la asignatura de Lengua y Literatura no ha supuesto un aumento en el número de horas dedicadas a su estudio. Es decir, la reducción del número de horas en la enseñanza de esta asignatura ha venido

acompañada de la inclusión del análisis de los códigos de los medios de comunicación y por tanto de un menor número de horas dedicadas al estudio de la lengua literaria, que casi ha desaparecido de la enseñanza media. Este hecho que ha supuesto la reducción del número de horas, junto con la desaparición de itinerarios de letras en los últimos cursos de enseñanza obligatoria dan un panorama desolador de la dedicación a estos aspectos en el actual sistema educativo. Aunque ya está previsto ampliar el número de horas y hacer cambios en los itinerarios, no sabemos cuáles serán los intereses que realmente se van a defender.

Por otro lado, en los actuales Diseños Curriculares se pone también de manifiesto la necesidad de “partiendo de un modelo de expresión utilizado por el alumno, poner a este en contacto con textos orales de diversa índole”.

La expresión y comprensión orales serán objeto de un tratamiento organizado y sistemático, y en Andalucía, debe plantearse desde la modalidad lingüística propia.

“El comentario hablado de textos orales y escritos de distinto tipo, atenderá a la organización y adecuación del propio discurso, a la elaboración, expresión y justificación de la opinión personal y a la confrontación e intercambio de opiniones. Importante es también la lectura expresiva de textos, con especial atención a los aspectos fonéticos, prosódicos, paralingüísticos y gestuales, etc.”

Sin embargo, ocurre con mucha frecuencia que alumnos que jamás pronuncian la /s/, leen intentado reproducir la modalidad lingüística castellana. Es decir, se sigue enseñando la modalidad lingüística castellana, porque se sigue considerando un modelo de lingüístico más correcto que la modalidad andaluza. El problema no es sólo escolar, pues mientras dicha modalidad se siga considerando en todos los ámbitos sociales como más prestigiosa que la modalidad andaluza, no se podrá evitar que se imite, con el resultado tan artificial que muchas veces se obtiene. Hay que respetar la modalidad del alumno, corrigiendo incorrecciones en la pronunciación, o incorrecciones de tipo morfológico o sintáctico, de léxico, pragmáticas o de situación comunicativa, pero no forzando la pronunciación castellana, sino buscando la naturalidad. En este sentido se ha hablado de un nivel medio culto de la modalidad lingüística andaluza, aunque sea difícil determinar cuál es exactamente, o incluso si existe.

Los aspectos que según los diseños curriculares se deben tratar en la expresión oral son:

- La lectura expresiva.
- Las formas de comunicación oral: debate, conferencia y discurso.
- Estructuras de texto: expositivas y argumentativas.

- Medios de comunicación: radio, cine, teatro y publicidad.
- Literatura de tradición oral: adivinanzas, refranes, canciones...

La tradición oral de la literatura es un campo al que se le ha prestado mucha atención, es objeto de investigaciones y de congresos: la recuperación de la tradición oral de cuentos, refranes y romances (el *discurso repetido*). Sin embargo, la literatura tiene hoy en día una presencia oral enorme en los medios de comunicación: el cine y la televisión reproducen y transforman los textos literarios oralmente. La historia del Quijote la conocen los alumnos a través de los dibujos animados, o de las películas; aunque pocos se atreven con su lectura. Por su parte, el teatro tiene también un enorme valor pedagógico para mejorar la expresión oral de los alumnos, así como la realización de guiones radiofónicos, programas de TV, (grabados en vídeo, etc.)

Finalmente, los diseños curriculares proponen que:

“La preparación realización y revisión de textos orales permitirá un estudio integral de los elementos comunicativos, rasgos distintivos y funciones de la lengua oral”. “El papel activo del alumno se definirá desde la continua producción de textos orales con distintas finalidades y con arreglo a situaciones de comunicación y contextos sociales diversos”.

De este modo, la enseñanza de la expresión oral en la enseñanza media debe hacer participar al alumno de forma activa en clase: que aprendan a escuchar, analizar y reproducir discursos orales, y a través de esta práctica comprendan el valor de la palabra “como instrumento básico de comunicación, considerando asimismo su sentido como fuente de placer, persuasión, etc.”.

M.^a JESÚS BEDMAR GÓMEZ

DEL TEXTO ESCRITO AL TEXTO ORAL

1. Deseo, en primer lugar, agradecer a los organizadores de las *Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua española* la nueva oportunidad que me brindan de participar en sus actividades.

Permítanme, a continuación, que les diga que ya en algunos de mis trabajos he analizado problemas relativos a la presentación escrita de textos orales y que en ellos puse de manifiesto mi preocupación por su posterior aprovechamiento en la investigación lingüística. Horas y horas de grabación y de estudio del texto oral me hicieron bien consciente de estas cuestiones.

2. Con el trasfondo de aquellas experiencias quisiera acercarme en este momento al modo en que puede ser presentado el texto oral para preparar a estudiantes que están en la etapa de acceso a la Universidad. Como punto de referencia tomaré el apartado *Los sonidos y las letras*, a propósito de la lección dedicada al análisis de textos, niveles fonético y ortográfico, del manual *Lengua castellana y Literatura* de Segundo de Bachillerato de J. A. Pascual et alii.

Respecto del análisis fonético, según consta en dicho manual, han de tenerse en cuenta:

- a) La información que aporta la transcripción escrita del texto sobre el modo de hablar de los participantes (pronunciación, contracciones, abreviaciones, incorrecciones, etc.) y la significación (*sic*) que aportan ciertos sonidos (procedencia geográfica, musicalidad, etc.).
- b) El valor expresivo de los acentos, la entonación, las pausas y otros hechos relacionados con la emisión de los enunciados reconocibles por los signos de puntuación.

Repárese en que, en uno y otro caso, se ofrece como base el texto escrito. Pero esto no tiene por qué ser así. Convendría darle espacio de interés al texto oral tal y como se produce, sin mediación de la escritura. Manejar un magnetófono y algunos textos orales no conlleva demasiadas dificultades para organizar una clase práctica en ese nivel, incluso contando con el número reglamentario de alumnos. Pero, no ya la utilización directa del texto oral, sino el comentario fónico hecho a partir del texto escrito parece, en muchos casos, no merecer demasiada atención.

3. Dicho lo cual, quiero poner de relieve algunos de los riesgos que entraña mostrar aspectos fónicos del texto oral a partir de un texto escrito. Transliterar un texto oral requiere cierto grado de preparación. Son muchos los niveles de organización que entran en juego. Entre otros: el fonético, el prosódico, el morfosintáctico, el sentido (textual), la configuración de las partes del texto, el pragmático (apoyado, a veces, en aspectos melódicos). Disparates aparecen no sólo por defectos (o imposibilidad) de ajuste entre pautas fónicas y signos de puntuación, instrumentos de organización del texto en buena parte no coincidentes (quien graba y después translitera tiene ventajas por haber compartido la situación de su producción), sino simplemente por la utilización del abecedario de uso común de manera no justificada, ni siquiera explicitada. Lo ideal sería, desde el punto de vista metodológico, utilizar la transcripción fonética, al menos algunos signos, dado que el procedimiento no corresponde por entero a este grado de la enseñanza.

Una anotación al margen sobre los términos *transliterar* y *transcribir*. Ambos términos se aplican en este campo en que nos movemos de modo específico: se translitera el texto oral cuando se pasa a texto escrito con la ortografía al uso y se transcribe un texto cuando se utiliza para su escritura alguno de los llamados alfabetos fonéticos.

4. Pero si difícil resulta acceder a los aspectos fónicos (generales) de lo oral desde el texto transliterado, prescindiendo de la correspondiente grabación, peor resulta intentar llegar a lo oral, concretamente al conocimiento de determinados rasgos (fonéticos) de pronunciación, a través de textos directamente escritos por personas de nivel sociocultural bajo. Uno de esos textos podría ser el que se encuentra en la lección a la que al principio me referí. Leamos lo que hay:

Zeñó: He recibido zu carta de feshu catorse der corriente me d'Enero. Nó ha sío una jartá de difisi enterarno de lo sucedío, y má o meno eztamo cazi orientao.

No se ofrecen datos relativos a su procedencia, pero, a primera vista y a poco que alcance el saber sobre la propia lengua, se diría que este texto es de un hablante no culto.

Antes de entrar en los aspectos de pronunciación que de aquí pudieran desprenderse, una pregunta muy directa: ¿Podríamos poner en duda la autoría del texto? Yo diría que aquí hay elementos que no encajan. Veamos.

Leemos *zeñó* con *zeta* indicio de ceceo. La ausencia de consonante final puede conllevar el cierre de la vocal final (¿o quizá existe una aspiración no señalada?). La vibrante simple en posición final implosiva ha desaparecido, el hecho queda refrendado por un espléndido acento ortográfico. Espléndido resulta igualmente, aunque no tan ajustado a norma, por lo del monosílabo, el que más adelante aparece sobre la forma pronominal átona *nos*, quizá para advertirnos también de la ausencia de una consonante final y cierre de la vocal; o peor, quizá esté colocado ahí al más puro estilo diacrítico (distinción en la pronunciación de *nos*, pronombre, y *no*, adverbio de negación). En cualquier caso hay que releer el texto y prestar atención al núcleo verbal para asegurarnos bien de su sentido: *no ha sido* o *nos ha sido*. En este caso una abertura vocálica o una aspiración solucionarían el problema. Y ya que hablamos de acentos hay que hacer notar lo bien puestos que están los de *sío* y *suzedío*.

La forma verbal *he recibido* aparece escrita con *hache*, además de con *be*. Con una *hache* que no encaja con la formación de quien escribe como habla y con un morfema gramatical *-ido* en el que se mantiene la *-d-* intervocálica. Compárese esta forma con la variación que ofrecen *ha sío*, *sucedío* y *orientao*, con pérdida de dicho segmento.

Seguimos. Fijémonos en la doble grafía *sh* de la segunda sílaba de la palabra *fecha*. No sé yo si si quien pudiera pronunciar así utiliza por intuición ortográfica este recurso de libro, fácil y aproximado, para mostrar por escrito la pronunciación característica de la prepalatal, fricativa, sorda.

No menos es de extrañar ese apóstrofe a la francesa presente en la expresión *me d'Enero*, con su contracción y su mayúscula. Nuevamente ausencia de consonante final: esta vez desaparece *-s final* implosiva. Posible cierre vocálico, pero *me* sin acento frente a *nó*.

Catorse y *suzedío*. *Ese* para el seseo y *zeta* para el ceceo, según se desprende del texto. ¿Por qué ahora *suzedío* con *zeta*? (¿una “falta” de ortografía?).

Má o *meno*. Otra vez ausencia de consonante final. Acento en *má*.

Y, para terminar, *eztamo cazi orientao*, con su ceceo y su pérdida de *-d-* intervocálica.

Desde luego, este texto tan irregular –puestos a dilucidar, pruebas de análisis hay que permiten dudar de la garantía de su confección–, o cualquier otro de similar estilo, aún con autenticidad de origen, me resulta absolutamente inapropiado para cubrir el objetivo que se pretende: aproximar al alumno a un determinado modo de pronunciar.

5. ¿Qué tenemos aquí, a grandes rasgos, desde el punto de vista fónico? Selecciono algunos fenómenos:

- 1.º Pérdida de *-d-* intervocálica. Tres casos, los tres en participio, frente a un caso de conservación, también en terminación de participio (*-ido*); lo que a pequeña escala concuerda con la correspondiente tendencia fonética del español. La pérdida de *-d-* intervocálica en la lengua conversacional se permite en cierto grado: concretamente la que se produce en los participios en *-ado* no conlleva, en baja frecuencia, descrédito social; resulta, por el contrario, vulgar la pérdida en los participios en *-ido*.
- 2.º Neutralización de *-r* y *-l* implosivas. *Der* por *del*. En posición final implosiva se produce lo que se denomina *neutralización estructural*. En este caso los fonemas líquidos pierden sus propiedades distintivas, el rasgo lateral y el rasgo vibrante quedan neutralizados y se produce el archifonema líquido, /L/, un elemento de carácter fonológico representativo de los rasgos comunes de ambos fonemas. Como representante, a su vez, de una posterior realización fonética aparece en el texto esa consonante *ere*, que correspondería al sonido alveolar, vibrante simple, sonoro, transcrito [r], realización esta que desde el punto de vista normativo se considera vulgarismo.
- 3.º Pérdida de *-s* implosiva en posición final. Así: *me* por *mes*, *nó* por *nos*, e igualmente *enterarno*, por *enterarnos*, etc. En caso de existir aspiración, la persona inculta probablemente no la represente. Lo habitual cuando se translitera, para evitar opciones interpretativas, es poner la letra *hache*, volada si se puede, como indicador de la aspiración.

Distinto es el tratamiento de *-s* implosiva en posición interior, con mantenimiento representado por la grafía *zeta* en *eztamo*, es decir, con realización fonética correspondiente al alófono interdental, fricativo, sordo.

En la valoración de este fenómeno hay que conjugar las cuestiones diatópicas con los registros diafásicos (familiar, formal).

Pues bien, aparte del acusado ceceo, algún atisbo de seseo y algún que otro rasgo que apunta a la localización geográfica y a la caracterización sociocultural del texto (*fesha*, *jartá*), lo que fundamentalmente entrevemos son tres de las cuatro tendencias fonéticas –el yeísmo es la cuarta– del denominado *español de tendencia andalucista o evolutiva*.

6. Que los alumnos conozcan estas importantes tendencias fonéticas de nuestra lengua, que las aprendan con el apoyo de un pequeño texto oral y que las confronten con la mayor estabilidad, consonántica y vocálica, del *español de tendencia castellanista o conservadora* son logros que pueden alcanzarse sin tener que pasar por la traba del texto escrito: el entorno, la radio y la televisión nos ofrecen fácilmente el material.

El texto escrito, en todo caso, ha de ser presentado con un mínimo de rigor, tanto en lo que concierne al autor como al texto mismo. Clasificacio-

nes al respecto nos ofrece la Dialectología: hombre o mujer; del grupo de los jóvenes, del de las edades medias o del de los viejos; culto o inculto. Apoyo nos presta la Fonética y las técnicas elementales de investigación dialectal: se puede transliterar el texto separando un poco los renglones y colocar por encima del elemento o elementos ortográficos implicados alguna que otra anotación fonética que nos interese (que no es mal método, entre otros, por simple que parezca, porque así se aprende, así aprendí yo, a investigar sobre textos orales grabados).

Explicar esas dos grandes tendencias, la evolutiva y la conservadora, con su particular reparto geográfico, no entraña –simplificando criterios– demasiada dificultad. Conocimientos dialectológicos especializados, en los que ahora no vamos a profundizar, además de otras precisiones, son necesarios para dar cuenta de palabras como *fesha* (la palatal, africana, sorda se realiza en determinadas zonas de Andalucía con una articulación relajada que desemboca en esa prepalatal, fricativa, sorda, labializada o no, representada por *sh* en *fesha*) y *jartá* (del lat. FARTUS, “relleno”, con aspiración de *f*- inicial latina, aspiración desaparecida en Castilla la Vieja ya en el siglo XVI y conservada en el sur peninsular, donde actualmente, en algunas zonas de la llamada Andalucía Baja, se practica con carácter rústico o vulgar; la articulación velarizada está representada por *j*). Precisamente estas palabras así pronunciadas nos situarían en la zona occidental de Andalucía, zona en la que aparece cierre vocálico como solución tras la pérdida de *-s* final (propia de la zona oriental sería la abertura de la vocal producida por la aspiración de *s*- implosiva final).

7. En cualquier caso, se trate de enseñar grandes tendencias fonéticas o fenómenos de pronunciación de un sector geográfico restringido, es fundamental contar con un material de apoyo de procedencia contrastada, recogido y tratado con rigor.

Trabajar con un texto escrito por un hablante inculto o manipulado, mal manipulado en el peor de los casos, resulta siempre más complejo, más alejado de la realidad oral. Conpruébenlo.

POST SCRIPTUM

El texto que acabamos de examinar es un fragmento de la carta escrita por J. L. Bandrés Guerrero, de la empresa Isleña de Navegación, S. A., de Algeciras, como respuesta al Conseller-Regidor de l'Area de Joventut i Esports de l'Ajuntament de Barcelona, quien había solicitado a la mencionada empresa información sobre programas y ofertas para las vacaciones de verano de 1986. La información requerida formaría parte de las orientaciones de ocio ofrecidas a los jóvenes a través de la revista oficial “Qué fem aquest estiu?”.

La petición de información fue escrita en catalán y la respuesta en ese “andaluz sureño”, de Algeciras según rezan los datos, que a la vista queda. El texto completo es el siguiente:

“Agesira Mare, (Cai), 24 d'Enero 1.986. Zeñó: He recibío zu carta de fesha catorse der corriente me d'Enero. Nó ha sio una jartá de difisi enterarno de los (sic) sucedío, y má o meno eztao cazi orientao. Lo que toavía no z'entunde der tó e lo de “Qué fem aquest estiu?” y ezo no lo podemos conchabá. En cuantito lo zepamos le contestaremo con musho arte. Ea, zeñores, quedar con Dió. Juan Luis Bandrés Guerrero ([en sello] Isleña de Navegación, S. A. Dirección. Algeciras)”.

La carta ha sido recogida como ejemplo del habla andaluza en el Taller n.º 15 de Cultura andaluza, editado por la Junta de Andalucía, que recomienda el material para su uso didáctico en escuelas e institutos andaluces.

Agradezco al doctor Martínez González, compañero de Mesa y profesor del Departamento, la información bibliográfica que sobre estas cuestiones me ha proporcionado.

ANOTACIONES BIBLIOGRÁFICAS

BEDMAR GÓMEZ, M.^a J., “Presentación del texto oral en la enseñanza de la lengua”, en *Actas del IV Congreso Nacional de AESLA*, vol. I, Córdoba, 1987, págs. 49-63.

—, “Pausa y grupo fónico *versus* entonación”, en *Actas del II*

CONGRESO NACIONAL DE ASELE, Málaga, 1994, págs. 363-370.

MARTÍNEZ GONZÁLEZ, A., “Desviaciones semicultas del español actual”, en J. M. BARBOSA *et alii*, *Gramática e Ensino das Linguas. Actas do II Colóquio sobre Gramática*, Coimbra, 2000. En prensa.

NARBONA JIMÉNEZ, A. y MORILLO-VELARDE PÉREZ, R., *Las hablas andaluzas*, Monte de Piedad y Caja de Ahorros de Córdoba, Córdoba, 1987, págs. 33-34.

PASCUAL, J. A. *et alii*, *Lengua castellana y Literatura*, Segundo de Bachillerato, Santillana, Madrid, 2000.

Taller n.º 15 de Cultura Andaluza: Las hablas andaluzas, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, Sevilla, 1990.

MARÍA REMEDIOS FORTES RUIZ

IMPLICACIONES EDUCATIVAS EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL

Por mi responsabilidad en la enseñanza de la Lengua y la Literatura Española a los alumnos y alumnas de la Diplomatura de Magisterio, futuros docentes en Educación Infantil y Primaria, voy a referirme especialmente al espacio que la Expresión oral debe ocupar en esas primeras etapas educativas.

Alrededor de los tres años cuando los niños y las niñas llegan a la Escuela ya han iniciado su aprendizaje lingüístico, ya hablan. El Lenguaje lo han ido adquiriendo de forma natural en contacto con sus familias y la escuela ha de continuar y enriquecer este aprendizaje no sólo por la importancia que tiene por sí mismo en el dominio natural y progresivo de habilidades lingüísticas, sino también como fundamento para la enseñanza de la lengua escrita. La dedicación al lenguaje oral no debe, sin embargo, circunscribirse exclusivamente a los primeros años de escolarización y abandonarse una vez que se ha iniciado la práctica de la lectura y la escritura, sino que se debe mantener a lo largo de todo el trayecto educativo, graduando las dificultades y ampliando el número de situaciones y de registros en que el Lenguaje oral puede emplearse.

Dicho esto, me parece oportuno reflexionar acerca de los factores que inciden de forma sustancial en el proceso de adquisición del lenguaje en la infancia y, consecuentemente, sobre las actitudes que ha de adoptar el Profesorado para conseguir los objetivos propuestos en cada etapa.

Factores como el entorno afectivo y el ambiente sociocultural son de especial trascendencia. El niño y la niña van aprendiendo de forma escalonada y progresiva con las personas de su entorno, especialmente con las que

satisfacen sus necesidades y le hablan. La efectividad del aprendizaje no depende sólo de la calidad verbal de la comunicación sino que las actitudes afectivas juegan un papel de primer orden, Richelle¹ (1989: 89) afirma que “intercambios verbales idénticos no tendrían la misma significación en el aprendizaje del lenguaje si no estuviesen rodeados por un contexto de comportamientos afectivamente gratificantes”.

El entorno social, asimismo, es causa de que haya importantes diferencias en el Lenguaje que traen los niños y niñas procedentes de ambientes socioculturales diferentes. Bernstein² (1971) llamaba la atención sobre la relación entre clase social, actitudes educativas, reacciones al sistema escolar y resultado de la escuela y destacaba el papel que desempeña el lenguaje como variable determinante en el destino cultural de las clases sociales dentro de nuestra sociedad. En relación con el Lenguaje habla de Código restringido y Código elaborado. Mientras que el primero existe en todas las clases sociales, el segundo sólo en los ambientes socioculturales medios o altos. Las diferencias entre ambos códigos se encontrarían principalmente en la sintaxis, complejidad y corrección sintáctica de las oraciones y en el uso de adjetivos y adverbios, variados y elaborados en el primero y pocos y reiterativos en el segundo.

Teniendo en cuenta que el denominado “período privilegiado” para la adquisición del Lenguaje termina como muy tarde a los diez años, las actividades tendentes al enriquecimiento lingüístico del Alumnado y a la recuperación de sus carencias debe realizarse lo antes posible, desde el momento en que acceden al colegio y/o a la guardería. El Lenguaje, según Richele, aparece en todos los niños y niñas normales con márgenes cronológicos semejantes y las etapas de su desarrollo presentan asimismo una gran regularidad. Las primeras palabras aparecen en los más precoces a los ocho meses y a los veinte en los más retrasados. El fin de lo que denomina “período privilegiado para la adquisición del Lenguaje” lo sitúa a los cinco o seis años como más pronto y alrededor de los diez como más tarde.

Los primeros años escolares coinciden con este período privilegiado, por consiguiente, la educación compensatoria tiene que comenzar en los primeros estadios del desarrollo del niño/a. Ésta sólo puede conseguirse en un ambiente de cariño y confianza que favorezca su integración en el nuevo espacio y estimule la conversación, respetando y valorando su expresión y ofreciéndole modelos lingüísticos ricos y variados. Como dice Fernández³ (1985:70) “Un clima correctivo ante esos primeros tanteos puede inhi-

¹ RICHELLE, M.(1989): *La adquisición del Lenguaje*. Barcelona: Herder.

² BERNSTEIN, B. (1971): *Langage et classes sociales*. París: Du Minuit.

³ FERNÁNDEZ, S. (1985): *Conquista del Lenguaje en Preescolar y Ciclo preparatorio*. Madrid: Narcea.

bir el proceso en vez de favorecerlo y provocar un retraso en el ritmo evolutivo. Rechazar el lenguaje del niño es rechazar al niño”.

La intervención compensatoria no debe ser exclusivamente verbal sino que debe ir acompañada de un enriquecimiento de las experiencias perceptivo motrices y sociales. En estos primeros momentos el Lenguaje debe ocupar todo el tiempo y el espacio escolar, aprovechando las situaciones que surjan de forma espontánea y las experiencias cotidianas, provocando otras que generen conversación, utilizando recursos como la dramatización de situaciones y de textos, la narración de cuentos, la invención de historias, la memorización de poemas. El esfuerzo empleado, además, proporcionará a los niños y niñas unas mejores aptitudes para el aprendizaje de la lengua escrita y favorecerá su expresividad lectora; y, como decía al comienzo, la dedicación a la enseñanza de la lectura y la escritura a lo largo de toda la formación escolar no debe significar la disminución del interés y la atención al lenguaje oral, antes al contrario puede constituir un elemento complementario y motivador.

BIBLIOGRAFÍA

- BRUNER J. (1986): *Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- BERNSTEIN, B. (1971): *Langage et classes sociales*. París: Du Minuit.
- FERNÁNDEZ, S. (1985): *Conquista del lenguaje en Preescolar y ciclo preparatorio*. Madrid: Narcea.
- RICHELLE, M. (1989): *La adquisición del Lenguaje*. Barcelona: Herder.
- ROSALES, C. (1987): *Didáctica de la comunicación verbal*. Madrid: Narcea.
- VV. AA. (1986): *Expresión oral*. Madrid: Alhambra.

ANTONIO MARTÍNEZ GONZÁLEZ
UNIVERSIDAD DE GRANADA

LA EXPRESIÓN ORAL:
ORALIDAD EN LOS TEXTOS ESCRITOS

Cuando la coordinadora de las *VI Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, doctora Montoya Ramírez, me invitó a participar y dirigir la mesa redonda titulada “La expresión oral”, elegí para mi pequeña intervención académica el tema de la oralidad en los textos escritos; me animaba a ello mi deseo de llamar la atención acerca de los estudios que se están llevando a cabo para determinar los elementos propios de la conversación que aparecen en los textos escritos y acerca de la importancia que los textos llamados *coloquiales* han tenido en la práctica docente de muchos centros de enseñanza, incluidos los universitarios, donde se siguen utilizando textos escritos para estudiar la lengua oral¹. Mi aportación a estas *VI Jornadas* toma como base las ideas expuestas en el Coloquio internacional *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*, celebrado en Berlín del 23 al 25 de septiembre de 1993, cuyas actas fueron publicadas hace unos años en la *Bibliotheca Ibero-Americana*².

¹ Baste recordar el uso que se ha hecho de textos extraídos del teatro costumbrista o de la llamada novela social con esta finalidad; Manuel SECO (1973: 357-375), por ejemplo, se sirvió de *Entre visillos*, de Carmen MARTÍN GAITE, para comentar “la lengua coloquial” y muchas páginas de *El Jarama*, de SÁNCHEZ FERLOSIO, han servido de modelo de lengua oral espontánea en los libros de texto y en los institutos de bachillerato.

² KOTSCHI, OESTERREICHER Y ZIMMERMANN 1996; cf. MARTÍNEZ GONZÁLEZ 2000.

Siete ponencias se leyeron en el Coloquio de Berlín acerca de lo hablado en lo escrito. La primera, de Wulf Oesterreicher³, es un documentado trabajo de carácter teórico en el que el autor reflexiona sobre la oralidad y la *escrituralidad* (lengua escrita). Oesterreicher (1996: 317) dice que frente a lo escrito, que se identifica con lo gráfico, con el texto, lo hablado “no puede aludir al medio gráfico, a la manifestación gráfica, sino que se remite a otro aspecto referido a la *concepción* subyacente a un enunciado y al *modo* de su verbalización y que calificamos con el adjetivo *concepcional*”. Distinciones entre lo hablado y lo escrito han sido dadas, entre otros, por Chafe (1982 y 1985), que habla de *informal vs. formal*, por Bernstein (1960/1961), que distingue entre *restricted vs. elaborated code*, por Nencioni (1976), que califica de *parlato parlato* la conversación informal entre amigos, de *parlato scritto* una carta familiar escrita coloquialmente, de *scritto parlato* la lectura del texto de una conferencia, y de *scritto scritto* un texto jurídico. Centra Oesterreicher su atención en la manifestación de lo hablado en lo escrito, el *parlato scritto* de Nencioni o lo que Schlieben-Lange (1983: 81) llamó “Schriftlichkeit im Duktus der Mündlichkeit”.

Aclara Oesterreicher que la distinción entre lo fónico y lo gráfico constituye una dicotomía, pero mientras que en este caso no cabe graduación (o es fónico o es gráfico), en el caso de la concepción del enunciado sí se da esta graduación, que oscila entre la inmediatez comunicativa (oralidad) y la distancia comunicativa (escritura). “Lo que importa aquí –dice el profesor Oesterreicher (1996: 319)– es el hecho de que lo hablado, o la inmediatez comunicativa, presenta una *afinidad* con la realización fónica pasajera y lo escrito, o la distancia comunicativa, a su vez, con la realización gráfica perdurable. Por esta razón, es muy difícil captar las manifestaciones espontáneas y extremadamente contextualizadas de la inmediatez comunicativa, lo que, claro está, representa un problema gravísimo, sobre todo para la investigación lingüística diacrónica”; y más abajo afirma que “nunca podemos captar directamente la manifestación del lenguaje hablado auténtico en textos –y esto es válido incluso para las transcripciones de un diálogo o de una narración hechas por lingüistas. Hay que contentarse, pues, necesariamente con evidencias más o menos *indirectas*” (Oesterreicher 1996: 323). En sentido estricto no existen *textos hablados*, pero sí es posible encontrar en textos rasgos de lo hablado, prohibidos por la norma culta, y las variantes diatópicas, diastráticas y diafásicas afines a lo hablado (cf. Oesterreicher 1988: 370-378, y Koch / Oesterreicher 1990: 6-8, 50 y 127-132).

³ OESTERREICHER 1996: 317-340. El profesor Wulf Oesterreicher es catedrático del Instituto de Filología Románica de la Universidad de Munich (Alemania).

Oesterreicher (1996: 324) afirma que es precisa “una reflexión teórica y sistemática que estudie y explique el *porqué* de la aparición de las formas lingüísticas de la inmediatez comunicativa en textos” e intenta una tipología de lo hablado en lo escrito (“lo hablado en textos”) en cuya fundamentación “intervienen necesariamente categorías tales como ‘competencia lingüística del emisor y del receptor’, ‘competencia discursiva’, ‘tradicón discursiva’, ‘tipo de participación afectiva’, ‘conciencia del proceso de la formulación lingüística’, ‘finalidad estético-estilística’, etc. Además, hay que admitir que se trata de tipos ideales que, en los casos concretos, pueden entrecruzarse o mezclarse; esta reserva no debe impedir, sin embargo, el intento de una sistematización”. Oesterreicher da siete tipos (siete lugares en que una búsqueda de lo hablado en la diacronía puede resultar eficaz): 1) “competencia escrita de impronta oral”, que se caracteriza por la falta de formación cultural del que escribe el texto; 2) “lenguas en contacto e interferencias”, textos de hablantes bilingües en situaciones en que una lengua domina a otra; 3) “descuidos en la expresión escrita” provocados por la espontaneidad, la intimidad y la familiaridad de la situación comunicativa; 4) “adaptación de la expresión lingüística a las posibilidades de comprensión del lector”; 5) “exigencias de la norma discursiva” que obligan a la simplicidad y a facilitar la comprensibilidad del texto, tipo muy cercano al anterior aunque en este caso esté motivado no por el lector, sino por la naturaleza del texto; 6) “escribe como hablas”, estilo natural que aparece en textos literarios en los que el autor han optado por un lenguaje lejos de la afectación y la retórica; y, por último, 7) la “mímesis de lo hablado”, que utiliza construcciones y elementos sacados directamente de la lengua hablada.

Hans-Martin Gauger parte de la afirmación valdesiana “Escribo como hablo” para analizar la oralidad en lo escrito⁴. Traza el profesor Gauger un interesante recorrido histórico de la conocida afirmación de Juan de Valdés, “escribo como hablo”, respuesta a una pregunta de Marcio acerca del estilo⁵, y describe la fortuna que tal regla estilística ha tenido a lo largo de los

⁴ GAUGER 1996: 341-358. El profesor Hans-Martin GAUGER es catedrático del Romanisches Seminar de la Universidad de Friburgo (Alemania).

⁵ Tras una larga disertación de Valdés acerca de los vocablos y las expresiones usuales en castellano, Marcio se interesa por “lo que observáis y guardáis acerca del escribir y hablar en vuestro romance castellano quanto al estilo”, a lo que Valdés replica: “Para deziros la verdad, muy pocas cosas observo, porque el estilo que tengo me es natural, y sin afetación ninguna escribo cono hablo; solamente tengo cuidado de usar de vocablos que sinifiquen bien lo que quiero dezir, y dígolo quanto más llanamente me es possible, porque a mi parecer en ninguna lengua stá bien el afetación” (VALDÉS 1982: 233; también puede verse en VALDÉS 1984: 153-154).

siglos. Tras situar el precepto valdesiano en el contexto del *Diálogo de la lengua* y aclarar su valor (Valdés formula “un precepto *general*, un precepto de índole moral más o menos, y que ya no se refiere tan sólo al español” (Gauger 1996: 341), afirma el profesor alemán que la regla de Valdés plantea, además de una norma estilística del Siglo de Oro, el tema de la oralidad y la escritura. Examina Gauger los conceptos valdesianos de naturalidad y estilo, y sostiene que la naturalidad de Valdés no es espontaneidad y descuido, sino producto del cultivo anterior del hablar; *hablar bien* “es un esfuerzo que no quita lo natural, pero sí que es un esfuerzo, un esfuerzo que no impide, sino que, al revés, *produce* lo natural” (Gauger 1996: 345).

Tras una breve historia del precepto *escribe como hablas*, en la que se examinan y se cotejan las opiniones de, entre otros, Valdés, Lutero, Santa Teresa, Montaigne, Vaugelas, Lessing, Shakespeare y Nietzsche, indica Gauger “las deficiencias de lo escrito”, es decir, los elementos que lo escrito no puede representar (acento intensivo y musical, entonación, contexto, la posibilidad de controlar el efecto de lo que decimos, etc.). “El precepto ‘escribe como hablas’ –concluye Gauger (1996: 357)– es una mera metáfora: lo hablado como modelo –inalcanzable– de lo escrito. Lo que se puede hacer, en efecto, es *imitar* lo hablado –con los instrumentos específicos de la escritura–”.

Acerca de la imbricación de la oralidad en la escritura trata la aportación de José Jesús de Bustos Tovar⁶. El profesor Bustos (1996: 359-360) considera que “un texto no es una suma de oraciones” y que “un diálogo no es una acumulación de réplicas”, el concepto de discurso se basa “en la interacción de los agentes del discurso con el enunciado y con la situación comunicativa”, sin olvidar que “el contexto es fundamental en la interpretación del discurso”, y más adelante añade que “todo texto escrito es un *discurso reproducido*. Ello significa que *la escritura* es una representación convencional y que, por tanto, posee su propia retórica”. Tras considerar lo que se llama *oralidad* y el modo en que ésta se produce (distinción entre transmisión y producción oral, y determinación de las condiciones de producción), hace un análisis de los rasgos orales del discurso directo (aquel que hace una imitación dialógica de la oralidad) y del discurso indirecto (aquel en que lo oral se reproduce mediante formas propias de la comunicación escrita) en nueve textos extraídos de obras de autores contemporáneos. Bustos (1996: 370) afirma que el núcleo de la investigación lingüística debe situarse en “la indagación sobre la presencia de la oralidad en los textos

⁶ BUSTOS 1996: 359-374. José Jesús DE BUSTOS TOVAR es catedrático de Lengua española de la Universidad Complutense (Madrid).

escritos (y de modo muy especial entre los de naturaleza narrativa) debe dirigirse no sólo a la localización y descripción de rasgos orales en los planos fónico, léxico y sintáctico, sino también a determinar los grados de oralidad existentes en la escritura y la función que los signos que así lo manifiestan desempeñan dentro del discurso reproducido”.

Rafael Cano Aguilar hacer un estudio detallado de las características lingüísticas y estilísticas de siete cartas de emigrantes españoles a América⁷, unos más expertos que otros en la escritura, recogidas en el Archivo General de Indias; en tales cartas pueden observarse, junto a fórmulas estereotipadas epistolares, ciertos fenómenos afines a la lengua hablada. Cano plantea oportunamente la clave del análisis de textos antiguos: “Parece claro, pues –dice Cano (1996: 379)–, que al emprender el análisis de esos ‘otros’ textos hemos de desprendernos de los prejuicios habituales: ni la ausencia de literariedad ni la presencia de errores bastan para dotar de ‘oralidad’ y ‘coloquialidad’ a la lengua de un texto. En realidad, si aún no hemos logrado establecer con claridad los rasgos distintivos de lo oral en la lengua de hoy ¿cómo vamos a calificar de ‘coloquiales’ y de próximos a la lengua oral a tales o cuales escritos del pasado?”. Tras analizar la construcción sintáctica de las siete cartas llega a la conclusión de que “la acumulación oracional, y la planificación, no inicial y global, sino a medida que se va haciendo el discurso, parecen alejarnos de las pautas habituales de la lengua literaria. Pero el discurso de estas cartas sigue siendo discurso escrito, y en él se dan cita también rasgos [...] propios de los estilos más elaborados. [...] si estas gentes no se enfrentaban a la escritura con la actitud del ‘escritor’, también es verdad que sobre ellos claramente operaban las pautas retóricas de la escritura elaborada por los escritores” (Cano 1996: 396).

La ponencia de Rolf Eberenz analiza “las funciones de los distintos adverbios deíticos y los cambios sufridos por este sistema durante la Edad Media”⁸ (pág. 405), y más concretamente el paso del sistema binario *aquí* y *allí* (o *acá* y *allá*) de los primeros siglos al moderno sistema ternario *aquí*, *ahí* y *allí*, paso que parece producirse en el siglo XV. Eberenz basa su análisis en fragmentos textuales cercanos al habla viva, como son cartas del siglo XV, diálogos intercalados en textos narrativos, pasajes coloquiales del *Corbacho* y de la *Celestina*, y los testimonios delatores de las actas de la Inquisición y otros documentos análogos, y centra su estudio en el origen

⁷ CANO 1996: 375-404. Rafael CANO AGUILAR es catedrático de Lengua española de la Universidad de Sevilla.

⁸ EBERENZ (1996: 405-425). Rolf EBERENZ es catedrático de la Facultad de Letras de la Universidad de Laussanne (Suiza).

de *ahí*. Tras recoger la opinión de Nebrija, en cuya *Gramática* aparece ya plenamente esbozado el sistema ternario moderno, concluye Eberenz (1996: 420-421) en las observaciones finales que “aunque el corto número de ejemplos no permite sacar conclusiones demasiado categóricas, podemos aislar dos criterios para la selección de uno u otro adverbio durante el período estudiado: a) la distancia entre locutor y alocutario, y b) la distinción entre la localización estática y el movimiento hacia una meta”; en el caso de que la distancia –objetiva o subjetiva– entre los interlocutores fuera pequeña domina *aquí / acá*; si los interlocutores se sienten claramente separados, predomina *allá*, y si la distancia entre los dialogantes es de varios metros, se tiende a un orden tripartito con *ahí* como término intermedio; por otro lado, la localización estática favorece el uso de *ahí*, mientras que el movimiento hacia una meta obligaba a usar *allá*. Este interesante trabajo de Eberenz (1996: 407) choca con el problema de la elección de textos cuando tratamos de estudiar la oralidad en la diacronía, el propio autor hace referencia al origen variado de sus fuentes que “en algunos casos fueron traducidas de modelos latinos”, y a las reservas que hay que tomar “contra la pretendida autenticidad coloquial” de las fuentes literarias (*Corbacho* y *Celestina*); respecto de las cartas no cabe sino remitirnos a las conclusiones de Cano Aguilar expuestas más arriba.

Acerca de la presencia de elementos de la oralidad en una crónica del siglo XVI trata la ponencia de Eva Stoll⁹. La autora elige la crónica soldadesca de Pedro Pizarro (1571), que por su espontaneidad, naturalidad e inmediatez se acerca a la lengua hablada, para analizar en ella “en qué medida el autor se aparta de lo escrito (en el sentido concepcional) y se acerca, en ciertos aspectos, a lo hablado” (Stoll 1996: 427). Aunque Pedro Pizarro carecía de la formación necesaria para escribir crónicas, tomó –como Eva Stoll dice– su tarea muy en serio e intentó crear una obra digna de consideración. Este hecho obliga, como ya se ha visto antes, a que el acercamiento al texto deba hacerse con el debido cuidado y de que las conclusiones que se extraigan tenga un valor relativo, pero, y eso tampoco debe ser olvidado, el estudio diacrónico de la oralidad debe basarse ineludiblemente en textos que, como éste, presentan formas que pueden considerarse exponente de tal oralidad. En la conclusión, la autora pone de manifiesto “los fallos en la exposición de su materia que dificultan la lectura: la falta de coherencia y de lógica expositiva, las redundancias y repeticiones [...], la estructuración arbitraria y la incoherencia en la perspectiva del

⁹ STOLL 1996: 427-446. Eva STOLL es profesora del Seminario de Romanística de la Universidad de Friburgo (Alemania).

autor que reflejan no tanto la espontaneidad de Pedro Pizarro sino sus dificultades con la producción del texto” (Stoll 1996: 443), la autora, que no habla de impronta oral en la “Conclusión”, se centra en la falta de competencia escrita de Pizarro, quizá porque, como decía Cano Aguilar (1996: 379), “ni la ausencia de literariedad ni la presencia de errores bastan para dotar de ‘oralidad’ y ‘coloquialidad’ a la lengua de un texto”.

La ponencia de Elena Rojas Mayer¹⁰, acerca de la presencia de rasgos propios de la interacción comunicativa en la prensa y en el habla argentinas, que resume ideas expresadas en trabajos anteriores¹¹, se basa en el concepto de *géneros discursivos* de M. Bajtin (1985). Rojas (1996: 447) centra su interés “en la apreciación de los rasgos que aproximan o alejan la expresión periodística de la oralidad cotidiana”, y parte de las secciones de cartas al director, sucesos, deportes, publicidad, historietas, entrevistas, secciones dedicadas a las mujeres y a los niños, etc., de cuatro diarios de Buenos Aires, tres de Tucumán y otros periódicos publicados en el interior de Argentina. Rojas estudia las formas de tratamiento (voseo, tuteo...), la interrogación retórica (aunque la autora no le da tal calificativo), el uso de la negación “para disminuir algún valor” (“no es tarde”, “no es imposible”), el léxico, del que explica que “en general, los términos que se emplean en las diferentes circunstancias de interacción lingüística son vivos, expresivos, y que entre ellos aparecen muchos americanismos por su sentido o por su forma” (Rojas 1996: 457). Concluye la autora que “es bastante marcada la afinidad de las características lingüísticas del discurso periodístico respecto de las correspondientes de la oralidad” (Rojas 1996: 459).

Al margen de este comentario de ideas de y teorías acerca de la presencia de elementos de la oralidad en textos escritos, termino, para cerrar mi intervención, por citar una joven revista creada en la cercana Universidad de Almería por el tesón y el empuje de los profesores Bustos Tovar, almeriense afincado en Madrid, y Luis Cortés Rodríguez, profesor de la Universidad de Almería y alma de la revista, cuyas publicaciones sobre la lengua oral son referencia obligada de todos los estudiosos del tema. La citada revista, *Oralia. Análisis del discurso oral*, que anda ya por su tercer número¹², se ha convertido en obra de consulta obligada para todos los estudiosos de la oralidad, tanto por sus artículos como por la exhaustiva “Bibliografía sobre

¹⁰ ROJAS MAYER 1996: 447-460. Elena Malvina ROJAS MAYER es catedrática de la Universidad Nacional de Tucumán (Argentina).

¹¹ cf. ROJAS 1991: 5-14; 1992a 1203-1208; 1992b: 143-168, y ROJAS / COHEN 1991.

¹² Los tres números publicados de *Oralia*, aparecieron en 1998 (número 1), 1999 (2) y 2000 (3).

el español hablado”, elaborada por el profesor Corté Rodríguez¹³, que acompaña a cada número.

Termino ya. Gracias a todos ustedes por soportarme en esta apacible tarde del otoño granadino y gracias a la profesora Montoya Ramírez por su amable invitación.

BIBLIOGRAFÍA

- BAJTIN, M. *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, 1985.
- BERNSTEIN, B. (1960/1961), “Social structure, language and learning”, en *Education Research*, 3, págs. 163-176.
- BUSTOS TOVAR, J. J. “La imbricación de la oralidad en la escritura como técnica del discurso narrativo”, en Kotschi / Oesterreicher / Zimmermann, 1996, págs. 359-374.
- CANO AGUILAR, R. “Lenguaje ‘espontáneo’ y retórica epistolar en cartas de emigrantes españoles a Indias”, en Kotschi / Oesterreicher / Zimmermann, 1996, págs. 375-404.
- CHAFE, W. L. “Integration and involvement in speaking, writing and oral literature”, en Deborah Tannen (ed.), *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*, Norwood (New Jersey), Ablex, 1982, págs. 35-53.
- , “Linguistic differences produced by differences between speaking and writing”, en D. R. Olson *et alii* (ed.), *Literacy, Language, and Learning. The Nature and Consequences of Reading and Writing*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985, págs. 105-123.
- CORTÉS RODRÍGUEZ, L. *El español hablado. Bibliografía sobre aspectos teóricos y empíricos (Morfosintácticos y sintáctico-pragmáticos)*, Cáceres, Universidad de Extremadura, 1996a.
- , “Panorama de los estudios fonológicos en España”, en Kotschi / Oesterreicher / Zimmermann, 1996b, págs. 551-585.
- , *Los estudios del discurso oral español en puertas del año 2000*, en *R.S.E.L.*, 30-1, 2000, págs. 169-189.
- EBERENZ, R. “Discurso oral e historia de la lengua: algunas cuestiones de la deixis adverbial en el español preclásico”, en Kotschi / Oesterreicher / Zimmermann, 1996, págs. 405-425.
- GAUGER, H. M. “‘Escribo como hablo’”. Oralidad en lo escrito”, en Kotschi / Oesterreicher / Zimmermann, 1996, págs. 341-358.

¹³ Cortés Rodríguez es autor de otros repertorios bibliográficos sobre la lengua hablada, véase Cortés 1996a; 1996b, y 2000.

- KOCH, P. y WULF OESTERREICHER, *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italianisch, Spanisch*, Tübingen, Niemeyer, 1990.
- KOTSCHI, T., WULF OESTERREICHER y KLAUS ZIMMERMANN (eds.). *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*, Frankfurt am Main / Madrid, Vervuert e Iberoamericana (volumen 59 de la Bibliotheca Ibero-Americana), 1996.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, A. *Reseña de Kotschi / Oesterreicher / Zimmermann* 1996, en *Romanistisches Jahrbuch*, 50, 1999.
- NENCIONI, G. "Parlato-parlato, parlato-scritto, parlato-recitato", en *Strumenti Critici*, 10, 1976, págs. 1-56.
- OESTERREICHER, W. "Sprechtätigkeit, Einzelsprache, Diskurs und vier Dimensionen des Sprachvarietät", en J. Albrecht *et alii* (eds.), *Energeia und Ergon. Sprachliche Variation, Sprachgeschichte, Sprachtypologie. Studis in honorem Eugenio Coseriu*, vol. II, Tübingen, Narr, 1988, págs. 355-386.
- OESTERREICHER, W. "Lo hablado en lo escrito. Reflexiones metodológicas y aproximación a una tipología", en Kotschi / Oesterreicher / Zimmermann, 1996, págs. 317-340.
- SCHLIEBEN-LANGE, B. *Traditionen des Sprechens. Elemente einer pragmatischen Sprachgeschichtsschreibung*, Stuttgart, Kohlhammer, 1983.
- SECO, M. "La lengua coloquial: "Entre visillos", de Carmen Martín Gaité", en Alarcos, Emilio, / Manuel Alvar / Andrés Amorós *et alii*, *El comentario de textos*, Madrid, Castalia, 1973, págs. 357-375.
- STOLL, E. "Competencia escrita de impronta oral en la crónica soldadesca de Pedro Pizarro", en Kotschi / Oesterreicher / Zimmermann, págs. 427-446.
- ROJAS MAYER, E. M. "La negación en el habla y en la prensa argentina [sic]", en *B.I.L.L.*, 10, 1991, págs. 5-14.
- , "El carácter persuasivo de la prensa informativa", en *Homenaje a Humberto López Morales*, Madrid, Arco Libros, 1992a, págs. 1203-1208.
- , "El voseo en el español de América", en Hernández Alonso, César (ed.), *Historia y presente del español de América*, Valladolid, Junta de Castilla y León, 1992b, págs. 143-168.
- , "Comparación de algunos rasgos de la interacción comunicativa en la prensa y en el habla argentina [sic]", en Kotschi / Oesterreicher / Zimmermann, 1996, págs. 447-460.
- ROJAS MAYER, E. M. y COHEN DE CHERVONAGURA, E. *La prensa argentina en la encrucijada de la historia*, Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán, 1991.
- VALDÉS, J. de, *Diálogo de la lengua* [1535]. Edición de Cristina Barbolani, Madrid, Cátedra, 1982.
- , *Diálogo de la lengua* [1535]. Edición, introducción y notas de Juan M. Lope Blanch, Madrid, Castalia (3.ª edición), 1984.

ANTONIO TERUEL SÁEZ
ASESOR DE FORMACIÓN DEL C. P. R. DE ALBACETE

LA EXPRESIÓN ORAL: SU USO O DESUSO EN EL AULA¹

Como todos los años, siguiendo ya una costumbre entre los Centros de Profesores y Recursos de la provincia, a finales de curso, los asesores de formación del profesorado pasamos una detección de necesidades al claustro, departamentos o áreas con el fin de que, en el siguiente curso académico, se mejore la formación solicitada mayoritariamente por parte del profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Es curioso comprobar que, dentro de la asesoría de Lengua y Literatura Españolas, una de las no exigencias de actualización científica es la lengua hablada, esto es, la expresión oral².

¹ Cuando la coordinadora de estas VI Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española (Dra. Maribel Montoya Ramírez) me invitó a participar en una mesa redonda para hablar de la expresión oral, rápidamente le contesté que, teniendo en cuenta las personas que formaban parte de la misma (M.^a Jesús Bedmar, Antonio Martínez, Jenaro Ortega...), era imposible que yo aportara algo más acerca de la expresión oral. Enseguida, me concretó mi parcela y me pidió que sólo me centrara en un aspecto (aprovechando mi condición de asesor de formación de un Centro de Profesores y Recursos): la aplicabilidad de la oralidad entre el profesorado de Educación Primaria y Secundaria en el aula. La respuesta ya no se hizo esperar: sí y a tu disposición.

² En los intercambios de experiencias entre el profesorado y sobre todo, en "Cursos, Grupos de Trabajo, Proyectos de Formación en Centros y Seminarios" se constata que se realizan muy pocas actividades de comprensión y análisis de textos orales. Y cuando por fin se intenta llevar la oralidad a la práctica docente, se piensa casi siempre en propuestas de producción, es decir, en exposiciones orales, debates, alguna que otra entrevista, algunos juegos...

Las causas, creemos nosotros, por las que no se viene atendiendo a lo oral, tanto en Primaria como en Secundaria, están, en principio, claras:

- Los alumnos ya hablan cuando llegan a clase (escuela), mientras que escribir³, exige un aprendizaje formal que sólo la escuela lo puede proporcionar (en la mayoría de los casos).
- No sabemos qué tipo de lengua elegimos como modelo para la comunicación oral cosa que no ocurre en la lengua escrita, dado que tenemos buenos escritores y sobre todo, una única norma y el prestigio de la Real Academia Española de la Lengua. Sin embargo, en lo referente a lo oral, qué pronunciación elegimos, qué variedad de habla seleccionamos entre las existentes (pongamos por ejemplo, las variedades del español)...
- No tenemos hoy día propuestas teóricas sobre los usos orales consistentes, como modelos teóricos de base. Es más, hasta hace muy poco no han aparecido descripciones de los usos orales formales e informales, basadas en planteamientos teóricos coherentes y dispuestos a ser llevados a la práctica docente.

Las tres posibles soluciones que se vienen ofreciendo⁴ también son evidentes y deducibles:

- Es verdad que al hablar aprende cualquiera pero no cualquier forma de hablar se enseña de forma espontánea (debate, entrevista, exposición... todas estas u alguna más requieren también de un aprendizaje y por supuesto, todo este tipo de géneros son necesarios para el desarrollo de la competencia discursiva oral).
- Está claro que en la lengua / expresión oral no se puede tener los patrones de la lengua escrita ya que en la lengua hablada, esto es, en

³ Es decir, los alumnos saben hablar su lengua materna sin necesidad de que el sistema educativo le ayude a hacerlo.

⁴ Véase para una mayor profundización de todo esto, en la colección *Textos*, el número 3, titulado *Hablar en clase*. Barcelona. Graó Educación. Aquí aparecen unas propuestas e iniciativas para llevar al aula la oralidad tanto en Infantil, Primaria y Secundaria, principalmente, José M.^a Cots “El desarrollo de la competencia oral”, Manuel Sánchez y M.^a José del Río “La interacción en el aula”, Lucci Nussbaum “Observaciones de los usos orales en el aula y reflexión metacognitiva”, Dolores Abascal “Registro de los usos orales. La sonoteca”, Ana Cros y Montserrat Vilà “La argumentación oral: una propuesta para la enseñanza secundaria”, Dolores Abascal y Ana María Martínez Lainez “La enseñanza de los usos orales. Recursos”... También recomendamos para esta cuestión el trabajo de Dolores Abascal Vicente (1993): “La lengua oral en la enseñanza secundaria”, en Carlos Lomas y Andrés Osoro (1993): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona. Paidós, 159-179.

el hablar, intervienen elementos lingüísticos, paralingüísticos y extralingüísticos que requieren una atención aparte y especial.

- Ya hay estudios recientes sobre los usos orales desde diferentes planteamientos y disciplinas. Además, el currículo del área de Lengua y Literatura Españolas, elaborado por el M. E. C. establece en los contenidos un apartado titulado “*Comunicación Oral*”, ampliamente desarrollado y elaborado que exige la necesidad de considerar los usos y formas de la comunicación oral como uno de los ejes de la educación del área de Lengua Española⁵.

No obstante, la realidad, el día a día en las aulas, a pesar de los numerosos intentos y soluciones⁶, en un tanto por ciento alto, no es satisfactoria porque se viene insistiendo en lo de siempre: lo escrito y normativo⁷ frente a lo oral y arbitrario⁸.

Además, aunque de pasadas, hemos de hacer notar que faltan más cosas que tener en cuenta, que tratar de solventar entre el profesorado antes de llevarlo al práctica del aula para su enseñanza y aprendizaje. Nos referimos, claro está, a las:

- 1) Relaciones entre el habla y la escritura.
- 2) Relaciones entre imagen y lengua.

⁵ Facilitar el acceso a los usos formales de la lengua oral no es un objetivo exclusivo de la asignatura de Lengua y Literatura Españolas. El decreto (Real Decreto 1007 / 1991, del 14 de Junio por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la E. S. O. –B.O.E., n.º 152, del 26 / 6 / 91–) que establece las enseñanzas mínimas de la Enseñanza Secundaria Obligatoria incluye el desarrollo de las destrezas comunicativas de comprensión y producción de textos orales entre los objetivos generales de etapa, lo que significa que desde *todas las áreas* debe contribuirse a su consecución, hecho que también ocurre, curiosamente, en el Real Decreto que regula las enseñanzas mínimas en el Bachillerato (Real Decreto 1178 / 92, del 2 de Octubre por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato –B.O.E. n.º 253, del 21 de Octubre del 1992–).

⁶ A propósito de esto, se debe consultar y tener en cuenta para este tema, el material y la bibliografía que aparece en el M. E. C. (1994): *Guía de Recursos Didácticos: Lengua Castellana y Literatura en E. S. O.* Madrid, especialmente las páginas 33-59.

⁷ La escritura prescinde de las variantes lingüísticas diatópicas, diastráticas y diafásicas, salvo las obras literarias que intentan reproducir una variante con una determinada finalidad o los textos de hablantes de bajo nivel cultural que carecen de suficiente dominio de la norma culta.

⁸ Así, por ejemplo, en Luis Cortés Rodríguez (1994): *Tendencias actuales en el estudio del español hablado*. Almería. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería, se nos proporciona cincuenta páginas de referencias bibliográficas (101-153) sobre el español hablado.

- 3) Relaciones entre el discurso oral y la diversidad sociocultural.
- 4) Relaciones entre las tipologías textuales y los géneros discursivos.
- 5) Relación entre el género y discurso oral.
- 6) Etc.

Por último, recomendamos, antes de poner en práctica cualquier objetivo oral en el aula, acudir al currículo del M. E. C. ("La Comunicación Oral"), puesto que es necesario creer que, así lo pensamos nosotros, una didáctica del uso oral de la lengua se hace imprescindible como así lo refleja los currículos del área de Lengua y Literatura Españolas en Secundaria y Bachillerato.

No obstante y a pesar de ello, desde nuestra experiencia como asesor de formación del ámbito sociolingüístico, por un lado, es una tarea todavía ardua por no decir imposible el hecho de enseñar y educar ya más el uso oral⁹ (puesto que hablamos más que escribimos) que el escrito, y por otro, como profesor de Enseñanza Secundaria, es una pena que la falta de tradición de una enseñanza sistemática de los usos orales formales no haya propiciado la reflexión sobre el tratamiento didáctico de este aprendizaje, lo que ha provocado, sin duda alguna, que no sea habitual y tradicional practicar en clase con los alumnos usos orales y sí los escritos.

⁹ Un libro que intenta contribuir al fomento del uso oral en el aula, es el de M. D. Abascal, J. M. Beneito y F. Valero (1993): *Hablar y escribir. Una propuesta para la expresión oral en la enseñanza secundaria*. Barcelona. Octaedro. También aconsejamos para su uso el trabajo de Antonio García del Toro (1995): *Comunicación y Expresión Oral y Escrita: la dramatización como recurso*. Barcelona. Graó. Colección Punto y Seguido, el de Montserrat Vilà y Dolores Badía (1992): *Juegos de expresión oral y escrita*, y finalmente, el de García i Plata, Ignasi *et alii* (1995): *Expresión Ora*. Madrid. Alhambra Longman.

TALLERES

JOSÉ MARÍA GÓMEZ RODRÍGUEZ
GONZALO LÓPEZ SANTAMARÍA

EL COMENTARIO LINGÜÍSTICO DE TEXTOS
EN EL BACHILLERATO, II

1. DIFICULTADES PARA EL COMENTARIO LINGÜÍSTICO DE TEXTOS

Hace un año, en las V Jornadas, hicimos una propuesta de trabajo en forma de taller que aparece publicada en las actas como *El comentario lingüístico de textos en el Bachillerato*¹. En aquella ocasión, llamábamos la atención sobre una serie de cuestiones candentes que hoy todavía están sin resolver. Los escollos que, según decíamos, cualquiera encuentra cuando intente llevar a efecto un comentario de texto siguen presentes.

Y, en efecto, continuamos observando un clamoroso vacío bibliográfico en cuanto a propuestas verdaderamente nuevas de comentario lingüístico y que, por contra, determinados métodos (de orientación sintáctica y de base oracional) claramente superados siguen, sin embargo, reeditándose. Sorprende que todo lo que ha conseguido saberse sobre los agentes y factores pragmáticos que regulan la comunicación, la configuración lingüística de la coherencia, el funcionamiento de la cohesión o los planos formales y semánticos de las estructuras textuales no haya proporcionado nuevos instrumentos para analizar globalmente los textos.

¹ GÓMEZ RODRÍGUEZ, J. M.^a y LÓPEZ SANTAMARÍA, G.: “El comentario lingüístico de textos en el Bachillerato”, en *La enseñanza de la Lengua Española en los textos*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, 2000, págs. 351-376.

Naturalmente, estas carencias se han transmitido a los libros de texto, en donde con total normalidad se han mezclado de forma indiscriminada conceptos que proceden de disciplinas bien distintas y con campos y métodos de estudio diferentes, tales como la lingüística del texto, la pragmática, la sociolingüística, etcétera. Este panorama, en principio desolador, quedó despejado en nuestra intervención del año pasado, en la cual establecíamos los cuatro momentos de los que debería constar un comentario de texto². Cada uno de estos momentos recoge aportaciones de una o más de las ramas de estudio del lenguaje que son pertinentes en un comentario de texto, e ignora las irrelevantes.

Pero aparte de estas ausencias, además, ha habido importantes confusiones. Hemos comprobado que la literatura científica sobre el tema que nos ocupa utiliza de forma imprecisa el término *texto*, sin diferenciar si se está hablando de un género, o bien de la predominancia en el texto de un determinado tipo de lenguaje, o bien se alude a un tipo de discurso determinado en el que se mezclan secuencias discursivas bajo el amparo de la secuencia dominante.

Llamar *texto* a un género textual que abarca todos los niveles del lenguaje (dentro y fuera del código) convierte el objeto del comentario en un inabarcable conjunto de planos independientes, pero interrelacionados. Aún peor, la mayoría de estos planos existen realmente, pero existen sin relevancia ninguna en el proceso de interpretación. Por ejemplo, decir que en un texto predominan los fonemas consonánticos o que hay una presencia acusada de oraciones subordinadas es absurdo, pues además de ser escaso fruto para tanto esfuerzo junto, no dice nada del funcionamiento del texto.

Recurrir, por otro lado, al vocablo *texto* para hablar de la predominancia de un tipo de lenguaje en la comunicación escrita constituye otro craso error. El hecho de que tal preponderancia pueda existir no influye, en principio, para que aparezca necesariamente un molde discursivo determinado. Un texto, bien sea narrativo, expositivo, argumentativo, o de cualquier tipo, puede estar escrito en un estilo científico, administrativo, jurídico. De hecho, solemos apreciar la brillantez de un escritor cuando, mediante la torsión del lenguaje, es capaz, por ejemplo, de insertar fragmentos de lenguaje científico en una novela.

Entonces, ¿qué es un texto? o ¿en qué unidades de composición tangibles podemos desmontar un texto? Pensamos que el texto es un conjunto de secuencias discursivas organizadas en torno a una secuencia dominante, que orquesta las relaciones que entablan entre sí ella misma y todas las demás. Por supuesto, en el texto hay muchos más elementos en una relación cuasi-orgánica, pero las secuencias discursivas llevan el peso del conjunto.

² Cfr. *op. cit.*, pág. 353.

Resumiendo, los escollos a los cuales aludíamos al inicio de este taller provienen de un instinto de conservación que nos hace aferrarnos a la lingüística oracional que hemos aprendido en profundidad y aplicarla en un campo en que casi todas sus aportaciones son irrelevantes. Y son irrelevantes porque el comentario lingüístico es un instrumento didáctico mucho más amplio, en tanto en cuanto, bien usado, sirve para explicar la composición de un texto: cuál es el plan que subyace en él y lo controla, o qué decisiones toma el autor para conformar lingüísticamente los enunciados. Además, saldrá a relucir el grado de comprensión alcanzado por el intérprete, hasta qué punto ha accedido a lo que el texto comentado encierra.

2. LA LINGÜÍSTICA PRAGMÁTICA Y TEXTUAL

De lo dicho hasta ahora, se deduce que somos partidarios de una lingüística pragmática y textual. Textual, porque el objeto de estudio es la unidad global de comunicación: el texto. Pragmática, porque el comentario ha de abrirse a todos los factores extratextuales:

- el hablante, sus actitudes, su propósito y sus decisiones / elecciones lingüísticas;
- la realidad referida, que queda distribuida según criterios informativos y de coherencia semántica;
- y el oyente, el modo en que está previsto en el texto, lo que se espera de él y lo que debe aportar.

No obstante, hablar de pragmática, para muchos de los que la practican, viene a ser como afirmar “aquí vale todo”. Cualquier observación, de la naturaleza que sea (cognitiva, sociológica...), es válida si permite explicar más cosas en el comentario. Para separarnos de esta manera de hacer, que tanto pábulo ha dado a los detractores de la pragmática, queremos subrayar que nuestra línea teórica sólo se fija en aquellos elementos contextuales que reúnen al mismo tiempo estos dos requisitos:

- influyen en la producción del texto y por tanto son necesarios para su interpretación;
- quedan marcas que hacen visible su presencia en los enunciados.

El texto ha de concebirse, pues, como algo anclado en una situación. De este anclaje quedan huellas y marcas en los enunciados. Así, el texto es como un conjunto de instrucciones, de indicaciones que el lector debe ir reuniendo para dar con las claves y levantar su propia interpretación. Interpretar lingüísticamente un texto es como circular en coche buscando un destino determina-

do en una ciudad parcialmente desconocida. Hemos de estar muy atentos a las señales de tráfico y a las indicaciones informativas para no estacionar donde no se debe, para acelerar la marcha donde sea posible y para evitar las direcciones prohibidas y los callejones sin salida. De este modo, seguimos el recorrido que nos sugieren y llegamos hasta donde nos interesa.

Según se ha dicho alguna vez, los marcadores del discurso vienen a ser al comentario como los paneles informativos son a la circulación: antes de empezar el recorrido, pueden ofrecernos alguna recomendación (*para empezar, antes que nada...*); de la misma manera, podemos encontrarnos con alguna bifurcación que nos obligue a prestar atención por si hay que elegir (*por un lado / por otro, por una parte / por otra...*), y en ese caso tenemos la posibilidad de seguir, más o menos, el camino empezado (*en este sentido, entonces, el caso es que, pues bien...*) o decantarnos decididamente por cambiar de rumbo (*por otra parte, en otro orden de cosas...*); igualmente, podemos detenernos en algún punto interesante de nuestro viaje (*en cuanto a, por lo que se refiere a, a propósito de, respecto a...*).

En definitiva, pensamos que la pragmática y la lingüística del texto han aportado recursos suficientes para replantear de una vez por todas la enseñanza de la lengua y formular unas pautas solventes para encarar el comentario lingüístico de un texto, que es la actividad máxima en la que puede verse el alumno que interpreta los textos de su propia lengua. Así, la propuesta que trajimos el año pasado a estas Jornadas sigue pareciéndonos válida.

3. ACTIVIDADES PROPUESTAS: ANÁLISIS DE LA COMPOSICIÓN TEXTUAL

Insistimos en la idea básica de nuestra propuesta: al contrario de lo que se ha pensado durante mucho tiempo, explicando los enunciados del texto uno por uno no se describe el todo al que pertenecen. El carácter lineal del decurso no es suficiente para admitir que un conjunto de enunciados forma un texto. Antes bien, en la configuración de la textualidad intervienen factores pragmáticos, semánticos y formales. Es decir, el texto no se constituye con la mera suma de sus enunciados, al igual que una pared no se levanta sólo con ladrillos: necesitamos mezcla para soldarlos, una estructura firme para que no se caigan con el primer vendaval y unos cálculos para aprovechar al máximo las posibilidades de nuestra construcción: buena luz, bonitas vistas, etcétera.

Entonces, si un texto no se estructura en enunciados, ¿en qué unidades se articula? ¿Qué hay entre texto y enunciados? A nuestro entender, hay discurso. Entendemos por discurso la manera concreta de organizar los enunciados, de disponerlos de forma solidaria y con una orientación determinada. Aunque no existen muchas opciones para engarzar los enunciados. En

realidad, pueden reducirse a cinco esquemas: narración, descripción, argumentación, explicación y diálogo.

Cada una de estas formas de organizar el discurso recibe el nombre de secuencia discursiva. La secuencia es un prototipo, un modelo al que se acercan más o menos los textos que encontramos en la realidad. Así, una secuencia narrativa, que, en principio, puede constar de hasta siete categorías formales distintas, se puede reducir en un texto común a un mínimo de dos (el incidente que desencadena la intriga y su desenlace). Y una secuencia dialógica, que debiera constar de turnos de palabra alternativos, puede alterarse, por ejemplo, silenciando una de las intervenciones.

Además de esto, los textos no son uniformes en su discurso (no son frecuentes los íntegramente narrativos, descriptivos, etc.). Lo habitual es que se combinen los tipos discursivos, y por eso nuestros alumnos tienen tantos problemas en el momento de clasificar los textos. Pero, afortunadamente, esta combinación no es azarosa, sino que se establece con arreglo a unas decisiones muy meditadas. Normalmente, una de las secuencias es la dominante, porque responde directamente a la intención ilocutiva de su autor, y, por ello, controla a las demás. El texto aparece, así, como una especie de estado de las autonomías, en el cual todas las unidades son independientes, pero solidarias entre sí.

Uno de los aspectos más sorprendentes del comentario lingüístico es observar la combinación de las secuencias, cómo una se impone a las demás, cómo se encajan unas en otras, cómo trabajan las unas para las otras, en definitiva, cómo se desarrolla el ecosistema que guarda todo texto. Es por esto por lo que hemos creído interesante dedicar este taller a la composición del texto en secuencias discursivas (la parte principal del punto tercero en nuestra propuesta de comentario). El objetivo es identificarlas, reconocer el esquema formal que siguen y explicar de qué manera se relacionan para ejecutar lo dispuesto por el autor en su plan textual.

3.1. *Un texto con un solo tipo discursivo*

Texto n.º 1: “Por qué los chinos no soportan la leche”³

En el Insólito... pero cierto de agosto os referís al consumo de bebidas alcohólicas de los chinos, comparándolo con el de la leche. Es verdad que la mayoría de los chinos no consume lácteos ni derivados, y que la leche les produce repugnancia. Muchos adultos son alérgicos a ella, pues no metabolizan la lactosa, al carecer del enzima lactasa. Esto sucede después de la

³ GONZÁLEZ TORRADO, F.: “Por qué los chinos no soportan la leche”, en *Muy interesante*, n.º 233, octubre de 2000, pág. 5.

llos zapatos como quien mira una película de Fred Astaire, y se acercó un hombre muy grandote, calvo, la frente enorme como el dintel de una puerta.

—¿Qué llevas ahí, chaval? —me preguntó sin más.

—¿Quién, yo?

—Sí, tú. ¿Es un instrumento, no?

Tan ancho y alto, embestía con la cabeza y llevaba los largos brazos caídos, como si estuviera cansado de tirar de la bola del mundo.

—Es un saxo.

—¿Un saxo? Ya decía yo que tenía que ser un saxo. ¿Sabes tocarlo?

Recordé la mirada paciente del maestro. “Vas bien, vas bien”. Pero había momentos en que don Luis no podía disimular y la desazón asomaba en sus ojos como si, en efecto, yo hubiese dejado caer al suelo una valiosa pieza de vidrio.

—Sí, claro que sabes —decía ahora aquel extraño que nunca me había escuchado tocar—. Seguro que sabes.

Así entré en la Orquesta Azul. Aquel hombre se llamaba Macías, era el batería y un poco el jefe. Necesitaba un saxo para el fin de semana y allí lo tenía. Para mis padres no había duda. Hay que subirse al caballo cuando pasa ante uno.

—¿Sabes tocar el Francisco Alegre? ¿Sabes, verdad? Pues ya está.

Volviendo al tema central de este taller, la estructura de la composición, plantearemos ahora la primera actividad: aventurar cuántas secuencias discursivas hay en el texto de Manuel Rivas y delimitarlas.

Solución: existen tres secuencias discursivas: una narrativa (la secuencia dominante), que aparece en cinco ocasiones; otra dialogada, segmentada en cuatro partes; y otra descriptiva, que asoma tres veces. La manifestación de los tres tipos es, además, discontinua.

Llevaba poco más de un año de música con don Luis cuando me pasó una cosa extraordinaria. Después de salir de clase, me paré ante el escaparate de Calzados Faustino, en el Cantón. Estaba allí, con mi maletín, mirando aquellos zapatos como quien mira una película de Fred Astaire, y se acercó un hombre muy grandote, calvo, la frente enorme como el dintel de una puerta. (a)

—¿Qué llevas ahí, chaval? —me preguntó sin más.

—¿Quién, yo? —Sí, tú. ¿Es un instrumento, no? (b, con inserto narrativo)

Tan ancho y alto, embestía con la cabeza y llevaba los largos brazos caídos, como si estuviera cansado de tirar de la bola del mundo. (c)

—Es un saxo.

—¿Un saxo? Ya decía yo que tenía que ser un saxo. ¿Sabes tocarlo? (b)

Recordé la mirada paciente del maestro. “Vas bien, vas bien”. (a) Pero había momentos en que don Luis no podía disimular y la desazón asomaba en sus ojos como si, en efecto, yo hubiese dejado caer al suelo una valiosa pieza de vidrio. (c)

—Sí, claro que sabes —decía ahora aquel extraño que nunca me había escuchado tocar—. Seguro que sabes. (b, con inserto narrativo)

Así entré en la Orquesta Azul. (a) Aquel hombre se llamaba Macías, era el batería y un poco el jefe. Necesitaba un saxo para el fin de semana y allí lo tenía. Para mis padres no había duda. Hay que subirse al caballo cuando pasa ante uno. (c)

—¿Sabes tocar el *Francisco Alegre*? ¿Sabes, verdad? Pues ya está. (b)

- (a): secuencia narrativa
- (b): secuencia dialogada
- (c): secuencia descriptiva

La siguiente tarea consiste en buscar las categorías formales de la secuencia dominante. Recordemos que la secuencia narrativa prototípica consta de cinco elementos: la situación inicial, el incidente, las reacciones, el desenlace y la situación final. En ocasiones, también se encuentra una entrada-prefacio, que no pertenece propiamente a la secuencia narrativa, pero ayuda a situarla; más frecuente es la evaluación final, fuera del sistema déctico de la secuencia narrativa (al igual que el prefacio), cuya misión es recapitular el contenido de la misma, o bien extraer alguna enseñanza para el lector.

Solución: entendemos que la secuencia dominante consta de los siguientes elementos formales:

- *Entrada-prefacio:* anuncia que va a contar un suceso personal, que va a adoptar una actitud narrativa, por tanto. Adelanta el carácter extraordinario de lo que contará a continuación.
- *Situación inicial:* un muchacho, que estaba aprendiendo a tocar el saxo, sale de sus clases particulares. Un señor, Macías, necesita un saxofonista para su banda.
- *Incidente:* se acerca Macías con el ánimo de saber qué instrumento llevaba encima el muchacho.
- *Reacciones:* a la primera pregunta, el muchacho le responde que lleva un saxo; a la pregunta de si sabe o no tocarlo, no responde, sino que recuerda los altibajos de su aprendizaje; a Macías, en realidad, no le interesa el nivel de maestría del joven.
- *Desenlace:* el muchacho ingresa en la Orquesta Azul.
- *Situación final:* sin especificar (no importa: lo que había que contar ya está contado).

Este análisis pone de manifiesto una circunstancia importante: la información no se presenta de forma lineal en todos sus puntos. Aunque sí se respeta la secuencia lineal del relato, que avanza hacia delante, hacia el desenlace, sin embargo algunos datos complementarios se facilitan más tarde: la identidad del señor, la razón por la cual admite al chaval sin saber el grado de dominio del instrumento.

infancia, puesto que, al dejar de tomar lácteos, el cuerpo ya no sintetiza el enzima. Si nos fijamos en el menú de los restaurantes chinos, en ningún plato se usa leche, queso, nata, ni yogur; la única concesión que se hace a los occidentales es en los postres: helados, flanes [...]

Como preparación para las actividades del taller, analizaremos la estructura de la composición en el texto que acabamos de reproducir. Lo hemos propuesto porque consta de una sola secuencia discursiva. Dado que el autor pretende ofrecer una explicación a un asunto que se presenta como complejo y sorprendente, esto es, que su propósito es demostrativo, cabría esperar que esta secuencia fuera de tipo explicativo. Como sabemos, las secuencias explicativas parten de un objeto complejo, que necesita aclaración; frecuentemente, aumentan la tensión del lector convirtiendo ese objeto en problemático, o sea, añadiendo datos que hagan crecer la incertidumbre con respecto a las causas que lo motivan; finalmente, se acaba explicando la razón de ser de este objeto complejo/problemático⁴. En nuestro texto, las categorías formales se realizan de la siguiente forma:

Objeto complejo	objeto problemático	objeto explicado
¿por qué?/ ¿a qué se debe?	porque / la razón es que	
<i>Los chinos no consumen leche</i>	<i>Sienten repugnancia por lo lácteo</i>	<i>No metabolizan la lactosa, pues carecen del enzima lactasa</i>

Por lo demás, este ejemplo responde a las convenciones del esquema explicativo, a saber: estructura analizante (planteamiento del asunto más explicación demostrativa), uso de operadores textuales de causa (*pues, puesto que*) y presencia de marcas lingüísticas como el presente atemporal, proposiciones de causa y condición y procedimientos cohesivos diversos (conexiones léxicas por derivación: *lactosa, lactasa, lácteo, leche*; y palabras del campo semántico de la *alimentación*).

3.2. Un texto con tres tipos discursivos

Texto n.º 2: Fragmento de *Un saxo en la niebla*⁵

Llevaba poco más de un año de música con don Luis cuando me pasó una cosa extraordinaria. Después de salir de clase, me paré ante el escaparte de Calzados Faustino, en el Cantón. Estaba allí, con mi maletín, mirando aque-

⁴ Para todo lo referente al esquema formal (o superestructura) de los tipos básicos de secuencias discursivas, *vid.* Gómez Rodríguez, J. M.º: "Acercamiento global a las secuencias discursivas. El comentario textual", en *Adquisición y enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, 2000, págs. 136 y 137.

⁵ RIVAS, M.: *Un saxo en la niebla*, en *¿Qué me quieres, amor?*, Madrid, Alfaguara, 1999, págs. 47 y 48.

El diálogo entre el muchacho y Macías es bastante interesante. Antes de acometer su análisis, recordemos que el prototipo del diálogo responde a esta estructura:

Macroestructura del diálogo:

- Intervenciones fáticas de apertura y cierre.
- Intervenciones transaccionales (informativas)

Estructura del Intercambio

Intervención directora

- acto director
(función ilocutiva
de la intervención)
- acto subordinado (apoyo)

Intervención subordinada

- acto director
- acto subordinado

De acuerdo con esto, planteamos que se esboce la estructura del diálogo.

Solución: la secuencia no está marcada con interacciones interactivas de apertura y cierre. De hecho, la primera intervención, pretendidamente fática, necesita confirmación, puesto que no se ha recurrido a las fórmulas habituales para iniciar una conversación. La última intervención es ralentizada y fragmentada en tres segmentos. El diálogo, recordado por el narrador-protagonista, está manipulado y las intervenciones se explican por la necesidad de incluir las descripciones encargadas de dar atmósfera, al tiempo que respuestas a las incógnitas que genera la lectura: ¿por qué no habla el chaval?; ¿por qué entró en la orquesta?

La siguiente actividad consiste en comentar la estructura del diálogo. Hemos de aclarar, ante todo, si nos encontramos ante un solo intercambio comunicativo o bien ante varios. La literatura sobre este tema ofrece dos posturas encontradas. En primer lugar, algunos autores consideran que hay tantos intercambios como pares adyacentes (o sea, pregunta-respuesta, petición-ofrecimiento, etcétera); de acuerdo con esta postura, el diálogo del que tratamos constaría de dos o tres pares. Para otros autores, cada intercambio consta de varias intervenciones; el final del intercambio lo determina la *completud* temática. Esto es, en un diálogo hay tantos intercambios como tópicos o temas. Así, en nuestro texto, habría un solo intercambio, ya que solamente se habla del muchacho y su práctica musical.

Solución: partiendo de que en el texto hay un solo intercambio y, por tanto, una sola secuencia discursiva, restaría analizar su división en intervenciones:

- *Primera intervención:* de carácter fático, establece la interacción: “¿Qué llevas ahí, chaval?”.
- *Segunda intervención:* en lugar de responder, pide confirmación; en realidad es de carácter fático, pues solicita indirectamente que se asegure su participación en la interacción: “¿Quién, yo?”
- *Tercera intervención:* es directora y se compone de dos actos: el primer acto es reactivo (responde) y confirmador: “Sí, tú”; el segundo (director) concreta y añade información.
- *Cuarta intervención:* es subordinada, como todas las que realiza el segundo interlocutor; es reactiva, responde puntualmente a lo que se pregunta: “Es un saxo”.
- *Quinta intervención:* se articula en dos actos; el primer acto es subordinado, puesto que es un eco, una repetición de las palabras del otro, que confirma sus expectativas; el segundo acto (director) hace que avance la información del intercambio: “¿Sabes tocarlo?”
- *Sexta intervención:* en realidad, es una continuación de la anterior, que venía a ser una pregunta pseudo-retórica: no le interesa la respuesta de su interlocutor (ya ha decidido “contratarlo”) y, por ello, no respeta su turno de palabra.
- *Séptima intervención:* es una prolongación de las dos anteriores. Hay dos actos: el primero restringe aún más la información solicitada (de “¿Sabes tocarlo?” a “¿Sabes tocar el Francisco Alegre?”); el segundo es concluyente, aunque la oferta de ingreso no aparece por ningún lado.

Para completar el comentario, analicen qué relación guardan las tres secuencias: ¿cuál es la dominante, la que marca la orientación del texto?, ¿cómo complementan las otras secuencias a la dominante? y ¿en qué orden aparecen en el relato?

Solución: La secuencia narrativa es la dominante, pues da cobertura discursiva a todo el texto. Las secuencias subordinadas (la dialogada y la descriptiva) aparecen insertas en la dominante; dicho de otra forma, ciertas categorías formales de la secuencia dominante son asumidas en todo o en parte por otro tipo de secuencias, en este caso por los fragmentos dialógicos y descriptivos.

Pero el papel de las secuencias subordinadas no queda ahí. La coherencia plena de lo representado en el texto no se zanja hasta el final: el chaval anuncia que va a contar algo extraordinario y relata el caso manteniendo la intriga y el enigma hasta el final. Cuenta los acontecimientos (se le acerca un señor, le pregunta, etcétera), pero no las motivaciones que los provocan. Sólo al final desvela que Macías era el jefe, que necesitaba un saxofonista o un figurante, o que él no contestaba porque su dominio era mínimo (se acuerda de la desesperanza del profesor), pero que decidió

aceptar porque en su casa le habían inculcado el valor del oportunismo. Es en este punto donde intervienen los tres momentos descriptivos:

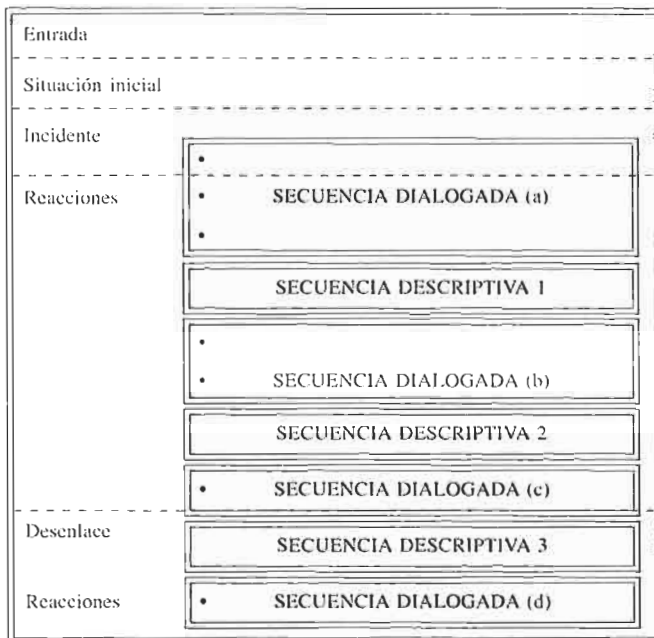
- la insistencia y la corpulencia de Macías impresionan al chaval, y de eso tiene que quedar constancia;
- la inhibición del niño se debe a la inseguridad de cualquier aprendiz;
- que, después de todo, uno ofrezca un puesto a alguien de quien no tiene ninguna garantía y que este acceda por las buenas se entiende con la descripción de los intereses de cada uno.

La función del diálogo es dar veracidad al suceso extraordinario. Interesa ver cómo el momento más importante para el chico se marca con la ruptura en fragmentos de la última intervención (“¿Sabes tocarlo?” - “Seguro que sabes” - “¿Sabes, verdad?”).

Se debe recordar que es una narración en primera persona: el yo protagonista ve y narra una historia de la que es el eje. El relato está focalizado: los hechos aparecen recogidos desde una perspectiva limitada, la del adolescente, un chico muy observador pero fácilmente impresionable. Esta focalización hace que se silencien datos de la historia, que se manipule el diálogo o que cierta información sólo se proporcione al final.

El siguiente gráfico puede ayudar a ver cómo se insertan las secuencias adyuvantes en la secuencia narrativa global y, precisamente, en qué categoría (entrada, situación inicial...) de su esquema formal se incluyen. Hemos representado el carácter discontinuo de las secuencias dialogada (a, b y c) y descriptiva (1, 2 y 3).

SECUENCIA NARRATIVA GLOBAL



negros son los mejores, por lo cual los ojos de la gacela, que son más oscuros que los de los otros animales, son muy alabados. Además, vuestro pico y vuestras garras son mucho más fuertes que los de ninguna otra ave de vuestro tamaño. También tenéis, al volar, tan gran ligereza, que podéis ir contra el viento, por recio que sea, lo que ninguna otra puede hacer tan fácilmente como vos. Fuera de esto estoy convencida de que, pues en todo sois tan acabado y Dios no deja nada imperfecto, no os habrá negado el don de cantar mucho mejor que ningún otro pájaro. Pero, pues Dios me hizo la merced de que os viese, y contemplo en vos más perfecciones de las que oí, toda mi vida me tendría por dichosa si os oyese cantar.

Fijaos bien, señor conde, que aunque la intención de la zorra era engañar al cuervo, lo que dijo fue siempre verdad. Desconfiad de la verdad engañosa, que es madre de los peores engaños y perjuicios que pueden venirnos.

Cuando el cuervo vio de qué manera le alababa la zorra y cómo le decía la verdad, creyó que en todas las cosas se la diría y la tuvo por amiga, sin sospechar que esto lo hacía por quitarle el queso que tenía en el pico. Conmovido, pues, por sus elogios y por sus ruegos para que cantara, abrió el pico, con lo que cayó el queso en tierra. Cogiólo la zorra y huyó con él. De esta manera engañó al cuervo, haciéndole creer que era muy hermoso y que tenía más perfecciones de lo que era verdad. Vos, señor conde Lucanor, pues veis que, aunque Dios os hizo merced en todo, ese hombre os quiere persuadir de que tenéis mucho más mérito y más poder, convenceos que lo hace para engañaros. Guardaos bien de él, que, haciéndolo, obraréis como hombre prudente.

Al conde agradó mucho lo que Patronio le dijo e hízolo así, y de esta manera evitó muchos daños. Como don Juan comprendió que este cuento era bueno, hízolo poner en este libro y escribió unos versos en que se expone abreviadamente su moraleja y que dicen así:

*Quien te alaba lo que tú no tienes,
Cuida que no te quite lo que tienes.*

A vista de pájaro, se aprecian en el texto varias secuencias discursivas. La primera tarea consiste en averiguar cuál de ellas es la global, la que cubre todo el texto; a continuación, se debe extraer su superestructura.

Solución: el discurso dominante en el “Ejemplo V” es, de nuevo, la narración. La superestructura de esta secuencia englobante es la que sigue:

- **Situación inicial:** una persona principal, el conde Lucanor, y su consejero Patronio dialogan.
- **Incidente:** el conde expone a Patronio que un hombre en exceso halagador le ha propuesto un negocio provechoso.
- **Reacciones:**
 - Patronio percibe el engaño.

- Patronio hace saber al conde que conoce una historia parecida a su caso.
- Lucanor le pide que le cuente el relato.
- Patronio relata la historia del cuervo y el raposo.
- Patronio relaciona la historia con el caso del conde.
- *Desenlace*: a Lucanor le gusta el ejemplo y actúa en consecuencia.
- *Situación final*: el conde elude el engaño: “y de esta manera evitó muchos daños”.
- *Evaluación*: la voz del autor desplaza a la del narrador y expone la moraleja.

Existen argumentos para considerar que el primer enunciado es, como se refleja en este esquema, una situación inicial: se caracteriza a los dos personajes que intervienen en la historia y se los sitúa en un marco deíctico. Sin embargo, también es posible argumentar que se trata de una entrada-prefacio, pues parece claro que el enunciado ha perdido el valor narrativo y se ha convertido en una fórmula con valor intertextual (conecta los relatos del libro entre sí, pues todos son introducidos de la misma forma). Si se aceptara esta última opción, el relato comenzaría directamente, en el incidente, sin la mediación de una situación inicial.

En cuanto a la evaluación final, está claramente separada de la situación final que la precede por el hecho de que se sitúa en el plano de la enunciación, y no en el de la narración (habla el autor, no el narrador). De hecho, si se suprime esta parte de la historia, el enunciado, o sea, la narración, no sufre cambio alguno. Igualmente, el pareado moralizante pertenece a esta instancia externa a la historia. La enseñanza supera los límites del relato, y prueba de ello es el tiempo verbal en que se expresa: el presente con valor atemporal, universal. La presencia explícita del lector (“Quien *te* alaba con lo que no está en *ti*...”) es una prueba más de que la moraleja funciona en otro nivel de comunicación.

La segunda tarea consiste en analizar, a grandes rasgos, la estructura de la secuencia dialogada. En este caso la dificultad del texto desaconseja entrar en un estudio pormenorizado de los actos de los que se componen las intervenciones registradas. Por tanto, proponemos localizar las intervenciones del diálogo y sintetizar su contenido.

Solución:

- *Intervención de Lucanor*
 - Un hombre en exceso halagador le ha propuesto un negocio aparentemente provechoso.
- *Intervención de Patronio*
 - Advierte del engaño al conde y se basa en la desmesura de los elogios.

3.3. *Un texto de gran complejidad discursiva*

La práctica adquirida con los ejercicios anteriores hará posible acometer el análisis de un texto más complejo, como el “Ejemplo V” de *El conde Lucanor*, que ocupará el resto de nuestra intervención.

Texto n.º 3: “Lo que sucedió a una zorra con un cuervo que tenía un pedazo de queso en el pico”⁶.

Hablando otra vez el conde Lucanor con Patronio, su consejero, díjole así: —Patronio, un hombre que se dice amigo mío me empezó a elogiar mucho, dándome a entender que yo tenía mucho mérito y mucho poder. Cuando me hubo halagado de esta manera todo lo que pudo, me propuso una cosa que a mí me parece que me conviene.

Entonces el conde le contó a Patronio lo que su amigo le proponía, que, aunque a primera vista se dijera provechoso, ocultaba un engaño, del que Patronio se apercibió. Por lo cual dijo al conde:

—Señor conde Lucanor, sabed que este hombre os quiere engañar, dándoos a entender que vuestros méritos y vuestro poder son mayores que en la realidad. Para que os podáis guardar del engaño que quiere haceros, me gustaría que supierais lo que sucedió al cuervo con la zorra.

El conde le preguntó qué le había sucedido.

—Señor conde —dijo Patronio—, el cuervo encontró una vez un pedazo muy grande de queso y se subió a un árbol para comer el queso más a gusto y sin que nadie le molestara. Estando así el cuervo pasó la zorra y, cuando vio el queso, empezó a pensar en la manera de poder quitárselo. Con este objeto dijo lo siguiente:

—Don Cuervo, hace ya mucho tiempo que he oído hablar de vuestras perfecciones y de vuestra hermosura. Aunque mucho os busqué, por voluntad de Dios o por desdicha mía, no os vi hasta ahora, que hallo que sois muy superior a lo que me decían. Para que veáis que no me propongo lisonjearos os diré, junto con lo que las gentes en vos alaban, aquellos defectos que os atribuyen. Todo el mundo dice que como el color de vuestras plumas, ojos, picos, patas y garras es negro, y este color no es tan bonito como otros colores, el ser todo negro os hace muy feo, sin darse cuenta de que se equivocan, pues aunque es verdad que vuestras plumas son negras, su negrura es tan brillante que tiene reflejos azules, como las plumas del pavo real, que es el ave más hermosa del mundo, y, aunque vuestros ojos son negros, el color negro es para los ojos mucho más hermoso que ningún otro, pues la propiedad de los ojos es ver, y como el negro hace ver mejor, los ojos

⁶ Don Juan Manuel: *El conde Lucanor*: “Cuento V”, Madrid, Castalia (colección *Odres nuevos*), 1987.

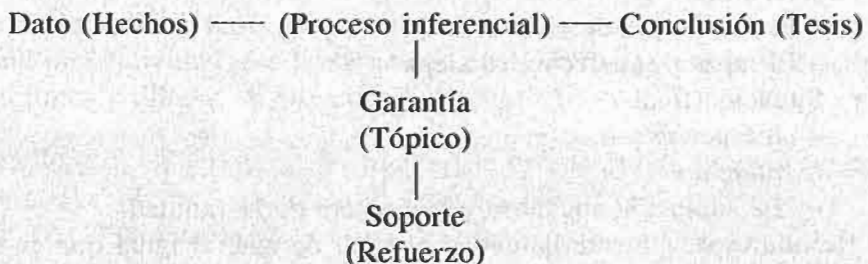
- Le hace saber que hay una historia parecida a su caso.
- [Intervención de Lucanor] Turno de palabra ausente; aparece referido por el narrador.
- *Intervención de Patronio*
 - Patronio cuenta la historia del cuervo y el raposo.
 - Antes del desenlace, llama la atención sobre la presunta veracidad de los argumentos del raposo.
 - Reitera su advertencia y recomendación.

El conde, según hemos visto, plantea su problema en la primera intervención de este diálogo. Dicha intervención no es sino una secuencia descriptiva encajada en la secuencia dialogada, que, a su vez, está encajada en la secuencia narrativa global. Los procedimientos discursivos que encontramos en estas tres líneas hablan bien a las claras de su carácter descriptivo: se califica el problema, se transmiten sensaciones, se sitúa en un marco temporal... El esquema que proponemos en este caso es el siguiente:

Lucanor caracteriza el problema:

- Un hombre se ha presentado al conde como amigo.
- Ha elogiado sus bondades.
- Le ha propuesto un trato provechoso.

La intervención de Patronio responde al auxilio que le demandaba el conde. Dado que encontramos un discurso en el que se expone una opinión y se suman razones para defenderla, podemos sospechar que esta intervención adoptará la forma de una secuencia argumentativa. El prototipo de la secuencia argumentativa es el siguiente:



Argumentar es intentar convencer a alguien, llevarlo de lo indiscutible (el dato) a lo discutible (la conclusión). Este movimiento se lleva a cabo a través de los elementos compartidos: una escala de valores (garantía) y una serie de datos adicionales, entre los cuales se puede hallar el recurso al caso o ejemplo (soporte).

La tercera tarea para este “Ejemplo V” consiste en localizar las partes del texto que responden a las categorías formales de la argumentación (tesis o conclusión, dato, garantía, soporte). Recordemos que el proceso inferencial es puramente mental y, por tanto, no suele aparecer reflejado en el texto.

- *Tesis*: el hombre quiere engañar a Lucanor.
- *Dato*: está exagerando el poder y las perfecciones de Lucanor.
- *Garantía*: en nuestra escala de valores tenemos establecido que el elogio más allá de lo real y creíble es falso y engañoso.
- *Soporte*: la anécdota ejemplar del cuervo y el raposo.

De acuerdo con este esquema, Patronio decide incluir como soporte de su tesis un relato ejemplar, recurso característico del género de la fábula. El siguiente ejercicio consiste en delimitar y esquematizar la secuencia narrativa que guía este relato ejemplar.

- *Situación inicial*
 - Un cuervo descubre un trozo de queso y sube a un árbol para comérselo lejos de todo peligro.
 - Pasa un raposo cerca del árbol.
- *Incidente*
 - El raposo ve el queso y desea apropiarse de él.
- *Reacciones*
 - El raposo decide halagar al cuervo destacando su belleza y aptitudes con el propósito de granjeárselo.
 - El raposo le pide que cante.
 - El cuervo lo toma como amigo y satisface su deseo.
- *Desenlace*
 - El cuervo pierde el queso.
 - El raposo, satisfecho, se aleja.
- *Situación final*
 - Inespecífica.
- *Evaluación*
 - La adulación engañosa y la ceguera de la vanidad.

Resulta especialmente llamativo el hecho de que, al igual que en el segundo texto, la situación final no esté explícita, mientras que sí aparece una categoría, en principio secundaria en las secuencias narrativas, como la evaluación. Obviamente, la evaluación es un recurso irrenunciable en las fábulas; en cuanto a la carencia de la situación final, es una elección del autor en su plan global que se justifica porque el desenlace ya ha dejado dicho todo lo necesario. La estructura narrativa permanece en pie, en cual-

quier caso, dado que las categorías formales esenciales en todo relato (el incidente y el desenlace), así como la intriga intrínseca a los textos narrativos, están ahí.

Dentro de la secuencia narrativa de la que hemos hablado existe otra secuencia, dialogada en este caso. Su esquema formal se reduce al mínimo, puesto que sólo se expresa una de las intervenciones: la del raposo. Esta intervención, a su vez, se reviste de otro molde discursivo en su desarrollo. La siguiente actividad que proponemos es, en primer lugar, averiguar de qué tipo de secuencia hablamos y, en segundo lugar, trazar su esquema.

Solución: la intervención del raposo es argumentativa y el esquema de la secuencia es el siguiente:

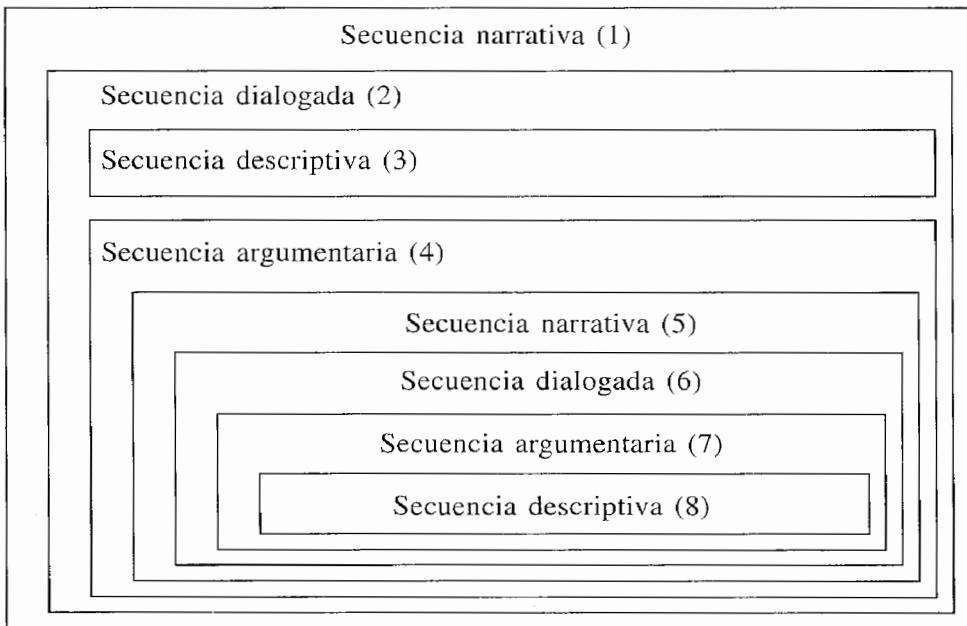
- *Tesis:* la belleza y la perfección del cuervo, inigualables entre las aves.
- *Datos:* los atributos conocidos por todos más los aspectos erróneamente considerados por la gente.
- *Garantía:* para lo primero se basa en el tópico del *vox populi* (“Sabido es que...”); para lo segundo (que es sometido a refutación), en el tópico del pragmatismo (fortaleza, dureza...).
- *Soporte:* pone algunos ejemplos que refuerzan sus consideraciones (la gacela...). Nótese que, cumplida la argumentación (lo ilocutivo), el raposo va más allá y pasa a la persuasión (lo perlocutivo): “me tendría por dichoso si os oyese cantar”.

La garantía, según se deduce del esquema de la argumentación expuesto más arriba, es el punto clave de toda argumentación, ya que permite dar el salto desde lo obvio (el dato) hasta lo cuestionable (la tesis). Respondiendo a ese carácter principal, aquí se desarrolla la garantía en el parlamento del raposo con amplitud, hasta tal punto que toma un tipo de discurso propio. La penúltima actividad que proponemos es decidir a qué tipo de discurso nos referimos y dibujar su esquema.

Solución: el núcleo del razonamiento se reviste del discurso descriptivo, de modo que se caracteriza al todo (el objeto de la descripción: el cuervo) por cada una de sus partes:

- Las cualidades sabidas por todos.
- Las plumas: color brillante e intenso.
- Los ojos: precisos.
- El pico: fuerte.
- Las garras: vigorosas.
- El vuelo: hábil y vigoroso.

A lo largo de este taller hemos caracterizado distintos tipos de secuencias discursivas. Asimismo, hemos visto cómo se engarzan las unas con las otras, por ejemplo, asumiendo partes de la jerárquicamente superior (según el plan que traza el autor). En aras de la simplificación de las tareas, hemos obviado las eventuales reparaciones de las secuencias que se habían interrumpido en algún momento, o alguna de cuyas partes estaba siendo realizada por otra secuencia discursiva. La última tarea relacionada con el “Ejemplo V” consistirá en representar gráficamente la composición secuencial del texto, es decir, la forma en que las secuencias discursivas se relacionan las unas con las otras. Esquemáticamente, y como si de cajas chinas se tratara, proponemos la siguiente representación:



- Secuencia narrativa global (1): se extiende a todo lo largo del texto y permite que pueda hablarse de cuento o relato.
- Secuencia dialogada (2): es el diálogo entre Lucanor y su consejero.
- Secuencia descriptiva (3): la exposición de la cuita del conde.
- Secuencia argumentativa (4): la respuesta de Patronio, desde que advierte el engaño hasta que previene al conde de la burla, pasando por la anécdota del cuervo y el raposo.
- Secuencia narrativa (5): el caso del cuervo y el raposo.
- Secuencia dialogada (6): la intervención del raposo.
- Secuencia argumentativa (7): el proceso razonador del raposo.
- Secuencia descriptiva (8): concretamente, los argumentos que emplea para ganarse la confianza de su rival.

Como cierre de este taller, nos gustaría recordar que, si bien la composición secuencial es la base de todo comentario lingüístico de textos (puesto que refleja nítidamente la intención ilocutiva del autor o, en su caso, por qué no ha sido capaz de expresarla), no obstante, no es más que una de sus partes.

JACINTO MARTÍN MARTÍN

COMENTARIO DE TEXTO.
MÉTODO TRANSFORMACIONAL-REDUCTIVO

SONETO XXIII

*En tanto que de rosa y azucena
se muestra la color en vuestro gesto,
y que vuestro mirar ardiente, honesto,
enciende el corazón y lo refrena;*

*y en tanto que el cabello, que en la vena
del oro se escogió, con vuelo presto,
por el hermoso cuello blanco, enhiesto,
el viento mueve, esparce y desordena;*

*coged de vuestra alegre primavera
el dulce fruto, antes que el tiempo airado
cubra de nieve la hermosa cumbre.*

*Marchitará la rosa el viento helado,
todo lo mudará la edad ligera,
por no hacer mudanza en su costumbre.*

(GARCILASO, Obras completas. Edición, introducción y notas
de Tomás Navarro Tomás. Clásicos Castellanos, Espasa-Calpe)

DEL MENSAJE LITERARIO AL MENSAJE LINGÜÍSTICO

Cada una de las transformaciones indicadas posibilitarán el trasvase desde el mensaje literario hasta el mensaje lingüístico e implicarán la reducción de aquél en lo que atañe a la función estética o poética, esto es, en las formas meramente decorativas, no pertinentes desde un punto de vista semántico.

El mensaje lingüístico se igualará con el mensaje literario en el plano del contenido, pero no en el plano expresivo.

Puesto que el lenguaje cumple distintas funciones según sea el mensaje (literario o lingüístico), debemos observar cuáles son más características de éste o aquél.

Ambos pueden cumplir las funciones siguientes: representativa, conativa, fática, expresiva e incluso catártica. Sin embargo, sólo dos funciones del lenguaje pueden diferenciar lo literario de lo lingüístico: la función metalingüística que abarca la totalidad de la composición, pues es preciso interpretar, traducir desde un nivel superior de expresión hasta un nivel medio lexical, y la función estética o poética, manejo de los recursos técnicos que posibilitan el lenguaje adornado.

El camino se extiende desde la artesanía –literatura popular– o el arte léxico, que representan la magia de la palabra, hasta la palabra como instrumento simple que posibilita la comunicación, esto es, desde la palabra adornada hasta el léxico funcional.

a) *Transformaciones morfológicas*

Recordemos que las categorías morfológicas que tienen valor de añadido, es decir, de adorno, contribuyentes del léxico-arte son *el adjetivo y el adverbio*, aquélla como añadido-adorno del núcleo sustantivo y ésta como añadido-adjunto del verbo.

Ambas pueden considerarse irrelevantes –aunque no siempre– desde el punto de vista semántico. Procedamos, pues, a suprimir todo lo que semánticamente sea para la comprensión del significado.

Recordemos que el adjetivo en su plenitud de añadido –forma, función y significación adjetival– no es más que el denominado *calificativo*, puesto que el pronombre en función de adjetivo es formal y semánticamente pronombre.

Si releemos el texto, observamos que las tres posibilidades formales de aparición del adjetivo calificativo están presentes en el mismo:

1. Adjetivo en forma única. Así: alegre...
2. Adjetivo analítico en forma de proposición.
3. Adjetivo analítico en forma de sintagma preposicional: de rosa, de azucena.

Vamos a suprimir, por consiguiente, las formas adjetivales que pueden ser consideradas como epítetos, manteniendo como contextualmente pertinentes los adjetivos *hermoso*, *hermosa* y *helado*, cuyo funcionamiento es especificativo.

Después de esta primera transformación, el texto resultante será el siguiente:

SONETO XXIII

*En tanto que
se muestra la color en vuestro gesto,
y que vuestro mirar ..., ...,
enciende el corazón y lo refrena;*

*y en tanto que el cabello,
... .., con vuelo presto,
por el hermoso cuello
el viento mueve, esparce y desordena;*

*coged de vuestra primavera
el fruto, antes que el tiempo
cubra de nieve la hermosa cumbre.*

*Marchitará la rosa el viento helado,
todo lo mudará la edad
por no hacer mudanza en su costumbre.*

Observen que, una vez realizada la supresión de las formas adjetivales irrelevantes, el texto sigue manteniendo su significado. Razonemos en idéntico sentido con respecto a la categoría adverbio.

Recuérdese que los complementos circunstanciales (los reseñados funcionan como aditamentos por su carácter relativamente marginal, no modificadores de la estructura del predicado) cumplen la misma función que los adverbios, la de añadidos al verbo. El complemento circunstancial podría considerarse, a tenor de lo expuesto, como un *adverbio analítico en forma de sintagma preposicional*.

Cuando el valor del complemento circunstancial es modal, resulta evidentemente irrelevante desde el punto de vista semántico. Así ocurre con los complementos circunstanciales *con vuelo presto* y *por no hacer mudanza en su costumbre*. Su valor adverbial puede advertirse realizando una simple sustitución:

con vuelo presto = *presurosamente*

por no hacer mudanza en su costumbre = *invariablemente, inexorablemente*.

El texto resultante, una vez aplicadas las reducciones relativas al nivel morfológico –primer nivel de nuestro comentario– sería el siguiente:

SONETO XXIII

*En tanto que
se muestra la color en vuestro gesto,
y que vuestro mirar
enciende el corazón y lo refrena;*

*y en tanto que el cabello,
... ..,
por el hermoso cuello,
el viento mueve, esparce y desordena;*

*coged de vuestra primavera
el fruto, antes que el tiempo
cubra de nieve la hermosa cumbre.*

*Marchitará la rosa el viento helado,
todo lo mudará la edad,
... .. (inexorablemente)*

Apliquemos ahora al texto resultante las transformaciones producidas desde el punto de vista semántico.

b) *Transformaciones semánticas*

El primer análisis lo efectuaremos sobre los cambios metafóricos (tópicos repetidos desde el Renacimiento). Es preciso realizar un traslado, una mudanza, desde el plano imaginado del lenguaje literario hasta el plano real del texto lingüístico. Veamos las imágenes y realicemos las transformaciones:

primavera = juventud

fruto = deleite, fruición, gozo (metáfora de evidentes connotaciones bíblicas)

cubra de nieve la hermosa cumbre = encanezca tu cabeza (metáfora continuada)

rosa = mujer joven (rosa es un símbolo bisémico: flor, mujer joven)

marchitará la rosa = envejecerá la doncella, la mujer joven (metáfora continuada)

viento helado = invierno, vejez, frío, muerte.

Por antonomasia, el término *corazón* es una metonimia consagrada que en el texto se integra en una doble perífrasis *enciende el corazón / refrena el corazón (lo rechaza)*; la primera sustituible por *enamora*, la segunda equivalente a.

Reseñemos que el adjetivo proposicional *que en la vena del oro se escogió* constituye la perífrasis sustitutoria de *rubio*, que ha desaparecido en las transformaciones del nivel morfológico.

También puede reducirse el clímax integrado por los versos acumulados en la enumeración sinonímica *mueve, esparce y desordena*. Sólo este último es imprescindible desde el punto de vista semántico.

En el poema, que nos lleva desde la primera estación, la primavera, a la última, el invierno, la vejez, resuena el manriqueño.

Sometido, pues, a las transformaciones semánticas, el texto sería el siguiente:

SONETO XXIII

*En tanto que
se muestra la color en vuestro gesto
y que vuestro mirar
enamora y desenamora;*

*y en tanto que el cabello
... ..
por el hermoso cuello
el viento desordena*

*coged de vuestra juventud
el gozo, antes que el tiempo
encanezca tu hermosa cabeza.*

*Te ajará la vejez,
todo lo mudará la edad
... .. (inexorablemente)*

c) Transformaciones sintácticas

Desde el punto de vista sintáctico y ateniéndonos al valor de las transformaciones, nuestras consideraciones podrían ser las siguientes:

- El núcleo verbal en *coged el gozo* queda semánticamente vacío, desplazándose su contenido al objeto directo. Así pues, *coged el gozo* podría ser sustituido por *gozad*.
- Sustitución idéntica a la anterior se produciría en *te estropeará la vejez, te ajará la vejez* que podría quedar reducida a *te envejecerá* o bien a *te envejecza*, si consideramos un presente de subjuntivo con valor futuro.

- Entre el verso 12 y los versos 13/14 advertimos un nexo causal en grado cero, estilísticamente presentado bajo la forma de yuxtaposición.
 - Pensamos que un hilván lógico, a pesar de la puntuación que debería romper la unión, coordina copulativamente las proposiciones de los núcleos *encanezca* y *estropeará, ajará*.
 - El nexo conjuntivo temporal *en tanto que*, hoy inusual, podría ser transformado por sinonimia, y así podría sustituirse por *mientras que* o *ahora que*.
 - La anáfora *en tanto que* debe quedar rota utilizando la en los nexos temporales (bien *mientras que*, bien *ahora que*).
 - La enálage que presenta la forma *mirar* podría ser sustituida por *mirada*, también enálage pero ya consagrada por el uso como sustantivo.
 - El quiasmo imperfecto *enciende el corazón y lo refrena* puede resolverse por deleción del pronombre *lo*, esto es, *enciende y refrena el corazón = enamora y desenamora*.
 - La elipsis como recurso sintáctico no impide, sino que, por el contrario, facilita la transformación desde el mensaje literario al lingüístico. Está presente en el texto en: verso 1. *de rosa* y *(de) azucena*; verso 3 y *(en tanto) que*; elipsis del sujeto en el verso 9.
 - El cambio definitivo, roto ya el corsé métrico, lo propiciará el recurso de hipérbaton –ineludiblemente literario– al ordenar sintácticamente el mensaje.
 - La epexégesis es central, pues se comenta el verso nueve y su encabalgamiento abrupto en el verso diez.
- De nuestro primer texto sometido a transformaciones morfológicas, semánticas y sintácticas y una vez roto el aprisionamiento métrico (tras las sucesivas mutaciones se mantenía sólo una cierta musicalidad), el texto resultante podría ser:

SONETO XXIII

Mientras que *la color* se muestra en vuestro gesto y vuestra mirada enamora y desenamora, y ahora que el viento desordena el cabello de tu hermoso cuello, GOZAD de vuestra juventud antes que el tiempo encanezca vuestra cabeza y os envejezca, pues él inexorablemente todo lo cambia.

Sobre este texto debemos realizar las siguientes consideraciones morfológicas:

- Es preciso sustituir el artículo femenino por el masculino en el sintagma nominal *la color*, pues este sustantivo ha perdido el género ambiguo que lo caracterizaba en el Renacimiento.

- El tratamiento cortés lleva al poeta al uso distanciador del pronombre de segunda persona plural, así como del posesivo vuestro-vuestra. Hoy dicho tratamiento no suele caracterizar al mensaje lingüístico. Sustituyamos, pues, el pronombre de segunda persona plural por el pronombre de segunda singular.

El texto resultante después de las dos anotaciones explicadas sería el siguiente:

SONETO XXIII

Mientras que el color aparece en tu semblante y tu mirada enamora y desenamora, ahora que el viento desordena tu cabello por tu hermoso cuello, GOZA DE TU JUVENTUD antes que el tiempo encanezca tu cabeza y te envejezca, porque él inexorablemente todo lo cambia.

Observamos entre dos temporalidades –semántica y sintácticamente coincidentes– que se extienden desde un presente a un futuro conminatorio, un NÚCLEO sintáctica y semánticamente principal: GOZA DE TU JUVENTUD, tema literario tópico desde su cultivo en la literatura latina (famoso epigrama de Ausonio: *carpe diem; collige, virgo, rosas*).

He aquí el germen del poema, la semilla de la flor cultivada, la profunda estructura que posibilitó la estructura de superficie del soneto XXIII.

Nuestro proceso ha sido desmontar el puzzle, proceso inverso al de la creación.

EJERCICIOS DE APLICACIÓN: TEXTOS PROPUESTOS PARA SER ANALIZADOS

TEXTO 1

*Ilustre y hermosísima María,
mientras se dejan ver a cualquier hora
en tus mejillas la rosada aurora,
Febo en tus ojos, y en tu frente el día,
y mientras con gentil descortesía
mueve el viento la hebra voladora
que la Arabia en sus venas atesora
y el rico Tajo en sus arenas cría;
antes que de la edad Febo eclipsado,
y el claro día vuelto en noche oscura,
huya la aurora de mortal nublado;*

*antes que lo que hoy es rubio tesoro
venza a la blanca nieve su blancura,
goza, goza el color, la luz, el oro.*

(LUIS DE GÓNGORA, Sonetos completos)

Texto 2

*Como se van las aguas de este río
para nunca volver, así los años,
y sólo dejan infalibles daños,
que reparar no puede voto mío.
Fundamos esperanzas al estío
desde el invierno, ¡oh, ciego error!, ¡oh, engaños!
y nos huyen los tiempos por extraños modos,
y huye el floreciente brío.
La dulce atrocidad de aquellos ojos,
ante quien ya perdí color y aliento,
tras sí la lleva y más andar el día.
Vive tú a la opinión, de honor sediento,
que yo al ocio plebeyo viviría,
si apenas hay de lo que fui despojos.*

(FRANCISCO DE RIOJA, Antología poética)

A

ACTAS



Editorial Universidad de Granada



Centro de
FORMACIÓN CONTINUA
UNIVERSIDAD DE GRANADA

ISBN 84-338-2801-0



9 788433 828019