

La Lengua Española en el Aula



Emilio J. García Wiedemann; Juan A. Moya Corral; M^ª Isabel Montoya Ramírez

Editores

GRANADA, 1998

EMILIO J. GARCÍA WIEDEMANN
JUAN ANTONIO MOYA CORRAL
M^ª ISABEL MONTOYA RAMÍREZ
(eds.)

LA LENGUA ESPAÑOLA EN EL AULA

ACTAS DE LAS IIIAS. JORNADAS SOBRE LA
ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA
GRANADA, 1997

CENTRO DE FORMACIÓN CONTINUA DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA
GRANADA, 1997

© de esta edición EMILIO J. GARCÍA WIEDEMANN; JUAN ANTONIO MOYA CORRAL y
M^a ISABEL MONTOYA RAMÍREZ

© de los autores: Los respectivos autores

ISBN: 84-86848-98-9

Depósito Legal: GR-1482/98

ÍNDICE

Presentación

CONFERENCIAS

DANIEL CASSANY. <i>Funciones, representaciones y prácticas de lo escrito. Algunas consideraciones sobre didáctica de la composición</i>	13
JUAN MARTÍNEZ MARÍN. <i>La freseología y la enseñanza del español como lengua materna</i>	47
JENARO ORTEGA OLIVARES. <i>La evaluación en el aula de lengua española</i>	61
JOSÉ POLO. <i>Dos experiencias, muy alejadas en el tiempo, de cursos sobre expresión oral y escrita</i>	125
JOSÉ POLO. <i>Mi experiencia de un curso universitario (1994-95) sobre expresión oral y escrita</i>	159

COMUNICACIONES

M ^ª DEL CARMEN ÁVILA MARTÍN. <i>Criterios para la elección del diccionario escolar</i>	191
MERCEDES BATICÓN CLAVERO. <i>Una aproximación a la escritura de las mujeres</i>	203
GREGORIO R. CANO LÓPEZ, BLANCA SERRANO HERMOSO. <i>Cantando se entiende la gente. Las canciones como recurso didáctico</i>	231
M ^ª DEL MAR ESPEJO MURIEL. <i>La cohesión textual en el lenguaje periodístico: el análisis de una noticia</i>	255
M ^ª JULIA ESPINOSA. <i>El valor de la lectura interpretativa. Una práctica sobre poemas de Federico García Lorca</i>	269

M ^a ROSARIO GONZÁLEZ MARTÍNEZ, M ^a DOLORES PALOMAR FERNÁNDEZ. <i>La reflexión lingüística en la clase de español como lengua materna: los chistes</i>	277
FRANCISCO GUTIÉRREZ GARCÍA. <i>Proceso de composición y evaluación de la expresión escrita: una experiencia en el aula</i>	293
ENRIQUE MONCADA VARGAS. <i>Prerrequisitos básicos en el proceso lectoescritor del niño/a invidente</i>	327
M ^a ISABEL MONTOYA RAMÍREZ. <i>Las ideas de Américo Castro y la enseñanza actual de la lengua española como lengua materna</i>	339
ANTONIO MORENO AYORA. <i>Dos observaciones: sobre una cuestión léxica y otra sintáctica</i>	347
M ^a DEL CARMEN ORTEGA ALCARAZ. <i>Recursos argumentativos en los medios de comunicación. La prensa</i>	355
M ^a PILAR RIPOLL QUINTANA y M ^a ASCENSIÓN SÁNCHEZ VARGAS. <i>El lenguaje a través del juego: propuestas didácticas para educación primaria</i>	369
M ^a DEL CARMEN SÁNCHEZ-CRESPO MUÑOZ. <i>La lectura por placer en el ámbito de la educación secundaria obligatoria: propuestas y actividades</i>	383
M ^a JOSÉ SÁNCHEZ RODRÍGUEZ. <i>Aportaciones de la enseñanza de las letras a la mujer española</i>	393
M ^a CONCEPCIÓN TORRES LÓPEZ. <i>El punto de vista narrativo a través de textos referidos a la relación madre e hijos</i>	405
ENRIQUE YERVES CAZORLA. <i>Análisis de la conversación: observaciones sobre la estructura del intercambio en un fragmento de Juan de Mairena</i> ..	417

MESAS REDONDAS

M ^a CARMEN SÁNCHEZ-CRESPO MUÑOZ y MARÍA RUIZ PALOMINO. <i>La comprensión lectora</i>	429
M ^a CARMEN ÁVILA MARTÍN. <i>El diccionario en el aula</i>	437
→ JUAN ANTONIO MOYA CORRAL. <i>Descripción sintáctica de un texto: categorías formales y funcionales</i>	443

PRESENTACIÓN

Desde hace algún tiempo venimos llamando la atención de manera insistente, cada vez en un tono, por un lado, más enérgico y, por otro, a la vez más desconsolado acerca de los «olvidos», de las «desatenciones» que para con la Lengua Española tienen los planes de estudios, sea cual sea el nivel educativo del que se trate. Las mentes más preclaras de este país no han dejado de señalar las catastróficas consecuencias, quizá irreparables que se podían derivar de un abandono tan patético como el que estaba sufriendo la Lengua Española. Los reiterados avisos de poco o nada han servido, ahí están los distintos planes y *curricula* para certificarlo. Ahora un organismo dependiente de la Administración, tan pomposa como pretenciosamente llamado Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, ha proporcionado los resultados de la evaluación del sistema educativo por lo que se refiere a la calidad de las enseñanzas secundarias en el tramo del alumnado de 14 a 16 años. Parece ser que se escogió este segmento de la población dado que se trata del final de la escolaridad obligatoria y se esperaba que se obtuvieran allí los mejores índices del sistema educativo. La muestra con la que se trabajó fue de 45.000 alumnos, 3.000 profesores y 11.000 familias. Se definió una «línea satisfactoria» que se cifraba en 250 puntos para los alumnos de 14 años y en 300 para los de 16 años.

Los resultados no por esperados han dejado de ser menos sobrecogedores y no se han hecho esperar los toques a rebato desde las mismas instituciones que, si no han propiciado por completo el actual estado de cosas, sí han tenido mucho que ver en el mismo.

Reproducimos a continuación los resultados de la encuesta realizada a los alumnos de 16 años referidos a «Comprensión Lectora» y a «Gramática y Literatura», como se podrá observar no aparecen datos referidos a dos comunidades autónomas, pues Andalucía y a Canarias que decidieron voluntariamente no someterse a la citada evaluación.

16 años

<i>Comunidad Autónoma</i>	<i>Comprensión Lectora</i>	<i>Gramática y Literatura</i>
ARAGÓN	274,80	266,03
ASTURIAS	275,79	266,57
BALEARES	269,90	261,15
CANTABRIA	267,35	259,84
C.-LA MANCHA	273,50	269,18
CASTILLA-LEÓN	278,45	276,15
CATALUÑA	265,48	259,68
CEUTA/MELILLA	262,78	269,05
EXTREMADURA	269,17	268,47
GALICIA	273,99	277,23
LA RIOJA	273,05	261,37
MADRID	279,10	277,95
MURCIA	266,22	261,83
NAVARRA	272,80	263,13
VALENCIA	262,14	254,62

Si los resultados globales son escalofriantes, los parciales son verdaderamente desoladores dado que, en cuanto a la comprensión lectora, sólo el 24,8% de los alumnos supera la llamada «línea satisfactoria», mientras que un 31% no alcanza los 200 puntos. Lo que quiere decir que prácticamente un tercio de los alumnos de 14 años no es capaz de reconocer el tema principal de un texto y tiene serias dificultades para determinar la secuencia temporal de textos que les son especialmente familiares. Por lo que se re-

fiere a la Gramática y Literatura un 26% de los alumnos encuestados no es capaz de identificar los sustantivos que se encuentran en una oración, al igual que es incapaz de reconocer términos sinónimos. En cuanto a las faltas de ortografía, los resultados hablan por sí solos, sólo un 4,3% no presenta ningún error ortográfico o de acentuación en un dictado de setecientas una palabras.

Evidentemente, se puede objetar que no existen otros estudios similares de años anteriores con los que se puedan confrontar los resultados de esta investigación. Sin embargo, aunque no podamos realizar un análisis comparativo y observar si la tendencia mejora o empeora; los datos son suficientemente significativos de la situación en la que nos encontramos con respecto a la Lengua Española.

El resultado de la encuesta realizada a 3.287 profesores pertenecientes a más de seiscientos centros docentes pone de relieve que el profesorado acepta de buen grado la Reforma, aunque muestra sus discrepancias tanto en la manera de programar, como en la utilización de los materiales, y en la evaluación.

Esos sufridos enseñantes olvidados por todos, faltos de materiales, huérfanos del apoyo institucional que merecen y necesitan, poco o nada reconocidos en su valiosa labor, vilipendiados y hasta, en ocasiones, maltratados son los verdaderos protagonistas de este volumen, en su doble vertiente: activa y pasiva. De manera activa, pues se recogen aquí muchas de las valiosísimas experiencias que ya se han llevado con éxito en las aulas, reflexiones serenas y sinceras sobre las mejores estrategias de llevar la reflexión lingüística a los destinatarios últimos de estos conocimientos. De manera pasiva, porque el intercambio fructífero de estas experiencias y reflexiones se dirigen a este colectivo que, a pesar de todas las trabas que se les pone, mantiene sus ilusiones tan intactas como en su primer día de docencia.

Porque la memoria es frágil, porque para andar determinados caminos hay alforjas que son más un estorbo que una ayuda necesaria, es preciso traer a la memoria las sabias palabras de D. Antonio Machado en las que ponía de relieve la necesidad de prestar especial atención a las «palabras

viejas» cuando se oigan. En este sentido, no es en absoluto impertinente recordar los atinados juicios de Gaspar Melchor de Jovellanos en su espléndido discurso «oración sobre la necesidad de unir el estudio de la literatura al de las ciencias»:

«[...] Si las ciencias esclarecen el espíritu, la literatura le adorna; si aquéllas le enriquecen, ésta pule y avalora sus tesoros; las ciencias rectifican el juicio y le dan exactitud y firmeza; la literatura le da discernimiento y gusto, y le hermosea y perfecciona. Estos oficios son exclusivamente suyos, porque a su inmensa jurisdicción pertenece cuanto tiene relación con la expresión de nuestras ideas; y ved aquí la gran línea de demarcación que divide los conocimientos humanos. ella nos presenta las ciencias empleadas en adquirir y atesorar ideas, y la literatura en enunciarlas; por las ciencias alcanzamos el conocimiento de los seres que nos rodean, columbramos su esencia, penetramos sus propiedades, y levantándonos sobre nosotros mismos, subimos hasta su más alto origen. Pero aquí acaba su misterio, y empieza el de la literatura, que después de haberlas seguido en su rápido vuelo, se apodera de todas sus riquezas, les da nuevas formas, las pule y engalana, y las comunica y difunde, y lleva de una en otra generación. [...]

[...] Creedme: la exactitud del juicio, el fino y delicado discernimiento; en una palabra, el buen gusto que inspira este estudio, es el talento más necesario en el uso de la vida. Lo es no sólo para hablar y escribir, sino también para oír y leer, y aun me atrevo a decir que para sentir y pensar; porque habéis de saber que el buen gusto es como el tacto de nuestra razón; y a la manera que tocando y palpando los cuerpos nos enteramos de su extensión y figura, de su blandura o dureza, de su aspereza o suavidad, así también tentano o examinando con el criterio del buen gusto nuestros escritos o los ajenos, descubrimos sus bellezas o imperfecciones, y juzgamos rectamente del mérito y valor de cada uno.

[...] Estudiad las lenguas vivas; estudiad, sobre todo, la vuestra; cultivadla, dad más a la elevación y a la meditación que a una infructuosa lectura; y sacudiendo de una vez las cadenas de la imitación, separaos del rebaño de los metodistas y copiadores, y atreveros a subir a la contemplación de la Naturaleza

[...] Ahora bien, para comunicar la verdad es menester persuadirla, y para persuadirla hacerla amable. Es menester despojarla del oscuro científico aparato, tomar sus más puros y claros resultados, simplificarla, acomodarla a la comprensión general, e inspirarle aquella fuerza, aquella gracia que, fijando la imaginación, cautiva visctoriosamente la atención de cuantos la oyen.

¿Y a quién os parece que se deberá esta victoria, sino al arte de bien hablar. no lo dudéis. el dominio de las ciencias se ejerce sólo sobre la razón; todas hablan con ella, con el corazón ninguna; porque a la razón toca el asenso, y a la voluntad el albedrío. Aun parece que el corazón, como celoso de su independencia, se revela alguna vez contra la fuerza del raciocinio, y no quiere ser rendido ni sojuzgado sino por el sentimiento. Ved, pues, aquí el más alto oficio de la literatura, a quien fue dado el arte poderoso de atraer y mover los corazones, de encenderlos, de encantarlos y sujetarlos a su imperio.

Tal es la fuerza de su hechizo, y tal será la del hombre que a una sólida instrucción uniere el talento de la palabra, perfeccionado por la literatura.[...]»

Si es cierto que es de sabios rectificar y si hace falta el «criterio de autoridad» para hacerlo, las palabras de Jovellanos son de una elocuencia singular. Rectifiquen, pues, aquello que a todas luces es necesario y cuenten para esa empresa en el decidido apoyo de cuantos nos sentimos especialmente sensibles hacia todas las cuestiones relacionadas con la Lengua Española. En ese camino siempre nos encontraremos y la publicación de este volumen es nuestra modesta, pero a la vez decidida aportación a tan magna tarea.

Granada, noviembre de 1998
Emilio J. García Wiedemann
Juan Antonio Moya Corral

CONFERENCIAS

FUNCIONES, REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS DE LO ESCRITO ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE DIDÁCTICA DE LA COMPOSICIÓN¹

Daniel Cassany
Universidad Pompeu Fabra

Lo que hoy sabemos que significa *un acto de composición escrita* dista mucho de lo que pensábamos que era *escribir* o *redactar* hace sólo dos décadas —el mismo cambio de denominación, en cursiva, ya resulta significativo. En este breve lapso de tiempo, nuestro conocimiento de la escritura ha experimentado un notable salto cualitativo. Desde disciplinas tan variadas como la lingüística del texto, el análisis del discurso, la pragmática o la psicología cognitiva se han realizado aportaciones teóricas y aplicadas de gran interés que han modificado nuestra percepción de la escritura, y que tienen consecuencias importantes en el planteamiento de su enseñanza / aprendizaje (ver el reciente manual de Grabe y Kaplan, 1996).

¹ Agradezco al Departamento de Filología Española de la Universidad de Granada la invitación para participar en las IIIas Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española. El presente artículo desarrolla sólo algunos de los puntos tratados en mi conferencia, porque lo escrito exige más precisión y matización que lo oral, que se presta con mayor facilidad a visiones de conjunto. Por otra parte, el apartado 'La composición escrita en sociedad' recupera y reelabora ideas de otras publicaciones, de escasa difusión o de ámbito restringido (Cassany, 1996, 1997b y en prensa,a).

El objetivo de este artículo es explorar algunas de esas aportaciones para enriquecer la concepción (representaciones, actitudes, hábitos) que tiene el profesorado sobre la escritura, y para proponer orientaciones didácticas que faciliten el desarrollo de las habilidades escritas del alumnado. El primer apartado recoge varios análisis sobre la escritura que tienen en común una cierta orientación social, mientras que el segundo se centra directamente en la práctica metodológica en el aula, con algunas recomendaciones. A lo largo del texto usamos el término *aprendiente* en vez de *aprendiz*², como otros docentes e investigadores actuales (especialmente en el campo de la didáctica de la L2), además del colectivo *alumnado*. También se utilicen ocasionalmente las formas *escritura*, *expresión escrita* y *redacción* como sinónimos estilísticos de *composición escrita*, la cual consideramos la denominación más precisa.

1. LA COMPOSICIÓN ESCRITA EN SOCIEDAD

1.1. ORALIDAD Y ESCRITURA

Si aceptamos las tesis vigotskianas —hoy ampliamente difundidas— que relacionan el pensamiento interno humano con la comunicación interpersonal y que postulan que ambos tienen origen social, debemos concluir que la forma de pensar de las personas está íntimamente relacionada con la historia de su experiencia comunicativa. Varios estudios sobre el papel que desarrolla la escritura en la sociedad (Ong, 1982; Olson, 1991; Tusón, 1997) sugieren que existen notables diferencias entre las culturas orales primarias (aquellas cuyo modo de comunicación básico es la oralidad) y las escritas (que han integrado la escritura como instrumento básico de acción)³.

² El DRAE recoge el vocablo *aprendiente* como participio activo antiguo de *aprender*, con el significado de ‘que aprende’. En los últimos años muchos textos prefieren ese término para referirse al *alumno*, porque designa a hombres y mujeres y porque se refiere específicamente a la tarea de aprender sin connotaciones de otro tipo, como sería el caso de *aprendiz* (según el DRAE, ‘persona que aprende algún arte u oficio’ y ‘persona que, a efectos laborales, se halla en el primer grado de una profesión manual’).

³ Ong (1982) usa la denominación *primaria* aplicada a cultura oral para distinguir las culturas con nula o escasa alfabetización, y que, en consecuencia, se han construido a partir del diálogo y la conversación oral, de las culturas alfabetizadas que han recuperado la oralidad con la expansión tecnológica (teléfono, medios de comunicación de masas: radio, televisión), que obviamente no serían culturas orales primarias.

Un miembro de una cultura oral primaria posee psicodinámicas de pensamiento y comunicación diferentes a las de un representante de una cultura alfabetizada. El primero ha desarrollado básicamente sus destrezas comunicativas y cognitivas en situaciones de intercambio oral contextualizado, lo cual significa que asocia la comunicación a un contexto espacio-temporal concreto, a un interlocutor presente, a la actividad cotidiana (imbricando el discurso en tareas no verbales), a la subjetividad de un 'yo' enunciador, a las rutinas comunicativas orales o a la redundancia característica de ese discurso. Además, al no poder 'guardar' o 'gravar' la información dicha, ese individuo desarrolla notables capacidades mnemotécnicas, estrategias para facilitar al interlocutor la retención de la información (*loci* o tópicos o lugares comunes, usos formulaicos: ritmos métricos, proverbios, frases hechas, refranero, etc.), y una tendencia a la acumulación de datos, porque, en una cultura oral primaria, 'uno sabe lo que puede recordar' (Ong, 1982: 40). De este modo cobra importancia el saber popular, las tradiciones y los hábitos adquiridos por transmisión generacional, así como el razonamiento cotidiano basado en lo cotidiano, en el refranero o en la fuerza de la costumbre ancestral.

En cambio, el miembro de una cultura escrita, que ha sido altamente alfabetizado y que lee y escribe con frecuencia, ha desarrollado otras destrezas comunicativas y ha reorganizado sus capacidades cognitivas. Ha aprendido a desvincular la comunicación del contexto en el que se produce, lo cual le permite generar formas de pensamiento sostenido más abstractas y objetivas, que no dependen de la interacción con interlocutores ni del 'yo' enunciador. Al mismo tiempo, la escritura le permite almacenar conocimiento y libera su mente de la obligación de memorizar, de manera que puede concentrarse en el análisis y el razonamiento⁴. Esos cambios psicosociales fomentan la emergencia de valores nuevos, como la originalidad, la reflexión, la objetividad o el razonamiento lógico, por encima de valores tradicionales como la acumulación de saberes, la repetición o la identificación de tópicos conocidos. En resumen, la escritura significa la puerta de entra-

⁴ Denny (1991) sostiene que la única diferencia fundamental entre el llamado pensamiento occidental (escrito) y el de las sociedades de agricultores y cazadores-recolectores es la descontextualización del lenguaje y de lo comunicativo. En cambio, no considera que haya diferencias relevantes respecto al grado de abstracción, complejidad o reflexividad.

da a un paradigma nuevo del conocimiento, a una forma distinta de relacionarnos con la realidad, que podemos denominar *científico*, y que, en el centro académico, se estructura en las distintas disciplinas académicas que configuran el currículum escolar.

Visto desde esta perspectiva, adquirir el código escrito adopta una dimensión muy superior y trascendente a la idea más corriente de aprender una —relativamente sencilla— correspondencia entre alfabeto y sistema fonológico. Incluso supone mucho más que aprender a dominar un tipo de comunicación nuevo, realizado a través de un canal descontextualizado, diferido y más abstracto y objetivo. Significa aprender a *pensar* de otro modo, del modo científico, que es el dominante en nuestra civilización occidental, y que implica los siguientes puntos, a título de ejemplo y sin pretensiones de exhaustividad:

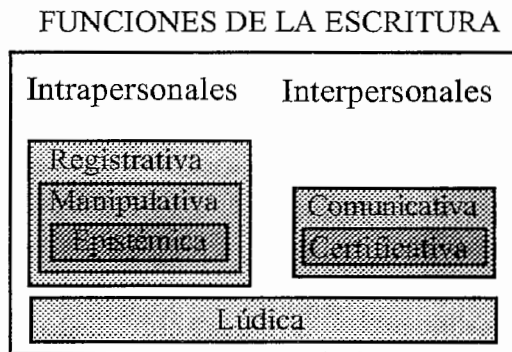
- aprender a usar el lenguaje de manera monogestionada, sostenida e independizada del contexto de emisión y producción del discurso,
- aprender a observar la realidad de manera empírica, desvinculando el ‘yo’ observador / enunciador del discurso y del referente de éste; o, dicho de otro modo, aprender a construir representaciones discursivas objetivas de la realidad,
- aprender a razonar de manera lógica, en términos de causa-consecuencia, deducción e inducción,
- adquirir términos especializados que designan conceptos de la realidad de manera unívoca,
- desarrollar conductas metacognitivas sobre los usos del lenguaje,
- desarrollar una actitud analítica respecto a la observación y la interpretación de la realidad,
- etc.

De acuerdo con esa lista, resulta obvio que la complejidad que presenta la adquisición de la escritura supera con creces el ámbito estrictamente lingüístico, para penetrar de lleno en el cognitivo. Las dificultades gramaticales que sufre el alumnado (los errores ortográficos, la falta de coherencia del discurso o la incapacidad para articular oraciones completas) son sólo la punta de un iceberg profundo que abarca todas las formas de pensamiento del sujeto. Esa amplia dimensión cognitiva que presenta el aprendizaje de lo escrito puede justificar el esfuerzo, el tiempo y los recursos que requiere, así como los resultados no siempre positivos que consigue.

Por otra parte, esa dimensión cognitiva también nos introduce en otra perspectiva: las funciones que ejerce la composición escrita en la sociedad moderna en que vivimos, las cuales van mucho más allá de la comunicación *strictu sensu*.

1.2. FUNCIONES DE LA ESCRITURA

La escritura es una técnica que ejerce diferentes funciones en la vida cotidiana, de acuerdo con los contextos y los propósitos del usuario. Del mismo modo que se han formulado numerosos inventarios de actos de habla o funciones lingüísticas generales, también podemos encontrar clasificaciones de usos escritos. La siguiente tipología de funciones escritas utiliza varios conceptos de las de Wells (1987) y M. A. K. Halliday (1973):



- **Intrapersonales.** El autor del escrito y su destinatario son la misma persona. La escritura constituye un instrumento de trabajo para desarrollar actividades personales, académicas o profesionales. Las principales funciones son:
 - **Registrativa.** La escritura supera la volatilidad de la oralidad, la evanescencia del pensamiento interior o las limitaciones de la memoria humana, y permite guardar información sin límite de cantidad o duración. Anotamos direcciones y teléfonos en agendas, citas de textos, ideas que se nos ocurren en un determinado momento, etc. Esa función requiere dominio del código escrito (correspondencia sonido/grafía, aspectos gráfico-motrices, caligráficos, etc.).

- **Manipulativa.** Al ser un acto recursivo y planificado, la escritura facilita la reformulación de lo enunciado, según las necesidades y las circunstancias de cada contexto. No siempre reproducimos literalmente lo escuchado, lo leído, lo visto o lo pensado. La escritura permite elaborar la información: seleccionarla, resumirla, ampliarla, modificarla, etc. de acuerdo con nuestras necesidades. Usamos la escritura como instrumento para moldear el contenido de actividades de todo tipo, verbales o no: hacer la lista de la compra, planificar un viaje, preparar el guión de una exposición oral, organizar el rodaje de una película, la expansión de una empresa, etc.
- **Epistémica.** Subiendo otro peldaño de desarrollo cognitivo, la manipulación de datos permite al autor generar opiniones e ideas que no poseía antes de iniciar la actividad escritora. De este modo, escribir se convierte en una potente herramienta de creación y aprendizaje de conocimiento nuevo. Entendemos por *conocimiento nuevo* un amplio abanico de posibilidades: ampliar nuestra conciencia sobre aspectos desconocidos de nuestra personalidad o de nuestro entorno (reacciones, sentimientos, opiniones); relacionar ideas ya conocidas pero inconexas; enriquecer o concretar ideas vagas o generales; explicitar datos encapsulados, presupuestos o insinuados, etc. Usamos la escritura epistémica en contextos muy variados: para redactar un informe técnico, para explicar nuestros sentimientos en una carta, para desarrollar una teoría en un artículo, para analizar nuestras emociones en un diario íntimo, etc.
- **Interpersonales.** El autor escribe para otros: un lector conocido o no, un grupo, una asociación, una comunidad lingüística, el mundo entero, etc. La escritura se convierte en un instrumento de actuación social para transmitir información, influir, ordenar, etc. También podemos distinguir varias funciones:
 - **Comunicativa.** Como canal comunicativo, la escritura permite interactuar con el prójimo cuando no es posible usar la oralidad (carta, nota), cuando lo escrito resulta más preciso (artículo científico, informe) o cortésmente adecuado (correo electrónico), etc. Esta función exige dominar los usos descontextualizados del lenguaje (saber enunciar sin apoyarse en el contexto situacional) y conocer los *géneros y tipos de texto* (carta, nota, instancia, *curriculum vitae*, narración, argumentación) que responden a cada situación comunicativa. Cada género exige conocer: los tópicos informativos, la estructura, los formulismos, la terminología, etc.

- **Certificativa.** Por su carácter permanente, la escritura desarrolla también una función performativa importante en un mundo alfabetizado. En numerosos contextos, lo escrito es la única prueba aceptada de algún hecho o dato, aunque éstos sean ya conocidos de modo oral. Sólo la escritura ‘oficial’ de una instancia, una petición, una sentencia, una ley, etc. dan crédito legal a la información transmitida; su versión oral se considera sólo un ‘rumor’ o un comentario ‘oficioso’, sin valor.
- Finalmente, una última función que participa tanto de usos intra como interpersonales es la **lúdica**. En cualquier contexto, la escritura asume una dimensión estética y ociosa: puede usarse como juego para generar diversión, humor, belleza, ironía, entretenimiento, etc. No sólo la escritura estrictamente literaria formaría parte de esta función, sino también muchas formas de periodismo, correspondencia privada, etc.

La clasificación anterior tiene valor sumativo. Aparte de que las fronteras entre funciones no siempre son diáfanas, un acto de composición puede utilizar la escritura con distintas finalidades en diferentes momentos del proceso de producción. Por ejemplo, un informe final de evaluación de un curso, realizado por su profesor para el jefe de estudios del centro, tiene una función claramente *comunicativa*, si el destinatario desconoce el contenido del mismo, y *certificativa*, para dar crédito a las opiniones del profesor y archivarlas. Pero es muy probable que su autor use en algún momento otras funciones como la *registrativa* (para copiar o transcribir opiniones de otros), *manipulativa* (para resumir o reorganizar datos de encuestas, entrevistas, etc.), *epistémica* (para elaborar sus propias opiniones y conclusiones sobre el curso) y *lúdica* (para redactar de una forma elegante e incluso para añadir alguna nota de humor o simpatía).

Si analizamos nuestra actividad escritora cotidiana, podemos constatar que realmente utilizamos la herramienta gráfica para realizar las distintas funciones anteriores, en distintos momentos y contextos: escribimos algo divertido en una tarjeta de regalo (f. *lúdica*), firmamos las calificaciones de los alumnos (f. *certificativa*), redactamos avisos para el consejo escolar (f. *comunicativa*), anotamos en un cuaderno las ocurrencias personales para preparar una clase (f. *epistémica*), resumimos un tema del curso en una fotocopia para el alumnado (f. *manipulativa*), anotamos fechas y autores relevantes en la pizarra (f. *registrativa*), etc. Pero para-

dójicamente pocas personas son conscientes de esa gran variedad y riqueza de funciones. La creencia más enraizada es la de considerar que escribir sirve sobre todo para comunicarse cuando no es posible hacerlo de modo oral. Se trata de una de las representaciones más extendidas que ha construido nuestra comunidad lingüística sobre la escritura. Pero no es la única ni quizás la más importante, como veremos a continuación.

1.3. REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA

Si en los apartados anteriores vimos de modo muy sucinto lo que realmente aporta la composición escrita en el desarrollo del pensamiento individual y en la actividad social, vamos a analizar ahora las representaciones sociales sobre la escritura. Entendemos por *representaciones sociales* el conjunto de creencias, actitudes y opiniones que comparten los miembros de una determinada comunidad—como mínimo las de nuestro país—sobre la actividad de la escritura (su uso y función, sus técnicas, su estilo, etc.). El objetivo de este apartado es descubrir que no siempre esas representaciones se corresponden con el uso real y/o deseable de lo escrito. Los seis puntos siguientes desenmascaran otros tantos reduccionismos, prejuicios e incomprensiones relacionadas con la composición:

1. LA ESCRITURA COMO TECNOLOGÍA DECADENTE EN EL MUNDO MODERNO

La explosión de los medios de comunicación de masas, y especialmente de los canales audiovisuales (telefonía, televisión, radio), inducen a pensar falsamente que la escritura está perdiendo terreno. Los adultos, y también el profesorado, piensa que cada día se escribe —y lee— menos, que la interacción oral está sustituyendo a la escrita (por ejemplo: las conversaciones telefónicas a las cartas), que los poderosos medios de comunicación de masas están matando a la escritura y, en definitiva, que la sociedad lentamente se está desalfabetizando. El aprendiente todavía percibe con más intensidad esta sensación: siente que lo moderno son los nuevos formatos audiovisuales (TV, vídeo, cine); en cambio, la escritura resulta una tecnología vieja, decimonónica, pasada de moda, poco interesante, con poco futuro.

En los años setenta, el filósofo canadiense Marshall McLuhan (1969) ya sugirió el fin de lo que él denominó la ‘Galaxia Gutenberg’, la cultura basada en la percepción visual de la tipografía, con la llegada de nuevas formas de percepción auditivas y no verbales. Pero un análisis más detallado y científico de esta cuestión sugiere todo lo contrario. En general, no se escribe hoy menos que ayer y más que mañana, sino todo lo contrario –los índices de analfabetismo bajan–; lo que pasa es que se escribe de manera distinta:

- Shih (1986) analiza las necesidades lingüísticas de los estudiantes universitarios norteamericanos y descubre que se escriben menos textos para el ámbito familiar (cartas, diarios íntimos, notas, invitaciones, etc.) pero muchos más para el ámbito académico (resúmenes, exámenes, comentarios, apuntes, etc.). Las características lingüísticas de este tipo de textos (tema, terminología, registro, intertextualidad, proceso de composición) difieren de las de los textos de ámbito familiar.⁵
- Por otra parte, la escolarización no acaba con la enseñanza reglada o superior, sino que sigue durante toda la vida con la formación continuada de adultos. En el actual mundo competitivo, son necesarios el reciclaje y la actualización profesionales para estar al día de los nuevos avances en cada campo laboral, y en parte esa actividad de formación continuada se realiza con la escritura, leyendo y redactando.
- También crece el uso de la escritura en el ámbito laboral y en el civil y administrativo: la escritura es una forma de desarrollar y regular el trabajo (informes, archivos, actas de reuniones, expedientes, etc.) y es también una forma de controlar y organizar la sociedad (es la llamada burocracia: instancias, informes, certificados, impresos, etc.).

En conjunto, pues, es totalmente falso que la escritura esté perdiendo importancia, aunque muchas personas tengan esa impresión. Los avances tecnológicos

⁵ Esta consideración tiene mucha importancia para la enseñanza de la redacción en niveles intermedios y superiores, porque significa que los tipos de texto que tiene que escribir el alumnado –y que deberían ser, pues, objeto de enseñanza– son los académicos y no los familiares. Dicho de otro modo, aprender a escribir un telegrama –o incluso una carta– tiene menos interés para el aprendiente que elaborar esquemas, comentarios de texto o resúmenes. En el ámbito anglosajón se está desarrollando una fecunda línea didáctica de enseñanza de la redacción académica (*Writing for academic purposes*, ver Brookes y Grundy, 1990).

están cambiando los usos comunicativos, pero la composición escrita continúa siendo un instrumento imprescindible para sobrevivir en la sociedad moderna occidental.

El problema radica en la ‘imagen’ que ofrece el centro educativo de la escritura: que resulta notablemente anticuada respecto al uso real extraescolar. En el aula el aprendiente redacta textos que resultan inútiles para sus necesidades (redacciones, cartas, postales), trabaja con lápiz y sacapuntas —cuando ya prácticamente cualquier organismo público y privado usa ordenadores—, debe hacerlo sobre temas de humanidades, alejados de su interés personal, y debe hacerlo solo. Con este enfoque no resulta raro que el aprendiente crea que la escritura está obsoleta y desconectada de la realidad.

Para seguir siendo útil, la didáctica de la redacción debe adaptarse a los cambios tecnológicos y sociales que ha experimentado la escritura en los últimos veinte años. En concreto, debe poner más énfasis en los textos académicos, debe incorporar las nuevas tecnologías (procesadores de textos, verificadores automáticos, etc.), debe enfocar la composición como una tarea socializada / socializable y cooperativa, y, en definitiva, debe evolucionar al ritmo que cambia la sociedad. Sólo de este modo el alumnado tendrá la sensación de que está aprendiendo algo actual, aplicable a su realidad, a su mundo.

2. LA ESCRITURA COMO PRÁCTICA HUMANÍSTICA MISTIFICADA

En general, la sociedad occidental asocia la práctica de la escritura con la creación literaria y con el ámbito de las letras o de las humanidades. El uso coloquial que damos a la palabra *escritor/a* lo demuestra: se refiere a un novelista, a un poeta o quizás —mucho menos— a un dramaturgo; pero nunca a un científico que escribe artículos en revistas de investigación o de divulgación, a un auditor que elabora informes o a un médico que redacta el protocolo de un enfermo. Esa representación notablemente reduccionista e incluso mistificada de la escritura es la causa de varios prejuicios:

- Diversas profesiones que usan la escritura como instrumento fundamental de su actividad (abogadas y jueces que escriben leyes, demandas y sentencias; economistas, informáticos y químicas que escriben informes; administrativos, relaciones públicas y comerciales que redactan cartas, publicidad, prospectos, etc.) merecen escaso reconocimiento social. Se piensa falsamente que estos

profesionales no escriben —no tienen que escribir— y que no requieren ningún tipo de formación específica en redacción. La consecuencia más grave de este hecho es el desinterés que los mismos sujetos —y los aprendices y estudiantes de la profesión— puedan tener por todo lo referido a la redacción, además de la escasa calidad lingüística que suelen tener muchos de estos textos y las grandes dificultades de comprensión que presentan. Se asocia exclusivamente la escritura con las humanidades y se olvidan las comunicaciones escritas de ámbito técnico, científico o comercial, las cuales tienen un papel muy importante en el mundo actual⁶.

- Al ser la escritura una actividad reservada a los literatos, se la percibe —con cierta lógica aparente— como una actividad absolutamente artística, que requiere ‘inspiración’ y mucho talento personal. De este modo, se piensa ingenuamente que no se puede enseñar ni aprender a escribir, porque es una especie de don artístico e innato.
- Con la asociación entre escritura y literatura, ésta queda reducida a las formas escritas: a los libros publicados. Se olvida que en sus orígenes la literatura fue oral y que también son literatura —con grados variados de interés y calidad— los cuentos infantiles, las tradiciones orales populares, las películas de cine —que tienen una parte verbal— o los culebrones sudamericanos o españoles de televisión.

En definitiva, esta visión reduccionista de lo que es la escritura transmite subrepticamente algunos prejuicios muy perjudiciales para fomentar el desarrollo de las habilidades escritas, la lectura y la escritura. Los aprendientes de secundaria que eligieron la opción de ciencias creen erróneamente que ellos no tienen que estudiar lengua, porque ‘quiero ser químico’ o porque ‘voy a estudiar medicina’ y los profesionales técnicos y científicos no tienen que escribir.

⁶ Muchas universidades norteamericanas incluyen asignaturas instrumentales de redacción en estudios técnicos y científicos, al considerar que la escritura es una técnica de trabajo necesaria para muchas profesiones. De este modo, los estudiantes de derecho aprenden redacción jurídica; los de física y química, redacción científica; los de informática, redacción técnica, etc. (ver Fulwiler y Young, 1990). En la misma línea, una tendencia actual en la didáctica de la redacción es la de usar la escritura como instrumento epistémico de aprendizaje de contenidos no lingüísticos (Fulwiler, 1987; Sanmartí, 1995); en Estados Unidos y Canadá se están desarrollando actualmente programas para integrar la enseñanza de la comunicación técnica y científica en niveles de secundaria (ver Patterson y Kanakis, 1995).

3. LO ESCRITO COMO PRODUCTO ESTÁTICO Y CONCLUSO

Otra representación extraordinariamente relevante de la escritura es su concepción como producto físico, finito y estático, que implica el desinterés por el *proceso dinámico* a través del cual se construye. Hasta hace bien poco, la sociedad sólo se ha interesado por las versiones finales y acabadas de los escritos, por el producto terminado: la imagen mental tópica que las personas tienen de lo escrito es una hoja de papel con unas líneas rectas (una carta); la investigación sobre lo escrito, la crítica literaria, se ha interesado fundamentalmente por la exégesis y el análisis estilístico de la obra. Al contrario, el proceso de composición del texto (las actividades cognitivas y lingüísticas que desarrolla el autor durante el acto de redacción, desde que surge la primera intención de escribir hasta que consigue imprimir la versión final) ha sido desatendido hasta hace muy poco. Esta actitud ha fomentado algunos prejuicios que entorpecen la práctica de la composición y su enseñanza:

- Los escritores sólo difunden las versiones finales de sus textos y los lectores también se interesan sólo por éstas. Se destruye el material intermedio producido durante la composición (en cualquiera de sus formas: listas, esquemas, borradores, notas, apuntes, correcciones, etc.). Se conservan pocos borradores de obras literarias y no existe especial interés por leerlos o estudiarlos. Resulta paradójico destacar que eso no ocurre en otras áreas culturales como la arquitectura, la pintura, la escultura, el teatro, en las que el proceso de elaboración merece especial atención y se conservan las producciones intermedias (planos, maquetas, dibujos, bocetos, grabaciones de ensayos, etc.).
- La consideración social del material escrito intermedio es muy negativa. Los textos con tachaduras, correcciones o rectificaciones se consideran sucios, torpes e incluso vergonzosos —¡además de connotar dejadez y ‘poca aplicación’ por parte del autor! La imagen socialmente aceptada de un escrito es la de una versión final: una hoja pulcra y límpida con líneas rectas en formato de párrafo de caja.
- Al esconderse y valorarse negativamente el material intermedio de la composición, los procesos cognitivos que se manifiestan a través de él también permanecen en la penumbra, o sea en la ignorancia y el desinterés.

Los puntos anteriores fomentan inconscientemente la idea de que los escritos publicados no tienen —no tuvieron— versiones provisionales intermedias y de que

sus autores los generaron de manera espontánea, sin esfuerzo, directamente en su versión conocida. El alumnado raramente tiene la oportunidad de observar un autor en acción (produciendo bocetos, equivocándose, rectificando, etc.), o las producciones de éste: borradores, correcciones o reformulaciones con errores, flechas, tachaduras, etc. Al carecer de modelos reales o verosímiles de composición y al conocer sólo escritos correctísimos sin rastro de errores, el alumnado tiende a creer que escribir es una actividad parecida al habla, y desarrolla prejuicios del tipo de que corregir un texto es malo, que uno no se puede autocorregir, que debe conseguir su escrito en una sola textualización, etc.

El interés por el proceso de composición de textos y por las estrategias cognitivas que utilizan los escritores para producir sus escritos ha suscitado desde los años setenta una rica y prolífica línea de investigación (ver Cassany 1989 y 1990, Camps 1994). Esos trabajos presentan la escritura como una actividad dinámica e interactiva, de orden cognitivo y discursivo (pragmático, semántico, gramatical), en la que el autor intenta construir y transmitir un mensaje a una audiencia en un contexto circunstancial, usando las estructuras y las unidades léxicas que le ofrece un idioma compartido. Este enfoque pone de relieve la importancia que tiene en la expresión los procesos cognitivos de la composición, mediante los cuales el autor elabora su escrito. Además, ese enfoque ha cuajado en propuestas didácticas sugerentes, como Flower (1989), Serafini (1989 y 1992) o Salvador Mata (1997)⁷ —y en parte Cassany (1995).

4. LA ESCRITURA COMO ACTIVIDAD INDIVIDUAL Y PRIVADA

Muchos factores conducen a afirmar que la expresión escrita suele representarse como una actividad fundamentalmente individual y privada, aunque sea la única habilidad lingüística que puede elaborarse completamente en colectividad⁸

⁷ La conferencia de Francisco Salvador Mata (1997) en las IIas Jornadas presenta algunos de los modelos teóricos del proceso de composición, así como varios ejemplos de propuestas prácticas.

⁸ Efectivamente, la composición escrita es la única habilidad que permite que un grupo variable de personas cooperen en la producción del texto con el mismo grado de participación. En la expresión oral, es posible que una persona hable 'en representación' de otras que pueden haber participado en la gestación del discurso pero, al fin y al cabo, es siempre una 'voz' y una 'cara' las que se presentan ante el interlocutor, porque no pueden hablar varias personas a la vez ni una audiencia puede escuchar dos discursos al mismo tiempo. En las habilidades receptivas, la comprensión oral y lectora es siempre individual.

y aunque seamos seres sociales y vivamos estructurados en todo tipo de organizaciones (familia, asociaciones, empresas, instituciones, etc.):

- La mayor parte de los escritos que se publican tiene autoría individual. Eso es lo más corriente en literatura, hasta el punto de que una obra de dos o más autores se considera una *rara avis*. En cambio, en el ámbito científico, en el técnico y en el laboral cada día es más habitual que los textos sean el resultado de la cooperación entre muchas personas especializadas en áreas diferentes —lo cual significa que quizás esté cambiando esa representación. Sin embargo, la voz popular sigue diciendo que coescribir un texto con otras personas es una tarea compleja, difícil e incluso ‘latosa’, por lo que resulta más fácil y rápido hacerlo individualmente.
- La práctica más corriente de la escritura es aislada y silenciosa. Pervive todavía esa imagen romántica del escritor aislado del mundo, solo, que escribe ‘a escondidas’ de su prójimo, que raramente explica lo que hace y que destruye sus producciones intermedias cuando termina la versión final. En esta misma línea deben entenderse las reticencias que adolescentes y adultos muestran al tener que comentar un texto de un compañero o al escuchar las opiniones que tienen otros sobre las propias producciones. Desde otra óptica, muchos espacios dedicados a la producción de textos (despachos, estudios), así como la tecnología informática (ordenadores), ha sido diseñada para un uso individual. Como resultado de esa representación, el aprendiente se habitúa a escribir solo en su casa o en el aula. Raramente comparte con compañeros su actividad mental de composición, porque no habla de su forma de trabajar, de lo que está escribiendo, de las ideas que está desarrollando, etc.

5. LA SOBREALORACIÓN DE LA ORTOGRAFÍA

Denominamos *propiedades* del texto (Cassany, 1989; Castellà, 1992) al conjunto de características lingüísticas (gramaticales, pragmáticas, discursivas, etc.) y paralingüísticas (presentación, tipografía, etc.) que permiten que un texto actúe eficazmente como medio de transmisión de información. Según la teoría lingüística y el grado de análisis (ver Bernárdez, 1982), se utilizan unos términos u otros (por ejemplo, *coherencia* o *cohesión*), y también se agrupan unos mismos fenómenos lingüísticos bajo distintos conceptos (por ejemplo, la puntuación puede pertenecer a *corrección*, a *cohesión* o a *estilística*, según el punto de vista). Pero todas las teorías coinciden en enunciar básicamente los mismos hechos.

Para que un texto sea válido socialmente debe cumplir estas seis propiedades lingüísticas: en la superficie, debe respetar las convenciones normativas establecidas (ortografía, presentación, etc.), debe usar la estructura gramatical de la lengua y debe cohesionar las frases entre sí; en la profundidad, debe seleccionar la información apropiada para el propósito comunicativo, debe estructurarla de acuerdo con el tipo de texto y su estructura discursiva (macroestructura y superestructura), o debe usar las fórmulas y las palabras adecuadas a la situación comunicativa (interlocutores, función, roles, registro, etc.).⁹

Todas estas propiedades tienen la misma importancia y ejercen un papel imprescindible en la configuración del texto. Pero fijémonos que el valor social que se atribuye a cada una es distinto. Nos fijamos mucho más —¡a veces únicamente!— en la gramática y en la ortografía que en el resto de propiedades, a causa de la educación básicamente ortográfica y prescriptiva que recibimos, pero también del hecho de que algunos de los fenómenos lingüísticos (como la coherencia, la cohesión o la adecuación) son de muy reciente investigación. Como ejemplo, las correcciones que realiza el profesorado en el texto del aprendiente suelen referirse en su mayoría a los aspectos superficiales (ortografía, reglas de gramática, interferencias lingüísticas, etc.).

Esta valoración desequilibrada provoca que el alumnado se preocupe sólo de las cuestiones más superficiales y que desatienda al resto. Tiende a pensar que como el profesorado sólo va a corregir las faltas de gramática, no vale la pena dedicar tiempo a desarrollar el contenido del texto (ideas, estructura, etc.), porque no los va a tener en cuenta. Krashen (1984) sostiene que una excesiva preocupación por los aspectos más mecánicos del texto (ortografía) va en detrimento del resto de propiedades y cita algunos ejemplos de aprendientes que, al estar obsesionados por la gramática, se despreocupaban de las propiedades textuales más profundas. De esta manera llegaban a conseguir escritos muy correctos, pero notablemente incoherentes o vacíos.

⁹ Este tipo de taxonomías se utilizan para la evaluación minuciosa del producto escrito. Más adelante, en el último apartado del artículo, se ofrece un ejemplo bastante completo de las mismas. Los modernos exámenes estándar de idiomas (por ejemplo, *First Certificate* y *Proficiency* en inglés; o *Grundstufe* y *Mittelstufe*, en alemán) utilizan baremos de bandas analíticas o globales con estos conceptos lingüísticos para corregir el apartado de expresión escrita de la prueba.

6. LO ESCRITO COMO TEXTO COMPLEJO

La mistificación de la escritura y nuestra propia historia política (dictaduras) y sociocultural (tradicción escrita, literatura) son posiblemente dos de las causas de que nuestra sociedad se represente subconscientemente de manera mucho más positiva la complejidad que la llaneza en la escritura:

- Un primer punto es que nuestra comunidad lingüística está construida en buena parte a partir de documentos inaprensibles para la gran mayoría de la ciudadanía (leyes, instrucciones para el uso de aparatos, contratos de hipotecas, seguros, etc.), que expresa una actitud de tolerancia y absoluta normalidad ante este hecho. Buena parte de esa documentación utiliza un registro, la jerga burocrática o técnica, altamente alejado del lenguaje corriente (con sintaxis compleja, terminología especializada, impersonalidad y un grado de abstracción semántica muy relevante), que sólo comprenden los expertos (juristas, administrativos, gestores, etc.), los cuales en muchos casos fundan su profesión en este hecho: facilitar a la ciudadanía el acceso a lo que por derecho debería ser —y no es— comprensible.¹⁰
- Por otra parte, está bastante extendida la idea de que un texto comprensible y sencillo transmite ideas menos valiosas o poderosas que uno complejo y hasta cierto punto incomprensible. El abuso del discurso crítico o vacío sufrido durante épocas de dictadura y de opacidad comunicativa fomenta que las personas se representen lo ininteligible como probablemente superior a lo accesible.

En el aula, muy pronto el aprendiente se contagia de esta valoración positiva de la dificultad y tiende a escribir —innecesariamente— con palabras difíciles y construcciones complejas. De este modo no sólo se complica el autor su propia tarea de escribir, sino que la complica también al lector, que tendrá más dificultades para comprender algo que posiblemente se hubiera podido expresar de un modo más llano.

¹⁰ Wason (1980: 352) se refiere a este hecho con las siguientes palabras: 'Existe la oscuridad del poder que denominaré *oscurantismo*. Creo que se trata de un obstáculo particularmente importante para la redacción efectiva. Está representado por el lenguaje de algunas instituciones sociales, cuyo propósito es ser objetivo e impersonal. Su efecto es delimitar una área de información de modo que los no iniciados no puedan comprenderla pero queden convenientemente impresionados por lo que toman como erudición.'

No hay razón alguna para valorar lo difícil por encima de lo fácil o asequible. La lengua es lo bastante versátil y rica para poder expresar de forma sencilla cualquier significado. El movimiento para el lenguaje llano (*Plain Language Movement*, ver Eagleson, 1990, y Cassany, 1995), nacido en el ámbito anglosajón, en la administración y la comunicación pública, pretende difundir la idea de que la escritura llana no sólo es posible sino necesaria en una sociedad democrática, porque facilita la comunicación a lectores y a escritores¹¹.

En conjunto, creo que podemos concluir que las representaciones mentales que la sociedad ha desarrollado sobre la escritura distan peligrosamente de los usos reales, de las funciones, las prácticas y la técnica real de escribir. El redactor tiende a creer que ésta es una tecnología en declive, asociada con el mundo de las letras, que se manifiesta en forma de producto acabado y elaborado con un registro elevado y complejo, que se elabora individualmente y en privado y que tiene mucho de artístico y, en consecuencia, de mágico e inaprensible. Al contrario, la investigación nos muestra la escritura como una práctica moderna, relacionada con todas las disciplinas de estudio, con una dimensión cognitiva y discursiva importante, que puede acercarse a los usos más generalizados de la lengua, y que tiene una parte de técnica y de metodología que puede ser enseñada y aprendida con educación adecuada.

El centro escolar juega un papel importante en la transmisión y difusión de esas representaciones distorsionadas de la escritura. Aunque el niño, el adolescente e incluso el adulto aprenden a ‘ver’ y usar la escritura a partir de toda la información que les ofrece su entorno (familia, amigos, barrio, etc.), es evidente que la escolarización juega un papel primordial en esta tarea al ser la responsable principal de la alfabetización del sujeto. En primer lugar, el profesorado —que también es ciudadanía corriente— mantiene conscientemente o no muchas de las actitudes y hábitos descritos más arriba. En segundo lugar, las actividades didácticas de escritura que se realizan habitualmente propagan esas ideas de manera natural, como veremos a continuación.

¹¹ Está claro que no se trata de favorecer la simplificación general o el empobrecimiento del lenguaje, sino de eliminar las dificultades innecesarias. Es lógico —y necesario— que una comunicación especializada utilice la terminología culta imprescindible para desarrollar su exposición, la cual sólo podrán entender los técnicos versados en esa disciplina. Pero no tiene ningún sentido que esos mismos vocablos se utilicen en un mensaje destinado a toda la comunidad lingüística.

2. LA COMPOSICIÓN ESCRITA EN EL CENTRO ESCOLAR

Los tres apartados siguientes se centran en el uso de la escritura en la docencia, y especialmente en el aula de lengua. Después de un rápido análisis de las prácticas didácticas más corrientes, se presenta una declaración de principios y, a continuación, un resumen sintético de orientaciones y consejos para enfocar la enseñanza / aprendizaje de la composición de un modo más eficaz. Pretendemos ofrecer una alternativa didáctica que presente al aprendiente una imagen más real, diversificada e interesante de lo que es la escritura en la actualidad, así como que fomente en el aula unas prácticas basadas en el proceso cognitivo de composición y en las funciones reales que desarrolla la escritura en la sociedad.

2.1. LAS ACTIVIDADES DE ESCRITURA

En primer lugar, mencionaremos dos investigaciones realizadas en el extranjero y a continuación se comentará la situación que se vive en España, a partir de una reflexión necesariamente sintética y especulativa.

El equipo de James Britton (1975) estudió los tipos de escritos que producían en la escuela británica los jóvenes de 11 a 18 años y concluyó que había una ausencia relevante de lo que él denominaba ‘escritura expresiva’ (escribir los pensamientos personales para uno mismo). Este autor distingue tres tipos básicos de escrito: la ‘escritura transaccional’ (escribir para comunicar información a otras personas), la ‘poética’ (escribir creativamente con finalidades artísticas) y la mencionada ‘expresiva’. El análisis de las prácticas escolares daba los siguientes resultados: el 64% del total de escritos era transaccional; el 18%, poético (realizado sólo en las clases de lengua) y sólo el 6%, expresivo (el 12% restante incluía prácticas como la copia o la toma de apuntes, de características bastante diferentes). La interpretación que hizo el equipo de Britton de estos datos es que la escuela británica enseña la escritura exclusivamente como un medio para comunicar información, y que negligencia la enseñanza de otras funciones que también ejerce el escrito como el desarrollo de las ideas personales, la solución de problemas o el incremento del espíritu crítico. Para estos autores, la escritura expresiva es el tipo de escritos más próximo al habla corriente, es la práctica escrita más básica, a partir de la cual pueden surgir otros tipos de escritura, y es un instrumento fundamental para que se produzca desarrollo cognitivo.

En la misma línea, Fulwiler (1987) cita varios estudios sobre el tipo de escritura practicada en los centros escolares norteamericanos, con datos extremadamente preocupantes —según el autor. Entre otros:

- Sólo el 3% de los ejercicios de expresión escrita que se solicitan en secundaria exige redactar algún fragmento más extenso que una oración. Muchas de las prácticas ‘denominadas’ de expresión escrita resultan ser ejercicios mecánicos de rellenar vacíos, copiar fragmentos o manipular estructuras sintácticas de oraciones, en contextos muy delimitados y controlados. Por otro lado, muchos de los escritos que se producen en las clases (exámenes de tema, ensayos, protocolos de laboratorio) tienen el objetivo de evaluar el conocimiento expresado en vez de promover el aprendizaje (Applebee en 1981, citado por Fulwiler, 1987).
- Muchas escuelas tienen una especie de ‘currículum oculto’ que excluye la práctica continuada de habilidades de orden superior como la lectura, la redacción y la reflexión. En general, se prefieren los sistemas analíticos de evaluación, de respuesta única o convergente (tests de elección múltiple, verdadero/falso), a los holísticos de respuesta divergente (redacción de un tema, comentario de texto); la práctica de la redacción queda reducida a la asignatura de lengua; no se realiza en ésta una práctica continuada o extensiva de escritura; ésta se entiende exclusivamente como un fin del aprendizaje y no como un medio; y tampoco se desarrolla una instrucción sistemática de las habilidades superiores de solución de problemas, pensamiento crítico o observación empírica (American Association for the Advancement of the Humanities, 1982, citado por Fulwiler, 1987).

Las conclusiones de Fulwiler son que los estudiantes norteamericanos a penas tienen que escribir en su centro educativo, que lo que escriben es poco reflexivo y que, en definitiva, este tipo de educación lingüística fomenta la pasividad, la inercia y la falta de actitud crítica. Los datos también demuestran que el profesorado tiene una percepción limitada de lo que es la escritura y, en general, de los procesos de aprendizaje y de adquisición y desarrollo del lenguaje.

Respecto a lo que ocurre en España, no conocemos estudios parecidos a los anteriores, pero no creemos arriesgado suponer que las prácticas realizadas en nuestros centros son parecidas a las anteriores, salvando las diferencias

socioculturales¹². Opinamos que la inmensa mayoría de las producciones escritas que genera el aprendiente en el centro escolar, en las diversas asignaturas del currículum, corresponden a función registrativa: apuntes de clase (en los que escribir consiste en grabar la exposición oral del profesor¹³), exámenes finales (en los que el alumnado muestra por escrito los conocimientos que ha memorizado previamente; función registrativa) o trabajos de evaluación (en los que se copia, resume o parafrasea —en el mejor de los casos— datos procedentes de enciclopedias, manuales y libros de texto). Ninguna de esas prácticas no puede considerarse estrictamente una actividad didáctica para desarrollar la composición. Además de plantearse objetivos ajenos a la materia de lengua (guardar información, evaluar aprendizaje), imponen al uso escrito condicionantes rígidos (temas, limitaciones de tiempo, tono, tipo de texto, etc.) que impiden la expresión personal del individuo. En definitiva, quizás estas prácticas *provocan* la escritura o *obligan* a escribir, pero no *enseñan* a hacerlo.

Por otra parte, si nos fijamos en las actividades específicas para aprender a escribir, nos encontramos básicamente con propuestas de producción de cuentos, exposiciones y redacciones breves, comentarios de fragmentos literarios o prácticas de los tipos textuales más corrientes (cartas, postales, instancias, etc.)¹⁴. El desarrollo de la secuencia didáctica suele seguir los siguientes parámetros:

¹² A título de ejemplo, nuestros centros escolares no disponen —que sepamos— de lectores ópticos de tests de elección múltiple, lo cual facilita que el alumnado escriba como mínimo más exámenes de tipo tema o de preguntas cortas. Por otro lado, también es cierto que en nuestro país la enseñanza no tiene el carácter competitivo que puede encontrarse en EUA, de modo que la evaluación puede ser más global, divergente y subjetiva.

¹³ Monereo et al. (1997) estudiaron el proceso de toma de apuntes que seguían universitarios de primer curso, comparando el discurso magistral del profesor, la primera versión de los apuntes y la siguiente reformulación 'en limpio'. Aunque su hipótesis inicial era que los sujetos construían sus apuntes a partir de un principio de 'personalización' o 'adaptación' del conocimiento aportado por el profesor, concluyeron que el criterio fundamental que seguían los estudiantes era la 'literalización' (intentar reproducir el discurso del docente con la mayor fidelidad posible). Si los universitarios se comportan de este modo, parece plausible sostener que el alumnado de secundaria o primaria tiene todavía menos recursos para poder hacerlo de otro modo.

¹⁴ La reflexión se centra en las prácticas de escritura más habituales, que conforman la experiencia escritora del aprendiente. Eso no excluye que eventualmente se realicen en el aula otras propuestas más autónomas, cooperativas o dilatadas en el tiempo, que pueden tener incidencia relativa en el conjunto de la actividad del sujeto.

1. El profesorado da la instrucción, que describe un determinado producto final (extensión breve, tipo de texto, tema, propósito, etc.)
2. El alumnado resuelve la actividad individualmente y por su cuenta, en el aula o no. Podemos imaginar que produce el texto en un único ciclo de composición (una textualización rápida con escasa reformulación).
3. El profesorado corrige el texto del alumno, concentrándose en los aspectos gramaticales.

Esas tareas pueden provenir de los libros de texto o del ingenio del docente, pero en ambos casos están bastante condicionadas por el escaso tiempo de que dispone éste para corregir y por la necesidad de amoldarse a unos programas escolares que hoy en día ponen mucho énfasis en la función comunicativa de la lengua —o sea, en el aprendizaje de los escritos que existen realmente fuera del centro escolar, en la vida real. En conjunto, este grupo de actividades presenta las siguientes limitaciones didácticas:

- El profesorado suele gestionar directamente las actividades de escritura: decide qué se escribe, cómo, cuándo, con qué estilo, etc. El aprendiente sigue estas instrucciones de manera precisa y dispone de pocas oportunidades para tomar la iniciativa y asumir la libertad absoluta —¡y la responsabilidad!— que le pertenecería como autor. El hecho de que el profesorado se interponga —aunque sea con buena voluntad— entre autor y escrito impide que el primero pueda aprender a gestionar autónomamente el segundo.
- Los objetivos didácticos de las actividades son sobre todo de orden conceptual (tipo de texto, estructura, cohesión, gramática, etc.) y —en el mejor de los casos— procedimental (técnicas de generación de ideas, organización de datos, revisión, etc.). Pocas veces se tiene en cuenta la vertiente actitudinal (valores, hábitos, representaciones).
- La mayoría de los escritos que produce el alumnado son textos breves dirigidos al profesorado. Aunque se propongan contextos verosímiles de escritura (por ejemplo, una carta dirigida al ayuntamiento para pedir una subvención), el aprendiente difícilmente acaba de crearse la situación y el contexto académico real (un escrito para el profesorado para evaluar sus conocimientos de lengua) se impone sobre el contexto imaginado o recreado.

- Dejando al margen la dimensión lúdica, la mayoría de escritos que produce el alumnado tiene función registrativa o manipulativa —y en algunos casos comunicativa— de acuerdo con la clasificación mencionada más arriba. Se prescinde de los usos epistémicos.
- La evaluación de la práctica —a menudo denominada *corrección*— suele basarse exclusivamente en la calidad lingüística del producto final. No se tienen en cuenta el proceso de composición del texto (estrategias cognitivas, técnicas de redacción) ni las actitudes generales que muestra el aprendiente ante la escritura. Por otra parte, el profesorado impone unos determinados criterios de éxito (corrección, gramaticalidad) sin que haya habido una negociación previa de los mismos entre las partes interesadas. En consecuencia, el alumnado acaba escribiendo lo que su profesor/a quiere que escriba: se produce un claro fenómeno de *apropiación* del texto (Reid, 1994: 275) por parte del profesorado, en el que el aprendiente renuncia a sus derechos legítimos de autor.

En conjunto, la preponderancia de este tipo de actividades fomenta una enseñanza gramatical y poco autónoma de la escritura, la cual olvida el componente actitudinal (valores, opiniones, sentimientos, motivación) de la educación. Con estos planteamientos, resulta más difícil que un aprendiente pueda desarrollar representaciones positivas hacia la composición escrita: que aprenda a usar la escritura espontáneamente y libremente para conseguir todo tipo de objetivos personales, académicos, sociales o profesionales.

2.2. UNA DECLARACIÓN DE PRINCIPIOS

Algunas asociaciones de profesorado de Estados Unidos disponen de comisiones o grupos reducidos de trabajo sobre temas específicos. Entre otras actividades, son bastante aficionados a elaborar y difundir declaraciones de principios (o *position statement*) como instrumento para promover la renovación en puntos concretos de didáctica. A continuación vamos a comentar brevemente algunos fragmentos de la declaración de la comisión sobre composición, de la Asociación Nacional del Profesorado de Inglés Estados Unidos¹⁵:

¹⁵ Se pueden consultar otras interesantes declaraciones de principios en las páginas virtuales de la NCTE (<http://ncte.org/positions/>).

DECLARACIÓN DE PRINCIPIOS

1. *El acto de escribir*. Escribir es un poderoso instrumento de reflexión. En el acto de escribir, los redactores aprenden sobre sí mismos y sobre su mundo y comunican sus percepciones a otros. Escribir confiere el poder de crecer como persona y de influir en el MUNDO.

El acto de escritura se materializa a través de un proceso en el cual el redactor imagina a la audiencia, formula objetivos, desarrolla ideas, produce anotaciones, borradores y un texto elaborado, que corrige para satisfacer las expectativas de la audiencia. A medida que el proceso se desarrolla, el redactor realiza cada una de esas actividades en cualquier momento. Podemos enseñar a los alumnos a escribir con más eficacia animándoles a aprovechar todo ese conjunto de tareas que comprende el acto de escritura, no sólo poniendo énfasis en el producto final y en sus virtudes y debilidades.

II. *Los objetivos de escribir*. [...] Los alumnos de redacción deberían tener la oportunidad de usar la escritura como un instrumento de reflexión y de aprendizaje a través del curriculum y más allá del centro educativo. [...]

V. *El método de instrucción de la escritura*. El alumno aprende a escribir escribiendo. Guiar el proceso de composición y dialogar sobre el trabajo de los alumnos debe ser el método básico de instrucción. Debemos animar a los alumnos a comentar con sus compañeros lo que escriben, además de recibir la atención individualizada, frecuente y rápida del profesor. Leer lo que escribieron los compañeros, explicar las impresiones personales que causan esos textos, y escuchar las opiniones de los otros sobre los textos propios son actividades importantes de la clase de redacción. Los libros de texto y otros recursos institucionales deberían tener una función secundaria.

La evaluación del progreso de los alumnos en la escritura debe comenzar con el propio trabajo de los estudiantes (escritos, borradores, proceso seguido, etc.). No se puede evaluar adecuadamente la habilidad de escribir sólo con tests de respuesta única o con otros procedimientos formales. [...] Debemos animar a los alumnos a desarrollar la habilidad crítica de autoevaluar su trabajo, de manera que puedan convertirse en redactores eficientes y autónomos más allá del centro educativo.

Extraído de: «Teaching Composition: A Position Statement». **National Council of Teachers of English. Commission on Composition**. [*College English*, 46 (octubre, 1984)] Reproducido en: Lindemann, E. (1982)¹⁶

¹⁶ TEXTO ORIGINAL: I. *The Act of Writing*. Writing is a powerful instrument of thought. In the act of composing, writers learn about themselves and their world and communicate their insights to others. Writing confers the power to grow personally and to effect change in the world.

The act of writing is accomplished through a process in which the writer imagines the audience, sets goals, develops ideas, produces notes, drafts, and a revised text, and edits to meet the audience's expectations. As the process unfolds, the writer may turn to any one of these activities at any time. We can teach students to write more effectively by encouraging them to make full use of the many activities that comprise the act of writing, not by focusing only on the final written product and its strengths and weaknesses.

II. *The Purposes for Writing*. [...] Student writers should also have the opportunity to use writing as an instrument of thought and learning across the curriculum and in the world beyond school. [...]

V. *The Means of Writing Instruction*. Students learn to write by writing. Guidance in the writing

Comentamos sólo algunos aspectos del documento. En el primer punto, destaca la concepción pragmática y cognitiva de la composición. Por una parte, se concibe lo escrito como una herramienta que actúa sobre el entorno ('confiere el poder de influir sobre el mundo') y sobre el individuo ('el poder de crecer como persona'); se trata, pues, de una técnica interrelacionada con la actividad externa y casi física de hacer cosas, y con la actividad más interna, mental o cognitiva de desarrollar el pensamiento. Por otra parte, la descripción de la producción de textos pone énfasis en el proceso de elaboración, en las distintas estrategias que usa el autor para construir su mensaje escrito.

En el apartado quinto sobre metodología, nos parecen relevantes los puntos siguientes. En primer lugar, la declaración pone énfasis en el uso de la oralidad (diálogo, comentario, intercambio entre alumnado) como técnica para adquirir lo escrito. Varias investigaciones insisten en este punto (Camps, 1994), partiendo de concepciones vigotskianas sobre el origen social del lenguaje. Hablar con interlocutores sobre lo que estamos escribiendo es la mejor forma de socializar, expandir y autoanalizar nuestros propios procesos de composición. Por otra parte, la declaración menciona explícitamente el papel secundario que pueden ejercer los libros de texto. Creemos que no debe entenderse este punto como un argumento a favor de la desaparición de los mismos, sino como un cambio de protagonismo. Finalmente, el párrafo final sobre evaluación concibe la tarea de corregir como un componente de la actividad compleja de escritura, porque recomienda la autoevaluación del aprendiente.

process and discussion of the students' own work should be the central means of writing instruction. Students should be encouraged to comment on each other's writing, as well as receiving frequent, prompt, individualized attention from the teacher. Reading what others have written, speaking about one's responses to their writing, and listening to the responses of others are important activities in the writing classroom. Textbooks and other instructional resources should be of secondary importance. The evaluation of students' progress in writing should begin with the students' own written work. Writing ability cannot be adequately assessed by tests and other formal evaluation alone. [...] Students should also be encouraged to develop the critical ability to evaluate their own work, so that they can become effective, independent writers in the world beyond school.

2.3. ORIENTACIONES PARA EL CAMBIO

Los seis puntos siguientes son susceptibles de mejorar el proceso de enseñanza / aprendizaje de la composición, de acuerdo con el marco esbozado más arriba:

1. Diversidad de funciones (intrapersonales e interpersonales) y variedad de tipos de texto (audiencias, temas).

Al ser la escritura una actividad que sirve para diferentes funciones y que se manifiesta con productos notablemente diversos (géneros, tipos de texto), resulta fundamental ofrecer al alumnado una gran variedad de tareas, con todo tipo de contextos, interlocutores, temas y tipos textuales, de modo que él o ella pueda experimentar las diferencias de cada uso. Dentro de esa variedad, las funciones intrapersonales (manipulativa y epistémica) y los textos académicos (exámenes, apuntes, comentarios, esquemas) son los que pueden resultar más útiles, además de las conocidas funciones comunicativas.

2. Prácticas *intensivas* (redacción, examen) y *extensivas* (diario de lectura, apuntes).

Del mismo modo que en la lectura combinamos tareas *intensivas* (extraer las ideas principales de una noticia, comentar un poema, rellenar un *cloze*) y *extensivas* (lectura continuada de libros fuera de clase), podemos utilizar algunas tareas extensivas de escritura para desarrollar la capacidad de expresión del aprendiente.

En conjunto, las tareas extensivas permiten que el aprendiente ejercite la expresión escrita fuera del ámbito del aula y del control estricto del profesor: que desarrolle hábitos continuados de redacción (escribir donde quiera, como quiera); que busque y elabore sus propios temas; que dirija autónomamente sus procesos de composición, o que practique conductas autoregulatorias sobre su actividad escritora. Pero también es cierto que ese tipo de tareas son más útiles con cursos de nivel avanzado y con aprendientes disciplinados, motivados por la lengua y la escritura. Por otra parte, conviene recordar que se trata de tareas de escritura pseudocreativa o exploratoria, más centradas en la *expresión* que en la *comunicación*; de modo que las producciones del aprendiente no siempre las puede corregir y evaluar el profesor con la exigencia de una versión final: deben valorarse puntos como la extensión del trabajo, su grado de personalidad u originalidad, y la apropiación que muestra el aprendiente del instrumento que es la escritura.

Algunos ejemplos de actividades extensivas de escritura son los diarios personales (de aprendizaje, de lectura de un libro, de un viaje; la toma de apuntes guía-

da por el profesorado; las actividades de escritura etnográfica, etc.). (Para más información ver Cassany 1997b y en prensa b.)

3. Escribir como actividad social, cooperativa y hablada.

Para evitar que el silencio y el individualismo se impongan en la práctica de la escritura resulta fundamental organizar de modo concreto las actividades. En general, la mayoría de propuestas exigen que el alumnado escriba en el aula durante la asignatura de lengua, aunque también pueden encontrarse otros contextos: escribir fuera del horario lectivo (varios aprendientes se reúnen en casa), escribir en otras materias (escribir en el laboratorio de ciencias experimentales, en la biblioteca, en el aula de tecnología, etc.). Sólo de esa manera se puede ‘conversar’ sobre lo que se escribe. Algunas de las propuestas son:

- **Escribir por parejas de aprendientes** (cada pareja produce un único texto firmado por los dos autores). Al tener que contrastar opiniones, se fomenta la negociación de ideas, la verbalización de procesos mentales internos, la exploración de las ideas, etc.
- **Comentar en grupo los textos.** Los escritos individuales de los aprendientes pueden socializarse en grupo durante la fase de corrección, antes de darse por concluidos, de modo que cada autor pueda usar los comentarios de los compañeros para mejorar su texto. La actividad fomenta las capacidades de comprensión del texto, verbalización de lo comprendido y negociación con los compañeros.
- **El profesorado escribe con los aprendientes.** Es una buena idea –diríamos incluso que imprescindible– que el profesorado escriba con su alumnado en clase. En la pizarra el docente puede mostrar, ejemplificar o moldear los distintos procesos o estrategias que requiere la composición de un texto¹⁷.

En otra parte (Cassany, 1997a) hemos desarrollado con más detalle estos aspectos.

¹⁷Una vez más, entre los fundamentos o principios que sustentan los proyectos de desarrollo de la escritura epistémica transcurricular en Estados Unidos, figura la idea de que ‘El profesor de redacción debe redactar’ para poder ofrecer modelos de composición al aprendiente. En España esta idea suele causar un cierto estupor entre el profesorado –como mínimo en cursos de formación y en las charlas–, lo cual demuestra que las prácticas habituales de los docentes están bastante alejadas.

4. Énfasis en lo discursivo: adecuación, coherencia, cohesión, variedad, corrección.

Para superar la atención prioritaria que la enseñanza presta a la gramática y, en concreto, a la ortografía, resulta fundamental que la instrucción sobre los aspectos lingüísticos del escrito adopten una perspectiva discursiva. El énfasis en la dualidad *correcto / incorrecto* debe ser sustituida por la alternativa *apropiado / inapropiado* al contexto de comunicación. De esta manera deben tenerse en cuenta todos los puntos que presenta el siguiente cuadro:

Aspectos del escrito

Adecuación pragmática:

- *Dialecto*. Uso sostenido de la variedad dialectal apropiada a la situación comunicativa: estándar / dialectal regional / dialectal local.
- *Registro*. Uso sostenido del registro apropiado al contexto y al género discursivo: oral / escrito, general / especializado, objetivo / subjetivo, formal / coloquial. Control del grado de formalidad, del nivel de especificidad, de las interferencias orales y de las marcas de modalización.
- *Fuerza ilocutiva*. Adecuación del propósito comunicativo al contexto y al género.

Coherencia pragmática y semántica:

- *Construcción del significado*. Elección del contenido semántico según el contexto y el conocimiento enciclopédico del interlocutor. Atención al grado de explicitación, a la recuperabilidad pragmática de implícitos, a la macroestructura del contenido.
- *Estructura y progresión de la información*. Ordenación lógica de los datos según el interlocutor y el género discursivo. Uso de superestructuras y embalaje informativo (tema/rema) adaptado a la progresión textual.
- *Párrafos y apartados*. Organización del contenido en unidades jerárquicas y gráficas.

Cohesión semántica y gramatical:

- *Conectores*. Uso de procedimientos de conexión intra y supraoracional. Atención al uso de marcadores metadiscursivos de amplio alcance.

- *Anáforas y deícticos*. Usos elípticos, anafóricos y deícticos recuperables, sin ambigüedades y con variación léxica y sintáctica.
- *Puntuación*. Usos adecuados, correctos y variados de la puntuación y los recursos tipográficos.

Normativa:

- *Corrección*. Atención a la norma genuina castellana en todos sus planos: ortografía, morfología, sintaxis y léxico. Adaptación del grado de corrección al contexto.

Variación:

- *Riqueza léxica*. Grado de variación y precisión en los usos léxicos.
- *Madurez sintáctica*. Grado de complejidad y variación de las estructuras sintácticas.
- *Puntuación*. Valoración global de usos expresivos o estilísticos.
- *Riesgo asumido*. Grado de dificultad y ensayo que asume el aprendiente.

Esos puntos pueden usarse como criterios de corrección del escrito, pero también como contenidos lingüísticos que deben ser enseñados o tratados durante el currículum escolar. Además, no entendemos necesariamente que el aprendiente deba conocer los términos técnicos de *coherencia*, *anáfora*, *referente*, *rema*, etc., sino que debe ser consciente del valor y del funcionamiento de esas características de la lengua. De acuerdo con los niveles, su grado de conocimiento metalingüístico de los conceptos de gramática será diferente, pero en cualquier caso debe ser inferior al grado de uso de la escritura.

5. Trabajo específico de composición: *planificación, textualización, revisión*.

La práctica de escritura debe poner énfasis en el proceso completo de producción del texto y no sólo en su versión final. Para ello, resulta importante entender el acto de escritura como una actividad compleja compuesta de distintas tareas de orden diferente: buscar información, estructurar la información de acuerdo con un plan, encontrar la manera de verbalizar de forma escrita dicha información, organizar las verbalizaciones de forma lineal en un texto, cohesionar las distintas partes del mismo, etc. (Ver Salvador Mata, 1997.)

6. Evaluación formativa con el aprendiente-autor como protagonista.

La evaluación constituye otro elemento fundamental de la renovación en la enseñanza de la escritura. Debemos huir de la fosilización en la que han caído las prácticas de corrección del escrito en las aulas (Cassany, 1993), para buscar formas más gratificantes, cooperativas y eficaces de corrección. En general, la evaluación debe perseguir el objetivo de mejorar las habilidades y los conocimientos del aprendiente-autor, lo cual no es exactamente lo mismo que erradicar las faltas de los textos que produce. El proceso de composición contiene un subproceso específico de revisión de lo escrito, lo cual significa que aprender a escribir incluye aprender a revisar los textos. En consecuencia, el aprendiente es el principal responsable de mejorar su texto y el docente debe ayudarle a hacerlo, dándole los recursos necesarios.

Por otra parte, mejorar la corrección de las prácticas de escritura implica modificar la estructura de la clase de composición: redefinir la interacción profesor/aprendiente, buscar ejercicios alternativos, modificar las representaciones de la escritura del alumnado, así como los hábitos adquiridos, etc. El siguiente esquema muestra varios niveles de desarrollo de la corrección, partiendo de propuestas más convencionales centradas en la forma, para llegar a un enfoque totalmente negociado y democrático:

OBJETIVOS

1º Adaptar la corrección:

TÉCNICAS Y DIDÁCTICA

- Seleccionar los errores del texto según el nivel del aprendiente-autor. Corregir sólo lo que éste pueda aprender.
- Tener en cuenta el progreso entre actividades para incrementar lo corregido.
- Corregir de acuerdo con unos objetivos de aprendizaje: curriculum, lección, contenidos tratados, etc.

2º Responsabilizar al aprendiente:

- Marcar los errores y dar pistas al aprendiente para que los corrija.
- Fomentar la autocorrección a partir de parrillas y guías.
- Fomentar autonomía y autoaprendizaje: consultar diccionarios, gramáticas, manuales, etc.

3º Incidir sobre el proceso de composición:

- Corregir material intermedio: borradores, esquemas, listas de ideas. Énfasis en la coherencia textual (contenido, estructuras), no la superficie (ortografía, gramática).
- Prácticas extensivas (diarios, apuntes) y recursivas.
- Desarrollar estrategias de composición con pautas de redacción.

4º Intervenir con agilidad (*en el aula*)

- Talleres de escritura en el aula. Los aprendientes escriben en pequeños grupos y el profesorado tutoriza los grupos.
- Técnicas de corrección *in situ*: en el aula durante la actividad.
- Cambio de protagonismo en el aula. El aprendiente es el centro del trabajo, el profesorado se adapta a sus necesidades.

5º Fomentar la reflexión, las estrategias de composición, la construcción de significado

- Individualización y personalización. Cada aprendiente realiza actividades diferentes de redacción, con correcciones distintas.
- Tutorías y entrevistas aprendiente-aprendiente y aprendiente-profesorado.
- Actividades de conversación y comentario sobre lo que se escribe. Cuestionarios sobre el proceso de composición.
- Énfasis en la interacción autor / lector.

6º Negociar la corrección (*organización democrática*):

- Negociar de antemano con el alumnado el sistema de corrección (contenidos, métodos). Pedir, escuchar y discutir sus opiniones.
- Elaborar sistemas de signos de corrección para utilización colectiva.
- Revisar periódicamente el sistema de corrección y los signos.
- Corrección como interacción participada y como proceso dinámico.

En resumen, el primer nivel corresponde a un tipo de corrección en la que el profesorado es el auténtico protagonista: actúa como *secretario* (realiza el trabajo) y *juez* (decide qué está bien o no) del aprendiente-autor. Al contrario, en el último nivel la responsabilidad principal de la actividad corresponde al mismo alumnado.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- BERNÁRDEZ, E. (1982) *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- BRITTON, J.; BURGESS, T.; MARTIN, N.; MCLEOD, A.; ROSEN H. (1975) *The Development of Writing Abilities (11-18)*. Londres: McMillan.
- BROOKES, A.; GRUNDY, P. (1990) *Writing for Study Purposes*. Cambridge: UP.
- CAMPS, A. (1994) *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- CASSANY, D. (1989) *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- CASSANY, D. (1993) *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- CASSANY, D. (1995) *La cocina de la escritura*. Barcelona. Anagrama.
- CASSANY, D. (1996) "La cultura de la escritura: planteamientos didácticos." En: Cassany, D.; Martos, E.; Sánchez, E.; Colomer, T.; Cros, A.; Vilà, M. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*. 8. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- CASSANY, D. (1997a) "Estrategias para formar revisadores de textos." En: Cantero, F. J.; Mendoza, A.; Romea, C.: *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura / Universidad de Barcelona. p. 193-202.
- CASSANY, D. (1997b) "L'escriptura extensiva. Com desenvolupar hàbits de redacció" En: *Saber de lletra V. Recursos i materials de suport per a la Reforma a l'àrea de llenguatge*. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Barcelona. p.21-45.
- CASSANY, D. (en prensa, a) «La composición escrita en E/LE» En: Miquel, L.; Sans, N. (ed.) *Didáctica del español como lengua extranjera, 4*. Madrid: Cuadernos del tiempo libre. Colección Expolingua.
- CASSANY, D. (en prensa, b) *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- CASTELLÀ, J. M. (1992) *De la frase al text*. Barcelona: Empúries.
- CCCC COMMITTEE ON ASSESSMENT (1995) 'Writing Assessment: A Position Statement' En: *College Composition and Communication*, 46.3, octubre, 430-437.
- DENNY, J. P. (1991) "El pensamiento racional en la cultural oral y la descontextualización escrita" En: Olson, D. R. y Torrance, N. (1991).

- EAGLESON, R. D. (1990) *Writing in Plain English*. Canberra. Australian Government Publishing Service.
- FLOWER, L. (1989) *Problem Solving Strategies for Writing*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich. (3ª edición)
- FULWILER, T.; YOUNG, A. (1990) *Programs That Work. Models and Methods for Writing Across the Curriculum*. Portsmouth: Heinemann.
- FULWILER, T. (1987) *Teaching With Writing*. Portsmouth: Heinemann.
- GRABE, W.; KAPLAN, R. (1996) *Theory & Practice of Writing. An Applied Linguistic Perspective*. Londres: Longman.
- HALLIDAY, M. A. K. (1973) *Explorations in Functions of Language*. Londres: Edward Arnold. [Versión castellana: *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica. 1982].
- KRASHEN, S. (1984) *Writing: Research, Theory and Applications*. Oxford: Pergamon.
- LINDEMANN, E. (1982) *A Rhetoric for Writing Teachers*. Nova York: OUP. 3ª ed. ampliada: 1995.
- MCLUHAN, M. (1969) *The Gutenberg Galaxy. The Making of Typographic Man*. University of Totonto Press. [Versión catalana: *La Galàxia Gutenberg*. Barcelona: Edicions 62. 1973.]
- MONEREO, C. et al. (1997) 'Un estudi preliminar sobre la presa d'apunts dels estudiants universitaris' En: *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 13, 47-64.
- OLSON, D. R. (1991) "La cultura escrita como actividad metalingüística" En: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. ed. (1991) *Literacy and orality*. CUP. [Versión castellana: *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa. 1995.]
- ONG, W. (1982) *Orality and Literacy. The Thechnologizing of the Word*. Londres: Methuen & Co. [Versión castellana: *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: FCE.]
- PATTERSON, C.; KANAKIS, D. (1995) 'Teaching Technical Communication on the Pre-College Level: An Annotated Bibliography.' En: *Technical Communication Quarterly*, 4/4, 395-406.
- REID, J. (1994) "Responding to ESL Students' Texts: The Myths of Appropriation." A: *TESOL Quarterly*, 28/2, 273-292.
- SALVADOR MATA, F. (1997) 'El proceso de enseñanza-aprendizaje de la composición escrita.' En: García Wiedemann, E. J. et al. (ed.) *Enseñar y aprender Lengua Española. Actas de las IIªs Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española. Granada, 1996*. Granada: Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada.

- SANMARTÍ, N. (1995) “Per aprendre ciències cal aprendre a parlar sobre les experiències i sobre les idees.” En: *Articles*, 6, p. 7-22.
- SERAFINI, M^a.T. (1989) *Come si fa un tema in classe*. Milán: Bompiani. [Versión castellana: *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Barcelona. Paidós.]
- SERAFINI, M^a T. (1992) *Come si scrive*. Milán: Bompiani. [Versión castellana: *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós. 1993.]
- SHIH, M. (1986) «Content-Based Approaches to Teaching Academic Writing». En: *TESOL Quarterly*, XX, 4, p. 617-648.
- TUSÓN, J. (1997) *La escritura. Una introducción a la cultura alfabética*. Barcelona: Octaedro.
- WASON, P. C. (1980) ‘Conformity and Commitment in Writing’ En: *Visible Language*, XIV, 4, 351-363.
- WELLS, G. (1987) “Aprendices en el dominio de la lengua escrita”. En: *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias en la investigación y en la práctica*. Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación. Madrid. Visor-Aprendizaje/MEC, p. 57-72.

LA FRASEOLOGÍA Y LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA MATERNA

Juan Martínez Marín

Grupo de investigación *El léxico español: descripción y aplicaciones*

1. INTRODUCCIÓN

1. 1. Entre los numerosos asuntos (teóricos y metodológicos) que comporta la enseñanza de las lenguas en nuestros días, hay algunos que se presentan con especial relevancia. Dos de ellos tienen que ver por su naturaleza singular con algunos de los fundamentos de la actividad de enseñar lenguas particulares, y por ello han de estar muy presentes en lo que conviene saber para la enseñanza de una lengua concreta como el español con relación a los contenidos, y en particular al que nos va a ocupar aquí, la fraseología. Esos dos asuntos a los que me refiero son la formación del profesorado y la capacitación de los alumnos.

1. 2. La formación del profesorado es sin ninguna duda uno de los factores más determinantes --si no el más determinante--¹ de todo lo que comporta enseñar una lengua, que es mucho, según sabemos en nuestros días, en los distintos aspectos de la materia por enseñar. Y de ahí la importancia que tiene el idear buenos planes

¹ Está claro para nosotros que el profesor ha de tener, como condición indispensable, un buen conocimiento del objeto que va a enseñar, el cual se obtendrá por los saberes que proporciona una buena formación científica, lingüística y filológica, centrada en el español en nuestro caso. Naturalmente, complementado ello con una adecuada formación pedagógica (pero, repárese, complementado, como

de estudio y dotar de los medios necesarios a los centros que han de ponerlos en práctica (las facultades de Filosofía y Letras, las de Filología y las de Ciencias de la Educación, cada una en el nivel que les corresponde). No debe perderse de vista, a este respecto, que la forma en que se ha producido y se sigue produciendo el desarrollo de los estudios lingüísticos, con su activísimo ritmo de hallazgos y logros en el conocimiento del ser de las lenguas (organización estructural y funcionamiento en la realidad de la vida humana), exige actualizar la formación de los profesores sobre la materia que enseñan. Un buen ejemplo sobre este particular, como espero se verá a lo largo de esta exposición, es el de la fraseología, tradicionalmente casi no tenida en cuenta, y ello a pesar de que sus unidades constituyen una parte de las lenguas de extraordinaria importancia, como ha ido demostrando la investigación en las últimas décadas.

1. 3. Por su parte, la capacitación del alumnado comporta no dejar fuera del estudio y aprendizaje partes o aspectos de la lengua, para de esta manera poder conseguir el objetivo de la competencia en la lengua, esto es el dominar el idioma en la forma y grado de conocimiento que corresponde a cada etapa de la enseñanza. Y ya es bien conocido, a este respecto, que los avances que se han producido en los últimos tiempos en la enseñanza de lenguas se deben en gran parte a que se ha sabido ampliar el espectro de contenidos (el *qué* se enseña). Piénsese, por ejemplo, en lo que ha supuesto el atender a los textos (en cuanto a contenido de la enseñanza y en cuanto a procedimiento metodológico), o al léxico, etc.

Veamos, pues, en qué reside el interés de la fraseología entre los contenidos relacionados con la enseñanza del español lengua materna, para completar, y mejorar por tanto, la formación de los profesores y la competencia lingüística de los alumnos².

digo). Se comenta por sí solo el desacierto de afirmaciones que han hecho a veces algunos pedagogos *avant la lettre*, como la siguiente: «No importan los contenidos. El docente sólo debe saber enseñar». Tomo este dato de la Presentación (pág. 9) de la miscelánea de estudios *Gramma - Temas I*, Universidad de León, León, 1991. Como es natural, este hecho no es contrario al de la importancia que tiene saber que el profesor enseña a alumnos, y sobre todo *cómo tiene que aprender el alumno*; ya se sabe la relevancia que, acertadamente, se concede hoy en día a la llamada metodología activa.

² Me estoy refiriendo con este término de *competencia lingüística* en este contexto al conjunto de conocimientos que resultan del estudio de la lengua después de un periodo de escolaridad dado. La

2. FRASEOLOGÍA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

2. 1. La fraseología es un aspecto del español tradicionalmente desatendido en la enseñanza universitaria, y como consecuencia de ello también en los otros grados, el primario y el secundario. Los resultados de estudios como el de M. García Page³ (bien escasos, por otra parte, lo cual resulta significativo) sobre la situación de la fraseología en los cursos del antiguo bachillerato son altamente reveladores al respecto: según la encuesta a alumnos de 3º de BUP y de COU del estudio al que me estoy refiriendo, «más de la mitad de los encuestados nunca ha tenido que estudiarlos [los modismos] en clase como lección»⁴. Y es que puede decirse para este asunto que sólo el voluntarismo de algunos profesores (los mejor preparados sin duda o los que han sabido comprender el interés de la fraseología) servía para poner remedio a la situación, aunque fuera únicamente teniendo en cuenta la información sobre el particular (poco abundante, por otro lado) que daban algunos manuales de Gramática: por ejemplo, el concepto de *locución*, con sus diversos tipos, está presente en las principales gramáticas del español⁵.

2. 2. Hechos como el que acabo de comentar y la situación actual de la enseñanza de lenguas nos obligan a tomar otros derroteros⁶, dado que los conocimien-

competencia lingüística puede ser de varios tipos, como es sabido; así, además del tipo al que se refiere el sentido general de esta expresión, se distingue la llamada *competencia comunicativa* cuando lo que se tiene en cuenta es el conocimiento de la lengua que está relacionado con la capacidad de adaptar el mensaje a las situaciones de comunicación (tan diversas en la vida humana); también se habla de *competencia discursiva* para aludir al conocimiento idiomático que engloba las habilidades para la construcción de los textos (igualmente tan diversos y con tantos recursos y constituyentes). La fraseología tiene una clara pertinencia también con estos dos tipos particulares de competencia lingüística, como vamos a ver más adelante.

³ «El *modismo* en la enseñanza del español», *Analecta Malacitana*, XVI, 2, 1993, pp. 347-359. El término *modismo* es uno de los empleados tradicionalmente para nombrar a las unidades de la fraseología.

⁴ Ob. cit., pág. 348. Una de las conclusiones de esta investigación es que el conocimiento (en muchos casos de carácter meramente pasivo, que es lo que revela la encuesta utilizada) de estas formas de la lengua lo adquieren los alumnos de su percepción en el uso diario de la lengua, es decir sin estudio. El analfabetismo de muchos estudiantes en esta materia parece claro.

⁵ El libro de J. Casares *Introducción a la lexicografía moderna* (CSIC, Madrid, 1950), que trata con precisión y bastante exhaustividad las locuciones, debió de ser fuente en este tema para muchas gramáticas del español a partir de los años cincuenta.

⁶ Es de esperar, por otra parte, que los planes de estudio de Filología hispánica terminen aceptando el componente relacionado con la *enseñanza del español* (que completará así el relativo a la *descripción*,

tos sobre la fraseología de las lenguas en general, y de la del español en particular, se han desarrollado enormemente en las últimas décadas y constituyen ya una materia (para algunos estudiosos incluso una disciplina lingüística particular)⁷ firmemente asentada y consolidada⁸. Varios decenios de investigación en este campo han dado como resultado el que, por fortuna, se conoce ya en su mayor parte lo que son las unidades fraseológicas (tipos formales y funcionales), así como sus implicaciones en la organización interna y el funcionamiento de las lenguas, y por todo ello su relación con varias disciplinas lingüísticas. Quizá uno de los datos más sobresalientes, en este sentido, es la distinción entre *unidades léxicas univverbales* y *unidades léxicas pluriverbales*, que se utiliza en la lexicografía actual⁹; con ella se diferencia entre los vocablos o *palabras* de los estudios tradicionales (sólo en algunas gramáticas se hablaba de *locución* y *modismo*, y muy de pasada por lo general), y las *unidades fraseológicas* de nuestros días (presentes, por cierto, en los diccionarios tradicionales y modernos), y en donde se agrupan formas de estructura diversa, como las locuciones y los modismos tradicionales, y las distinguidas por las investigaciones modernas, como las *colocaciones* y los *enunciados fraseológicos*¹⁰. De esta manera un buen diccionario del español habrá de incluir, respectivamente, formas como *a regañadientes*, *dormirse en los*

que ha sido el dominante hasta ahora, y eso cuando se abandonó el enfoque exclusivamente filológico). Así y todo, la opinión de algunos investigadores sobre la situación de los estudios de Filología (y por tanto de Filología hispánica) no puede ser más reveladora: «La característica más representativa de los estudios filológicos en nuestro país es la ignorancia casi absoluta de que quienes los cursan serán en el futuro profesores de Lengua y Literatura» (L. González Nieto, «La formación lingüística del profesorado de lenguas», en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 2, octubre, 1994).

⁷ Las siguientes palabras del hispanista alemán G. Wotjak («Algunas observaciones acerca del significado de expresiones idiomáticas verbales en el español actual», *Anuario de Lingüística Hispánica*, I, 1985) reflejan tal hecho claramente: «El análisis de las expresiones idiomáticas, locuciones, modismos, frases o unidades fraseológicas, en el marco de una nueva y pujante disciplina, la fraseología, cobra cada vez más importancia [...]» (pág. 213).

⁸ Clara demostración de ello para el español --y lo mismo ocurre en otras lenguas--, es la existencia ya de obras de conjunto, como el *Manual de fraseología española* de Gloria Corpas (Gredos, Madrid, 1997).

⁹ Véase, por ejemplo, G. Haensch, *Los diccionarios del español en el umbral del siglo XXI*, Gredos, Madrid, 1997, pág. 38.

¹⁰ El término *unidad fraseológica* parece destacarse en la actualidad entre los que se emplean en la bibliografía lingüística hispánica para denominar en sentido general a las formas que integran la fraseología. Aunque se utilizan también otros como: *expresión fija*, *fraseologismo*, *modismo*, *frase hecha*, *unidad del discurso repetido*, *expresión idiomática*, etc.

laureles, éxito clamoroso o *cria cuervos y te sacarán los ojos*¹¹. Las diferencias fundamentales entre estas clases de unidades fraseológicas son las que separan el último tipo (*enunciado fraseológico*) y las otras tres (*locución, modismo y colocación*): una expresión como *cria cuervos y te sacarán los ojos* puede funcionar autónomamente --por ejemplo, como conclusión final de un texto--, y de ahí el término de «enunciado fraseológico» que se emplea para nombrarla; en cambio los otros tipos funcionan normalmente como elemento oracional¹².

Repárese, además, en que la distinción que he señalado hace un momento («unidades léxicas univerbales» y «unidades léxicas pluriverbales») comporta una ampliación de la disciplina lingüística que estudia el léxico, la lexicología, y --lo que me parece más importante-- supone dar un lugar adecuado para la investigación, y por tanto para su conocimiento riguroso, a elementos de las lenguas de gran importancia, pero poco estudiados hasta nuestros días¹³. Vemos así, por otro lado, una de las relaciones importantes de la fraseología, la que le hace ser léxico;

¹¹ La aparición en la bibliografía de la lingüística hispánica de los conceptos de *colocación* y *enunciado fraseológico* ha permitido atender a formas casi totalmente descuidadas en los estudios del español; las *colocaciones* han sido tenidas en cuenta en algunos trabajos de lexicología (al distinguir los llamados «compuestos sintagmáticos», por ejemplo), y los *enunciados fraseológicos* han estado presentes --en los casos en que ello ha ocurrido-- como elementos paremiológicos. Las investigaciones fraseológicas han tenido el acierto de mostrar las características propiamente lingüísticas de estas formas (*colocaciones* y *enunciados fraseológicos*). Especialmente destacable, en este sentido, es que de esta manera han quedado integrados en el estudio lingüístico los refranes, los proverbios, etc., formas cuyas importantes funciones comunicativas han sido reveladas por la investigación reciente. Es así como en algunos estudios actuales se opera con un tipo particular de unidades fraseológicas que recibe el nombre de *paremias*. Cfr. sobre este punto G. Corpas, *Manual de fraseología española*, cit., IV.

¹² Digo normalmente porque en ciertos tipos de textos pueden usarse como enunciados. Una colocación como *éxito clamoroso* puede tener función de enunciado al emplearse como titular en un artículo periodístico, por ejemplo.

¹³ Como causas de tal hecho --la desatención a las unidades de la fraseología-- podrían citarse varias, pero el considerar la *palabra* durante mucho tiempo la unidad central de la gramática y el limitarse a la *oración* (con sus *funciones sintácticas* representadas por *palabras* y *combinaciones de palabras* o *sintagmas*), no son de las menos importantes. Cuando en nuestro siglo terminó por abrirse paso el punto de vista comunicativo en el estudio de las lenguas y hubo acuerdo en la necesidad de atender a los textos, la situación fue favorable para el estudio de la fraseología: se descubrió, por ejemplo, que muchos *conectores textuales* (desde básicos como *sin embargo* o *por tanto* a otros de naturaleza más compleja como *al fin y al cabo* o *de cualquier manera*) eran unidades fraseológicas.

de hecho algunos estudiosos consideran que la fraseología --en cuanto conjunto de elementos de la lengua-- forma parte del léxico, y llevan razón para muchas de sus unidades, porque observan bien que éstas se caracterizan por entrañar lexicalizaciones que determinan el que todos los constituyentes de la unidad fraseológica en el significante hayan quedado fijados con un significado único (y no varios correspondientes a los distintos componentes formales o de expresión): puede comprobarse lo que digo reparando en los claros fenómenos de sinonimia que existen entre parejas de unidades léxicas (univerbales y pluriverbales) como *confiarse y dormirse en los laureles, burlarse y tomar el pelo, indudablemente y sin duda alguna*, etc.¹⁴

2.3. Además de las implicaciones con el léxico (y, por tanto, con las disciplinas lingüísticas especializadas en su estudio), la fraseología tiene una clara conexión con el nivel morfosintáctico de las lenguas, ya que muchas de las expresiones fijas por su naturaleza gramatical están dotadas para desempeñar las funciones sintácticas propias de la oración (la clasificación tradicional de las locuciones --verbales, nominales, adjetivas, adverbiales, prepositivas, conjuntivas-- se basa precisamente en este hecho). Y es así como se explica el que el conocimiento científico de una lengua en nuestros días haya de incluir la idea de que, en muchos casos, las realizaciones formales de las funciones sintácticas consisten en unidades fraseológicas¹⁵. Nos encontramos aquí con un hecho que abarca desde puntos bien precisos y conocidos de la gramática del español (por ejemplo, que el paradigma de las conjunciones concesivas incluye varias locuciones --*si bien, pese a que, a pesar de que, aun cuando*, etc--, además de la no fraseológica *aunque*)¹⁶, hasta los que comportan mayor complejidad y mayor novedad --han sido deter-

¹⁴ Adviértase de todas formas la singularidad (sus *connotaciones* dirían algunas escuelas lingüísticas, sus *valores pragmáticos*, dirían otras escuelas) de las unidades fraseológicas.

¹⁵ En algunos casos, los nuevos contenidos que aporta la fraseología vienen dados simplemente por el hecho de que ésta completa los paradigmas de las clases y subclases de palabras de las gramáticas al uso: formas como *de perros (una noche de perros)* y *de armas tomar (un tipo de armas tomar)*, por fijarme en dos casos bien usuales, son «adjetivos fraseológicos», y tendrá un gran interés conocer su relación, respectivamente, con *mala (noche mala - noche de perros)* y *peligroso (un tipo peligroso - un tipo de armas tomar)*. Véase mi estudio «Las expresiones fijas en español: aspectos morfofuncional y discursivo», en J. Martínez Marín (Estudios de fraseología, Ágora, Málaga, 1996, VI), en particular pág. 88.

¹⁶ Hay aspectos más básicos todavía, como el de la forma fraseológica que presenta a veces la función sintáctica de *complemento circunstancial*; me refiero a las numerosas locuciones adverbiales

minados por el análisis moderno-- , como el de las locuciones adverbiales que expresan distintos tipos de *modalidad* (por ejemplo la «evaluativa»: *al fin, al menos, gracias a Dios, menos mal que, por suerte, por desgracia, por lo menos, etc.*)¹⁷. Se habrá reparado, por otra parte, en que se trata de formas del español (como las equivalentes en otras lenguas, que tienen una alta frecuencia de uso, y son conocidas y empleadas por el hablante medio; lo que falta muchas veces es el conocimiento reflexivo de las mismas; y eso precisamente es lo que ha de poseer el profesor para ponerlo en práctica en su clase de *Lengua española*, y sacarle el rendimiento práctico necesario.

2.4. Me he referido hasta ahora en este apartado a aspectos de la fraseología que están relacionados con disciplinas lingüísticas tradicionales como la lexicología y la morfosintaxis. Pero hay otros no menos importantes, por ejemplo los aportados por la investigación lingüística moderna, como el textual (o discursivo), en donde la fraseología está también presente. No puedo entrar aquí por razones de espacio en el estudio de las varias dimensiones del texto que tienen relación con la fraseología, pero me voy a referir a título ilustrativo a una de las más importantes, en la que tienen una especial pertinencia los llamados *conectores discursivos* (la relevancia de estos elementos es lo que sin duda ha hecho que hayan pasado--aunque a veces sin la claridad que hubiera sido necesaria-- a los libros de texto de bachillerato de esta última década aproximadamente). Los estudios de análisis del discurso han revelado que en la conformación de la estructura del texto tiene un papel fundamental el hablante, que se expresa (oralmente o por escrito) operando sobre lo que dice, sobre lo que construye, de diversas maneras; o dicho de otra forma, el hablante tiene conciencia --naturalmente, la conciencia

que funcionan dentro del *predicado* (*escribir estupendamente - escribir de maravilla, rechazar categóricamente - rechazar de plano, etc.*). Uno de los puntos de interés, para la formación del profesorado y para su reflejo en el aula, de este aspecto particular del *predicado* es que en ciertos casos la locución adverbial se fija a determinados verbos, encontrándonos ya con «locuciones verbales»: *hablar por los codos, saber de pe a pa, ir de la Ceca a la Meca, etc.*

¹⁷ La complejidad que digo viene dada no sólo porque a consecuencia de su naturaleza lingüística estos elementos fraseológicos tienen a su cargo funciones que no son las propiamente sintácticas de las partes de la oración tradicionales, y muchas veces de la gramática estructural, sino también por la necesidad de explicarlas en el marco teórico apropiado (no es casualidad que la interpretación de estas peculiares locuciones se haya producido en teorías como la del análisis del discurso y la pragmalingüística). Véase, entre otros, J. Portolés, «La distinción entre los conectores y los marcadores», *Verba*, 2, 1993, págs. 141-170, particularmente las págs. 156 y sigtes.

es mayor cuanto mejor es la competencia en la lengua-- sobre lo que dice. Pues bien, a esta dimensión del texto tan dependiente del hecho de que el hablante actúa lingüísticamente con conciencia de lo que dice y, por tanto, puede conformarlo con los recursos apropiados del idioma, se le da en algunas investigaciones el nombre de *discursividad*, a la que contribuyen con un papel sobresaliente los llamados *conectores discursivos*¹⁸. De esta forma, un fenómeno propio de la discursividad es la operación de «reformular» (explicar, corregir, resumir, etc.), para lo cual existen recursos característicos en las lenguas, de los que forman parte los conectores (por ejemplo, en español *es decir, dicho de otra manera, en resumidas cuentas, etc.*)¹⁹.

Como se ve, son novedades éstas de gran interés, por su relevancia para la comunicación con las lenguas, y por ello han de tener un puesto destacado en la formación del profesorado. No es casualidad que el nuevo Plan de estudios de Filología hispánica en las distintas universidades españolas incluya asignaturas en las que se estudia este asunto (en el Plan de la Universidad de Granada, en el primer curso se imparte la titulada «Español actual: análisis y composición de textos»). Y tampoco ha de sorprender el que los responsables de las directrices metodológicas de la Reforma educativa que se está poniendo en práctica desde hace unos años en España, hayan concedido una gran importancia al texto (o

¹⁸ En español este tipo de elementos de relación ha interesado a numerosos investigadores; por ejemplo, C. Fuentes se ha ocupado de ellos en varios estudios; remito al titulado «Modalidad y conexión en el español coloquial», *Español Actual*, 63, 1995, págs. 5-24. A efectos historiográficos tiene interés conocer que don S. Gili Gaya habló de «enlaces extraoracionales»; cfr. su *Curso superior de sintaxis española*, cuyo último capítulo se titulaba precisamente así (tengo en cuenta la 9ª ed., Biblograf, Barcelona, 1964). No es casualidad que la investigadora citada haya partido en algunos trabajos precisamente de Gili Gaya, cuando ha tratado lo que llama «sintaxis supraoracional», por ejemplo en su libro *Los elementos de relación supraoracional*, Arco/Libros, Madrid, 1996.

¹⁹ Estos conectores a los que me estoy refiriendo son los propios de la conexión referida al decir (el hablante tiene conciencia del discurso que construye y puede volver a él mientras se expresa); pero hay otro tipo de conectores cuya función es servir para mantener la coherencia y el sentido de la comunicación, como *así pues, por tanto, sin embargo, en primer lugar, en último lugar, etc.*, etc. Otra dimensión fundamental del discurso, como es sabido, es la *modalidad*, que está determinada por la actitud subjetiva del hablante: los llamados *modalizadores* --muchos de ellos también unidades fraseológicas-- tienen a su cargo, precisamente la expresión de la modalidad.

²⁰ Por razones prácticas empleo aquí *texto* y *discurso* como sinónimos, aunque es bien sabido que no lo son en teoría estricta, pues el discurso comporta el hecho del «hacer la comunicación», frente al texto, que es «la comunicación ya hecha».

discurso)²⁰, que es tema que se destaca en los contenidos de Lengua²¹. Nueva razón para atender a este asunto en la formación de los profesores (a mí me interesa destacar el hecho como contenido en cursos de actualización o de reflexión sobre problemas de la enseñanza del español que es --me parece-- el marco en que se sitúan estas Jornadas).

2.5. Existe, finalmente, otro aspecto de la fraseología que tiene pertinencia para la formación del profesorado: el lexicográfico. Por las relaciones que las unidades fraseológicas tienen con el léxico (muchas, como sabemos, son unidades léxicas), han estado presentes en los diccionarios del español²². Conocer la forma en que estos repertorios léxicos incluyen las expresiones fijas y saber seleccionar los mejores²³ y más adecuados²⁴ para la enseñanza del español en los distintos niveles tiene, a este respecto, una gran importancia. Y desde luego, tal hecho permitirá sacar un gran aprovechamiento al diccionario para la enseñanza de las unidades fraseológicas, en el estudio del léxico y en el de otros aspectos de la lengua (sobre todo el discursivo y textual).

Como se ve, son varias las dimensiones de la formación del profesorado en donde tiene relevancia la fraseología; esperemos que del conocimiento de estos

²¹ En los tres apartados que especifican los contenidos propiamente relacionados con Lengua (los otros se refieren a Literatura) en ESO y Bachillerato aparecen epígrafes sobre el discurso: «Tipos y formas de discurso en la comunicación oral» (epígrafe 2º del apartado *Usos y formas de la comunicación oral*), «Tipos y formas de discurso en la comunicación escrita» (epígrafe 2º del apartado *Usos y formas de la comunicación escrita*) y «El discurso como unidad de sentido y unidad formal. Partes del discurso. Relación texto - contexto. Adecuación y cohesión textual» (epígrafe 3º del apartado *La lengua como objeto de conocimiento*). Véase el suplemento del número 220 (año 1991) del B.O.E.

²² El *Diccionario de autoridades* de la RAE, que es la obra que puso las bases de la lexicografía moderna del español, incluyó numerosa fraseología en sus artículos, y a partir de él todos los buenos diccionarios del castellano han hecho lo mismo.

²³ El tratamiento de la fraseología en los diccionarios es una cuestión que ha interesado a los investigadores. Véase para el castellano mi estudio «Fraseología y diccionarios modernos del español» (1991), incluido ahora en J.Martínez Marín, *Estudios de fraseología española*, Ágora, Málaga, 1996.

²⁴ Un buen conocimiento de los llamados *diccionarios escolares* es fundamental, en este sentido. Véase H.Hernández, *Los diccionarios de orientación escolar. Contribución al estudio de la lexicografía monolingüe española*, Tubinga, 1989; y C.Ávila, *Los diccionarios y la enseñanza de la lengua (sobre los publicados entre 1990 y 1995)*, Universidad de Granada, 1997 (edición en microfichas).

hechos puedan derivarse algunas consecuencias en la enseñanza de la lengua española.

3. FRASEOLOGÍA Y COMPETENCIA LINGÜÍSTICA DE LOS ALUMNOS

3.1. Como el resto de los componentes de la lengua, la fraseología tiene su puesto en la competencia lingüística de los hablantes en general, y de quienes se adiestran en conocer reflexivamente la lengua española en particular. Desafortunadamente, no conocemos todavía el grado de conocimiento (activo y pasivo) de los alumnos en las distintas etapas de la enseñanza en este aspecto del idioma que es la fraseología, pero sabemos que tienen conocimiento de él y que reconocen y emplean expresiones fijas, dado que las aprenden efectivamente, aunque sea por lo general sin estudio (hemos visto antes que esta es una de las conclusiones del artículo de M.García-Page)²⁵. La falta de investigaciones sobre este punto concreto de la competencia en el español de los hablantes que son los alumnos es un obstáculo importante para diseñar la metodología apropiada para la enseñanza de la fraseología; sin embargo, teniendo en cuenta que las unidades fraseológicas son formas lingüísticas con propiedades léxicas, morfosintácticas y textuales (entre otras), podemos pensar en tenerlas en cuenta como el resto de las unidades de la lengua. En mi opinión, y de acuerdo con lo revelado por los estudios descriptivos sobre la naturaleza lingüística de las unidades fraseológicas (carácter léxico, funciones sintácticas y textuales, valores pragmáticos, etc.), la fraseología debe tenerse en cuenta en la enseñanza de la lengua materna atendiendo sobre todo al papel que pueden tener en el desarrollo de la competencia lingüística en sus distintas formas (especialmente la *comunicativa* y la *discursiva*)²⁶. O dicho de otra

²⁵ Véase antes nota 3.

²⁶ Como es lógico, la conocida teoría de E.Coseriu sobre la *competencia lingüística* (y los saberes que comporta: *idiomático, elocutivo y expresivo*) es suficientemente iluminadora como para que sea de interés tenerla en cuenta también en la enseñanza de las lenguas. El planteamiento del presente estudio, que mira sobre todo a la metodología de la enseñanza idiomática --y de un idioma particular como el español-- es lo que me lleva a operar con dos nociones bien conocidas y aplicadas en este ámbito, como son las de *competencia comunicativa* y *competencia discursiva*. Para la doctrina coseriana sobre la competencia lingüística, remito a su libro *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*, Gredos, Madrid, 1992. Para el concepto de competencia comunicativa, véase mi estudio «El desarrollo de la competencia léxica en la enseñanza del español como lengua materna», en E.J.García Wiedemann *et al.* (eds.), *Enseñar y aprender Lengua española*, Universidad de Granada, 1997. De la competencia discursiva trato en este estudio: véase lo señalado en la nota 2 y lo que digo en este mismo apartado.

manera, que pensamos que las unidades fraseológicas tienen pertinencia tanto en lo que se refiere a la adecuación del discurso a las distintas situaciones de comunicación, como en lo que respecta a su misma construcción o elaboración²⁷.

3.2. Antes de entrar a considerar, aunque sea de forma general, el papel de la fraseología en estas modalidades de la competencia lingüística, es necesario caracterizar el concepto de *competencia discursiva*, recientemente introducido en los estudios de metodología de la enseñanza de lenguas²⁸. La novedad de este concepto reside en que mediante él se supera el planteamiento dominante en la enseñanza de lenguas durante un tiempo, que operaba con «funciones y enunciados»²⁹; tal postura metodológica comportaba un reduccionismo evidente, ya que no atendía al hecho de que los enunciados no se presentan por lo general aislados en la comunicación, sino relacionados entre sí, y de ahí la necesidad de atender al *discurso* (y sus constituyentes, que tienen su reflejo en el conocimiento de la lengua, entendido como conjunto de destrezas y habilidades para usarla, y para comprender lo que con ella se expresa, es decir la competencia lingüística, una de cuyas dimensiones importantes es la *discursiva*).

3.3. Veamos, pues, de qué forma la enseñanza de la fraseología puede contribuir al desarrollo (permítaseme decirlo así, con este vocablo que he empleado con relación al léxico en otros trabajos) de la competencia comunicativa y de la competencia discursiva.

Hecho de competencia comunicativa en que tiene pertinencia la fraseología es el de las parejas de formas sinonímicas (o parasinonímicas) como *dar luz verde*

²⁷ Conviene aclarar, de todas formas, que no es mucho, desafortunadamente, lo que se puede decir sobre este tema. La falta de investigaciones determina que apenas podamos pasar de las consideraciones generales.

²⁸ Ha propuesto este término el lingüista francés Eddy Roulet en varios estudios; véase el titulado «La grammaire et l'analyse du discours dans l'enseignement-apprentissage de la compétence discursive», en B.Mantecón y F. Zaragoza (eds.), *La Gramática y su didáctica*, Universidad de Málaga, 1996, págs. 53-66.

²⁹ La corriente más representativa de este planteamiento es la llamada «gramática comunicativa», que ha tenido una gran aceptación en España en la enseñanza del español como lengua extranjera. La metodología de esta teoría de la enseñanza de lenguas se basa en la idea --que se lleva a la práctica mediante distintos procedimientos didácticos-- de que las oraciones (los enunciados, para decirlo con término más funcionalista) conllevan actos de comunicación.

- *permitir, meter un puro - denunciar*, etc.³⁰ Una buena metodología para la enseñanza del español como lengua materna ha de atender en esta cuestión a lo que comportan unidades como éstas desde el punto de vista comunicativo (y no ya sólo desde el léxico y el sintáctico): las de carácter fraseológico están marcadas expresivamente, y de ahí su especialización para situaciones en las que interesa enfatizar el contenido que se comunica («el permiso para algo», «la denuncia o la sanción para alguien», respectivamente)³¹.

En cuanto a la competencia discursiva, existen también, como es lógico, numerosos hechos con pertinencia en la enseñanza del español. Un punto de partida para diseñar los contenidos y los procedimientos para tal menester puede ser el tener en cuenta distinciones de los estudios del análisis del discurso como las que hemos visto en el apartado anterior: *discursividad* y *modalidad*. Se dispondrá así del marco conceptual apropiado para atender en la enseñanza del español como lengua materna a unidades fraseológicas que poseen funciones discursivas características (por ejemplo, de conexión textual, tan importante para el contenido que se quiere comunicar, y en donde nos encontramos a conectores como *ahora bien, de todas maneras, en resumen, antes de nada, al fin*, etc, etc.)³². Y lo mismo ocurre con los llamados *modalizadores*, muchos de los cuales consisten en unidades fraseológicas también, y que han de llevarse a la enseñanza idiomática en este marco conceptual (la competencia discursiva), por su pertinencia en la

³⁰ Tomo estos ejemplos del estudio de P.Ruiz Campillo y M.Roldán titulado «Consideraciones sobre el tratamiento de expresiones idiomáticas verbales en el aula de E/LE», *Segundas Jornadas sobre Aspectos de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Universidad de Granada, 1993, págs. 157-165. Los autores tienen en cuenta las unidades fraseológicas de los ejemplos considerando, acertadamente, la utilidad de las mismas como marcas estilísticas (sirven para seleccionar el registro o estilo de lengua).

³¹ Desgraciadamente faltan para el español los estudios descriptivos de hechos como éste. Es de esperar que los resultados de la investigación de la fraseología del castellano permitan en un futuro próximo considerar en la enseñanza estos hechos con todas sus implicaciones y alcance.

³² Véase lo que digo antes sobre esta cuestión en el apartado 2. y las notas relacionadas con ello (números 18 y 19). Será fundamental, a este respecto, presentar textos en donde se puedan observar las diferencias que comporta la aparición de los diversos conectores, como, por ejemplo, *al final*, lo cual exigirá realizar contrastes con conectores afines (pero claramente distintos), entre otros *por fin* y *en fin*. Para algunos tipos de enlaces textuales existen ya estudios descriptivos que serán de gran ayuda; para *en fin* y similares, véase N.Vázquez Veiga, «Los marcadores discursivos en las obras lexicográficas», *Revista de Lexicografía*, II, 1995-96, en particular el parágrafo 2.

estructura del discurso; piénsese en ejemplos tan sencillos como los de las locuciones *ojalá que*, *en absoluto*, *como es natural* o *puede que*.

4. CONCLUSIÓN

Se ha tratado en esta conferencia del doble interés que la fraseología presenta para la enseñanza del español como lengua materna. De un lado está su relevancia para la formación del profesorado --de todos los niveles educativos--, debido a las importantes funciones que las unidades fraseológicas cumplen en la comunicación (los resultados de la investigación realizada en los últimos decenios obligan a introducir en los cursos y otras actividades de formación de los profesores de Lengua nuevos contenidos sobre el conocimiento del español, entre los que se encuentra la fraseología). De otro lado está el papel que las unidades fraseológicas han de tener para la conformación de la competencia lingüística de los alumnos (hemos visto aquí que es en el desarrollo de las llamadas *competencia comunicativa* y *competencia discursiva* en donde pueden ser especialmente interesantes).

Una y otra vertiente del tema que hemos tratado comportan un principio fundamental de la metodología de la enseñanza idiomática: la actividad de enseñar lenguas precisa para acertar en el cumplimiento de sus objetivos operar con la teoría (o teorías a veces) científica, es decir los conocimientos sobre el *objeto*, que darán la base segura; y tal hecho es previo al de idear los métodos que ajustarán los conocimientos y los procedimientos didácticos a los alumnos según el nivel de la enseñanza. Hay que llamar la atención, a este respecto, sobre la desproporción entre «conocimiento teórico» y «conocimiento pedagógico» con relación a la fraseología, como se ha visto en mi exposición, lo cual se debe al escaso desarrollo que tiene todavía la vertiente de los métodos y procedimientos didácticos también en este asunto. Es de esperar que a medida que se vaya integrando la fraseología en los contenidos del currículum correspondiente al estudio del español en la enseñanza universitaria, vayan surgiendo aportaciones de carácter pedagógico. Y en realidad ése es uno de los fines que me propuse al pensar en el tema de esta conferencia: animar a que se realice investigación en esta vertiente de aplicaciones, digámoslo así. Claro que el paso previo era tratar lo que la fraseología puede significar como contenido en la tarea de actualizar o completar la formación (en lo que se refiere concretamente a los contenidos sobre el *objeto*) de los profesores de *Lengua española*, que es uno de los ámbitos de interés en estas Jornadas. Espero que el esfuerzo no resulte baldío. Nada más y muchas gracias por la atención.

LA EVALUACIÓN EN EL AULA DE LENGUA ESPAÑOLA

Jenaro Ortega Olivares
Universidad de Granada

A nadie pasan inadvertidos los cambios que, por múltiples y diversas razones, se vienen dando en el ámbito del aprendizaje y enseñanza de lenguas. Mucho se ha reflexionado y experimentado ya, con mejor o peor fortuna, para salir al paso de las necesidades que los nuevos tiempos imponen a quienes aprenden el español como lengua materna (o como segunda lengua) y, por ende, a quienes se ocupan de enseñarla. Sin embargo, la atención prestada a los diferentes aspectos de esta realidad ha sido desigual. Así, mientras que proliferan estudios sobre cómo enseñar esto o aquello, sobre qué enseñar y qué no, sobre qué procesos intervienen, favoreciendo o no, el aprendizaje, sobre cómo se da este proceso, etc., y se prepara a los profesores en consonancia con todo ello, la situación es muy otra, desgraciadamente, en algo que por necesidad ha de complementar todo lo anterior: cómo evaluar y tomar decisiones -inevitables- en relación con lo que se aprende/enseña y con los procesos que intervienen en ello. Las páginas que siguen presentan únicamente -no puede ser de otra manera- algunas consideraciones muy generales tanto sobre algunos -importantes, creemos- conceptos y técnicas de este apartado, insoslayable, de la metodología de enseñanza de lenguas, cuanto sobre algunas de las consecuencias que en el ámbito educativo provoca, o puede provocar, el no reconocerle el lugar que el sentido común aconseja.

1. CONSIDERACIONES PREVIAS

Como punto de partida y aunque sea de modo aproximado, conviene que definamos el concepto de evaluación. En general, el proceso de evaluar nace de la necesidad de tomar alguna decisión sobre algo y de que ésta sea la más adecuada. Como la mejor opción es la que descansa sobre el mejor conocimiento de los hechos, el cometido que corresponde a la evaluación es proporcionar la información que lleva a ese conocimiento. Este proceso consta como mínimo de tres etapas: primera, el establecimiento de qué cosa -real o posible- va a ser sometida a evaluación; segunda, la determinación del procedimiento que deberá seguirse para observar empíricamente tal cosa; tercera, el empleo de alguna escala con que se asigne algún valor a lo observado. Sobre este valor resultante, independientemente de la forma que adopte, descansará la interpretación que lleve a tomar o no la decisión de que hemos hablado.

Algunos ejemplos pueden aclarar lo expuesto. Imaginemos a alguien que, por no soportar el agua fría, se duche sólo con agua caliente. Así, cada vez que se disponga a tomar una ducha, muy probablemente se decidirá a hacerlo cuando compruebe que el agua está a la temperatura adecuada. Esta comprobación la puede llevar a cabo, por ejemplo, poniendo la mano bajo el agua. Otro ejemplo: supongamos que un fabricante de calzado deportivo ha emprendido la producción de ciertas zapatillas para correr. Como su agencia de publicidad le ha aconsejado que la promoción publicitaria descansa en que cada ejemplar del producto goce de garantía total durante un año, este empresario sólo se decidirá por seguir el consejo cuando se asegure de que, una vez puestas a la venta, la calidad de las zapatillas permita asumir el riesgo de una garantía así. Puede, para disponer de la información necesaria al respecto, examinar el comportamiento, en relación con lo garantizado, de cierto número de ejemplares. El resultado de este examen determinará poderosamente su decisión. Y un último ejemplo, esta vez referente al ámbito que aquí nos concierne: al comienzo de curso, un profesor de lengua española intuye la disparidad que mostrarán sus alumnos en el dominio lingüístico, y para hacerse una idea más cabal al respecto, puede recurrir a la información que proporcione, por ejemplo, un dictado.

En todos estos casos de evaluación se ha pasado por las etapas mencionadas: la cosa evaluada es, respectivamente, la temperatura del agua, la resistencia de unas zapatillas deportivas y el saber lingüístico de ciertas personas. El procedimiento seguido en el primer caso consiste en extraer información mediante el acto de poner la mano bajo el agua; el utilizado en el segundo lo constituye el examen, en

un laboratorio en que se simulen circunstancias de uso extremas, del comportamiento de una muestra representativa de las zapatillas fabricadas; en el tercero, en fin, se hace que los alumnos activen su conocimiento lingüístico y que lo plasmen mediante las tareas de escuchar y escribir lo escuchado. La escala que, en el primer caso, se ha empleado para asignar un cierto valor a la información obtenida es una de carácter subjetivo, elaborada con las preferencias del experimentador. La utilizada en el segundo es más compleja, pues permite distinguir objetivamente diversos aspectos en el valor que asigna a la información medida. Por último, la escala del tercer caso habrá nacido de la experiencia que el profesor haya acumulado en experiencias docentes con otros alumnos de cursos anteriores.

Por otra parte, es evidente que en cada uno de estos casos la decisión ha determinado el procedimiento y la escala empleados. Ello se debe, como es de suponer, al riesgo que generalmente toda decisión lleva asociado: a mayor riesgo, mayores serán las precauciones que deban tomarse al extraer información de lo evaluado y al medir tal información, y viceversa. Así, como las decisiones de los casos primero y tercero suponen un riesgo bastante menor que el asociado a la decisión del segundo caso, quienes toman las primeras han optado, razonablemente, por procedimientos simples, poco costosos y, quizá por ello, poco exactos aunque suficientes; sin embargo, quien toma la segunda ha optado, también razonablemente, por un procedimiento más complejo y costoso pero de resultados más fidedignos.

Así las cosas, en la evaluación de cierta realidad, el mecanismo surgido de definir cierto procedimiento y aplicar determinada escala -al que desde ahora denominaremos *prueba*- deberá, por un lado, reflejar cierto equilibrio tanto entre lo observado y la observación como entre la observación y su medida; por otro, deberá acompasar al alcance de la decisión el esfuerzo que exijan estas operaciones. Es decir, una prueba aportará información relevante respecto de lo observado y permitirá medir tal información del modo más uniforme posible, y todo ello sometido al criterio que mejor asegure su eficacia. En los casos ya vistos, las pruebas podrían haber adoptado otras formas: cabría haber tomado con un termómetro de precisión la temperatura del agua; se podría haber pedido a un corredor experto que se entrenara con algunos pares de zapatillas y diese su opinión sobre ellas; hubiera sido posible el examen, durante algunos días, de la capacidad de comprender y leer, de la expresión oral y escrita de los alumnos. Si se hubiera optado por estas pruebas, es porque de seguro las decisiones habrían sido diferentes; de no haber sido esto así, el desequilibrio entre los aspectos considerados hubiera hecho de tales pruebas un despropósito.

De lo anterior se desprende que, en general, toda prueba, para cumplir con su cometido, responde siempre al compromiso que en cada ocasión logre aunar del mejor modo tres exigencias, a menudo antagónicas:

- a) hasta qué punto la prueba representa lo observado, es decir, hasta qué punto se obtiene con ella información pertinente acerca de lo evaluado;
- b) hasta qué punto es uniforme la extracción de información y la medición de la información obtenida, es decir, hasta qué punto las propiedades del instrumento medidor o la aplicación del mismo provoca errores en la medida; y
- c) hasta qué punto pueden razonablemente cumplirse las exigencias anteriores, teniendo en cuenta el riesgo de la decisión de partida y el contexto en que la prueba va a realizarse.

Estos principios, que toda prueba debe armonizar del mejor modo, comúnmente se denominan, en los tratados sobre la materia, *validez*, *fiabilidad* y *viabilidad* de una prueba, respectivamente. Las decisiones que mueven las pruebas que hemos presentado como ejemplos han llevado en cada caso a una aplicación diversa de estos principios: la validez de las pruebas correspondientes a la ducha y al diagnóstico del nivel lingüístico de los estudiantes no es tan grande como la mostrada por la de las zapatillas deportivas; la fiabilidad de ésta última es mucho mayor que la presentada por la del diagnóstico lingüístico, y ésta, a su vez, mayor que la de la ducha; en cuanto a la viabilidad, la que exhibe esta cualidad en menor grado es la prueba de las zapatillas, y la que lo hace en mayor grado es la de la ducha, estando la del diagnóstico lingüístico entre una y otra. Podría decirse que en estos tres casos se han satisfecho estos requisitos razonablemente, esto es, en la medida en que ello mejor se acomodaba al alcance de cada decisión. Esta circunstancia, sin embargo, no se da siempre. Es natural que en un proceso como éste, en que deben ponderarse elementos a menudo contradictorios cuando no escurridizos, se cometan errores o se originen desajustes. No es raro, por ello, que, por señalar algunos casos extremos, haya pruebas válidas pero poco fiables, que sean fiables pero que no sean válidas, o que sean válidas y fiables pero muy poco viables. ¿Qué podría pensarse de alguien que se duchara, en condiciones normales, sólo cuando el agua estuviera exactamente a 26,5 grados centígrados y que para cerciorarse de ello utilizase un termómetro de precisión? La prueba en cuestión es sin duda válida y fiable, pero quizá absurda desde el punto de vista del esfuerzo que su realización conlleva. ¿Qué le sobrevendría al fabricante de zapatillas si recurriera sólo al juicio de un experto en relación con algunos pares de los miles que componen una partida? Nada bueno, desde luego, porque, entre otras cosas, habría carecido de la

opinión de otros expertos, se habría expuesto a la subjetividad de los criterios que el experto elegido utilizó en la medición, y no tendría seguridad de que fuera la resistencia lo que de hecho se examinó. Como se ve, la prueba ha resultado ser muy viable, pero poco válida y quizá muy poco fiable. ¿Qué críticas, cuando no otras cosas peores, habría de soportar el profesor de lengua española, tanto por parte de los estudiantes como de los profesores, si, para conocer el nivel lingüístico de aquéllos, decidiera dedicar una semana del curso a entrevistas, audiciones, lecturas y composiciones? Indudablemente estos procedimientos, caso de descansar en tareas cercanas al uso real de la lengua, aseguran en principio un grado satisfactorio de validez, pero, de no haberse tomado las medidas oportunas -y lo normal en estos casos es que no se tomen-, a duras penas aseguran en igual medida la fiabilidad (por ejemplo, ¿se medirá uniformemente la producción oral y escrita de cada alumno?). Por otro lado, es evidente la escasa viabilidad de estas pruebas en relación con la decisión que las mueve.

El antagonismo de estas exigencias es algo que destacan todos los tratadistas. Quienes elaboran una prueba lo saben muy bien. En efecto, parece que, en general, cuanto más representativa queramos que sea una muestra cualitativamente hablando, más dificultades se presentan en la extracción y la medición de la misma. Y viceversa: a mayor limitación o reducción de lo observado, mayor estabilidad en la medida. Además, y por si esto fuera poco, cuanto mayor sea el equilibrio entre estos dos aspectos, que es a lo que se aspira, en principio, para toda prueba, menor será la viabilidad de la misma, esto es, mayor el esfuerzo que exija su elaboración y realización.

No entraremos aquí, porque ni ello es posible ni es éste el momento, en los entresijos que encierran los conceptos que hasta aquí y de modo tan general se han expuesto. Sirvan, no obstante, como marco de referencia de lo que viene a continuación.

2. LA EVALUACIÓN EN EL AULA DE LENGUA ESPAÑOLA: JUSTIFICACIÓN

La realidad de una clase de lengua surge siempre de la estrecha relación que se establece entre la actividad de enseñar una lengua y el proceso de aprenderla. Además, unos y otros hechos están, también siempre, determinados por la necesidad o el deseo de alcanzar ciertos objetivos de carácter personal o, muy frecuentemente, derivados de exigencias institucionales o curriculares. Luego una clase

de lengua -y, por tanto, de lengua española- es, qué duda cabe, un ámbito en el que se hará necesario, tanto al profesor como al estudiante, tomar no pocas decisiones y recurrir, debido a esto, a algún mecanismo de evaluación en que apoyarlas. Es fácil imaginar la variedad, en alcance y cualidad, de estas decisiones y de los mecanismos de evaluación que se les asocien. En efecto, mediante la realización de la correspondiente prueba, el profesor podrá disponer de información sobre el progreso real de sus estudiantes, sobre la eficacia de determinada actividad, etc., o podrá establecer un diagnóstico sobre determinadas realidades lingüísticas, sobre el nivel alcanzado en cierto momento respecto de alguna especificación de los objetivos, etc.; podrá, incluso, si está interesado en cómo el aula favorece o no el desarrollo de la capacidad lingüística, sustentar o desechar hipótesis sobre los múltiples aspectos de tal proceso. Los estudiantes, por otro lado, deberían considerar la evaluación como lo que realmente es (o debiera ser): instrumento que proporciona información sobre el proceso de aprendizaje, por ejemplo, y ello, entre otras muchas cosas, midiendo el progreso realizado, señalando puntos débiles, mostrando la adecuación entre lo que se hace en clase y los objetivos perseguidos, etc.

El papel que aquí se otorga a la evaluación en el marco del aula de lengua española quizá parezca desproporcionado, en especial a aquellos profesores que desconfíen de los procedimientos evaluativos y de los resultados con ellos conseguidos, y, cómo no, a los estudiantes, quienes en esto de las pruebas y los exámenes casi siempre llevan la peor parte. Es explicable que unos y otros, cuando menos, manifiesten sus reservas al respecto: basta con mirar en derredor para percatarse de los defectos, a veces graves, con que nacen y se realizan las pruebas en el terreno educativo en general y en el de la enseñanza/aprendizaje de la lengua española en particular. Considérese esta simple y al parecer razonable realidad: todo proceso de docencia/aprendizaje en el aula va siempre encaminado a la consecución de ciertos objetivos; alcanzarlos exige ir tomando, a lo largo de diversos momentos de tal proceso, las mejores decisiones; luego los mecanismos de evaluación que las sustentan habrán de ser coherentes tanto con esos objetivos como con el enfoque didáctico que guíe el proceso. Es más: resultaría absurdo, si se considera sensato lo anterior, acometer cualquier evaluación haciendo caso omiso de unos y otro. Pero, como en otros órdenes de la vida, parece que también aquí -y no en pocas ocasiones- lo absurdo parece ser lo normal y lo razonable lo utópico. En efecto, ¿se establecen con claridad los objetivos de un curso?, ¿se escoge el método de enseñanza que mejor se avenga con la naturaleza de esos objetivos? Si las respuestas a estas preguntas son confusas, contradictorias, o no existen, ¿cómo

se elaborarán las pruebas? Y, en caso de que se elaboren y realicen, ¿qué información recogen y miden? Y si, pese a todo, los resultados que aporte una prueba así determinan de hecho una decisión, ¿qué ocurrirá si ésta es, digamos, de cierto peso?

Ante todo lo expuesto, no es de extrañar que, si una prueba se elabora y realiza en circunstancias tan forzadas, de un modo u otro, antes o después, resulte pernicioso. Hay pruebas, lo sabemos, tan viciadas, que frecuentemente se convierten en parte de la rutina con que se ejecutan ciertos ritos sociales (piénsese, por ejemplo, en esos exámenes de final de curso en que, por aquello de obtener un certificado, nadie suspende); en estos casos, como no hay normalmente decisión que tomar sobre lo que la prueba aporta, en realidad lo que se persigue es provocar cierto efecto de placebo social. Pero la situación cambia bastante cuando sí se toma una decisión, sobre todo cuando ésta reviste alguna importancia (por ejemplo, cuando según los resultados de una prueba se decide el acceso de alguien a un centro de estudios superiores, a un puesto de trabajo, etc.); semejante estado de cosas provoca un efecto que resulta, en el mejor de los casos, curioso: contra toda lógica, la prueba se convierte en objetivo y, por detentar esta función, casi siempre determina con fuerza el empleo de un, llamémoslo así, método; es decir, por un lado, se sustituye, caso de haberlo, un objetivo real, razonablemente establecido (por ejemplo, saber usar correcta y adecuadamente la lengua en determinadas situaciones), por otro que es ilegítimo (saber hacer la prueba con el mayor provecho); por otro lado, caso de haberlo también, se descuida o desecha el enfoque didáctico más adecuado al objetivo real, para adoptar la receta que imponga el objetivo ilegítimo. No aludiré a las consecuencias de tan desgraciada situación, porque, en la medida que a cada uno corresponda, todos las hemos sufrido, las sufrimos y probablemente hagamos que otros las sufran.

Esta situación, sin embargo, puede derivar en otra muy diferente si las cosas se miran de otro modo (o, mejor, si se hacen de otro modo). Por una parte, el desarrollo que en la actualidad han alcanzado las técnicas de evaluación educativa es más que suficiente argumento para dejar de dar cabida a esa desconfianza de que hablábamos. Una prueba configurada correctamente, consistente y válida respecto de los objetivos de un curso de lengua y de la práctica docente seguida durante el mismo, es -sin pretensión de caer en radicalismo alguno- un instrumento de innegable utilidad con el que valorar y tomar decisiones sobre docencia y aprendizaje. Por otra parte, y dado el riesgo que conlleva no tenerlo en cuenta, conviene en todo momento distinguir con claridad entre objetivos de aprendizaje y pruebas, y

así remediar de algún modo la idea, errónea, que muchos estudiantes y algunos profesores, como resultado de la situación antes descrita, suelen tener de lo que es o debe ser una prueba. La finalidad de todo proceso de aprendizaje/docencia es -y nadie que esté en su sano juicio podrá negarla- *aprender/enseñar algo*, y no *hacer pruebas*; es un dislate confundir los objetivos docentes o de aprendizaje de un curso con las pruebas que puedan o deban tener lugar durante o al final del mismo. Se hace necesario, por ello y para salir al paso de este peligro, primero, que los estudiantes tomen conciencia, hasta donde sea posible, del activísimo papel que les corresponde en el proceso de aprender determinada cosa, que vean con claridad los objetivos a que apunte este proceso y que, justo por ello, asignen a las pruebas la función que por naturaleza les corresponde, esto es, el ser *herramientas* en un proceso encaminado a un fin, y *no el fin* de tal proceso. Se hace necesario, en segundo lugar, que los profesores asuman estas mismas realidades y que, en virtud de esto, las pruebas que presenten a sus alumnos *nunca* sean contradictorias con los objetivos del curso ni -y esto conviene resaltarlo- con los procedimientos metodológicos elegidos para alcanzarlos. Es decir, reviste la mayor importancia que las pruebas reflejen siempre del mejor modo posible objetivos y método. O, dicho con otras palabras: conviene que las pruebas influyan *positivamente* en el proceso de docencia/aprendizaje e impulsen *de manera natural* la consecución de los objetivos.

3. OBJETIVOS Y ENFOQUE DIDÁCTICO

Llegados a este punto, hagamos algunas precisiones sobre esas realidades que hemos denominado objetivos y enfoque didáctico. Enseñar y aprender la lengua en el aula equivale, al menos en teoría, a hacerlo en un marco que se define sobre todo por la existencia de ciertos objetivos que hay que alcanzar, establecidos en cada caso del modo que sea, y por la aplicación, como instrumento para lo anterior, de determinado patrón regulador de las relaciones entre profesores y estudiantes, de las actividades del aula, y de los cometidos que a unos y otros correspondan respecto de ellas.

Los objetivos pueden ser considerados el cimiento de todo curso de lengua, y, si ello es así, deberán ser definidos con las mayores claridad y coherencia. Ahora bien, no es tarea fácil esta empresa. Las dificultades que opone son las propias que plantea el dar respuesta a una pregunta como la siguiente: ¿qué es «saber una lengua»? Y esta pregunta, planteada en el contexto del ámbito que aquí nos con-

cierno, encuentra respuesta, hoy por hoy, no sólo en lo que la lingüística pueda aportar, sino en lo que también aporten otras disciplinas como la psicología, la psicolingüística o la sociolingüística, por citar sólo algunas. No es de extraño que, dada la complejidad de tal pregunta, la respuesta que se le haya dado o se le dé haya sido y siga siendo incompleta y provisional (como otras muchas respuestas a otras tantas preguntas que inciden en nuestra vida, dicho sea de paso). Buena muestra de ello la constituyen las propuestas más influyentes surgidas al respecto en nuestro siglo. A la etapa gramático-literaria, heredera de la tradición, en que saber una lengua equivalía a conocer los usos de los buenos escritores, esto es, a conocer y emplear las reglas propuestas en alguna gramática de corte descriptivo-normativo, sucede el punto de vista que, por comodidad, denominaremos «estructuralista». En lo referente a la descripción lingüística, digamos que esta perspectiva acoge las propuestas de los métodos estructuralistas. Éstos, como es sabido, lograron poner de manifiesto, gracias al notable rigor de su análisis, la naturaleza sistemática del lenguaje en general y de las lenguas en particular. Es cierto que esto se consiguió, en gran medida, a costa de despojar los fenómenos lingüísticos de bastantes de sus rasgos, en general los asociados a la variabilidad de ciertos factores del uso. Los resultados, sin embargo, parecían justificar, al menos durante algún tiempo, este proceder. Y es que estos lingüistas definían rigurosamente el mundo constituido por los elementos de una lengua y sus relaciones, por los micro-sistemas surgidos de unos y otras, y por las jerarquías a que tales organizaciones se sometían para configurar el edificio general de aquélla. Se intentó, lo que no es poco, al examinar cierto conjunto de datos lingüísticos, desvelar los elementos y estructuras fijos subyacentes, lo que siempre se mantenía incólume en el flujo heteróclito de la comunicación. Y se defendió, de acuerdo con ello, que una lengua era sólo el entramado que creaban esos elementos y estructuras de tan estrictos y descarnados perfiles. Se consiguió dar, para una lengua, la visión general de cómo un conjunto finito de elementos y estructuras para la expresión fónica se acoplaba a otro, también finito, esta vez de elementos y estructuras para la expresión de contenido. No era esta visión, obviamente, dinámica, sino estática, pues en su origen se hallaba la observación del producto y nunca, o casi nunca, la del proceso.

Por tanto, para quienes programaran cursos desde esta perspectiva, la respuesta a qué es «saber una lengua» no era otra cosa que poseer bien desarrollados los hábitos lingüísticos de una colectividad, es decir, los elementos y estructuras que conformaran la lengua enseñada. Así, los objetivos de un curso consistían siem-

pre en llegar a poseer determinados hábitos del total constituido por la lengua aprendida, y descansaban sobre todo en la descripción lingüística de la misma, pues casi siempre quedaban reducidos a la especificación de los elementos y estructuras que correspondían a cierto nivel y al orden en que según su dificultad deberían ser presentados.

Los postulados que sustentan esta clase de objetivos para un curso de lengua también determinan sobre manera el enfoque didáctico con que alcanzarlos. La versión más común de este enfoque consistió, si no abiertamente en la teoría, sí en la práctica, en sustituir las reglas descriptivo-normativas del enfoque anterior por las del nuevo cuño estructuralista, aunque, eso sí, con todo un bagaje de novedosos términos. Además, este enfoque carecía de una base suficientemente definida en lo tocante a la teoría del aprendizaje de una lengua. En efecto, el profesor se limitaba a presentar y explicar a el contenido, casi siempre metalingüístico, a sus alumnos, generalmente consumiendo gran parte del tiempo lectivo en la explicación de una jerga nueva, con la pretensión, ingenua, de que el estudiante, aplicando los nuevos conceptos al análisis (casi siempre sintáctico) de textos, aprendería a usar correctamente la lengua. El resultado lo conocemos: el estudiante sabía muchas cosas sobre la lengua, aprendía técnicas de análisis lingüístico, pero difícilmente llegaba a poder explotar tales conocimientos, adquiridos con tanto esfuerzo, en el uso real de la lengua.

Pese a la poderosa influencia que ejercía (y sigue ejerciendo), la respuesta estructuralista a qué es saber una lengua comenzó a resultar insuficiente. Las causas fueron diversas y cabe resumirlas así: las abstracciones estructuralistas, aunque legítimas en cierto nivel de la investigación puramente lingüística, pronto descubrieron su incapacidad para satisfacer las exigencias que los nuevos tiempos imponían a los objetivos de un curso de lengua. Estas exigencias procedían sobre todo de los hechos siguientes: primero, de lo que la investigación en adquisición de lenguas iba descubriendo, cuya explicación exigía postulados más rigurosos, generalmente de carácter cognitivista; después, de la diversificación y enriquecimiento paulatinos de las perspectivas desde las que se comenzó a abordar el estudio del lenguaje (piénsese en la pragmática, la sociolingüística, la etnografía del habla, la lingüística del texto, etc.); por último -y hay que destacar este hecho-, de la escasa relación que unos objetivos estructuralistas guardaban con la expectativa más común de quienes enseñan y en especial de quienes aprenden una lengua (el uso efectivo de la misma en diversas situaciones de comunicación), y de que tales objetivos no podían satisfacer la demanda social, cada vez más fuerte, de

aprender la lengua con alguna finalidad específica. Como resultado de todo ello, los objetivos de un curso de lengua (y por tanto de lengua española) deberán ser definidos a partir del contenido más amplio y complejo con que se responde a la pregunta de qué es saber una lengua. Así, y aunque dicho de modo en exceso simplista, frente al modelo lingüístico invocado anteriormente, en que las lenguas son reducidas a sistemas abstractos, se aboga ahora por otro que dé cuenta de ellas revelando no sólo su sistematicidad, sino también, y en especial, los principios que determinan su empleo efectivo en la comunicación. Y frente a la indeterminación de la anterior, esta visión funcional del lenguaje se complementa con algún modelo de adquisición/aprendizaje de carácter cognitivista, esto es, con alguno de los que se centran en los procesos de tratamiento de la información. En consecuencia, desde esta perspectiva saber una lengua consiste en la posesión de cierto cúmulo de conocimientos. Aunque la separación es tajante, digamos que parte de éstos constituyen un conjunto de recursos, de elementos utilizables en la comunicación, y que los restantes se refieren al empleo más efectivo de los anteriores en ella. Los primeros son conocimiento de tipo *qué*, mientras que los segundos lo son de tipo *cómo*. Unos deben su existencia a estructuras, reglas y normas más o menos estrictas; los otros responden, por decirlo de algún modo, a principios y estrategias de mejor aplicación; ambos, desde el punto de vista cognitivo, se sitúan en algún punto de una escala que mide el grado de automatismo o de control consciente con que son utilizados por los hablantes. Saber una lengua, pues, equivale a ser lo suficientemente hábil en la explotación de sus recursos en la comunicación, es decir, para alcanzar el objetivo del que nace todo acto comunicativo. Esto, aunque complejo, puede decirse que consiste sobre todo en elegir -lo que no es poco-, entre las múltiples posibilidades expresivas que deparan los conocimientos mencionados, aquéllas que mejor sirvan en opinión del hablante a la consecución de cierto objetivo en una situación concreta de comunicación. Expresado en términos quizá demasiado lapidarios, saber una lengua consiste en ser capaz, dado cierto contexto y, dentro de él, cierta situación, de forjar intencionalmente un sentido y manifestarlo con la mejor forma de expresión, caso de asumir el papel de hablante, o de interpretar esa expresión para asignarle el sentido más conveniente, si se asume el de oyente.

Esta intrincada realidad ha merecido, como era de esperar, la atención de los estudiosos, quienes en los últimos veinticinco años han propuesto, para dar cuenta de ella, soluciones diversas. La de Bachman (1990, 1991), que recoge y reestructura numerosos elementos de las anteriores, como no pretende en ningún

momento constituirse en constructo cerrado o definitivo, sino en marco de referencia flexible con el que seguir examinando esta multiforme realidad, resulta sin duda muy útil y, cuando menos, sugerente. Para Bachman, alguien sabe una lengua si posee o muestra cierto grado de habilidad lingüística comunicativa, esto es, cuando explota los recursos de una lengua con eficiencia en la comunicación. Los elementos que integra esta habilidad en todo acto comunicativo lingüístico para articular o interpretar un enunciado concreto son, al menos, los siguientes: a) estructuras de conocimiento de los usuarios (su «conocimiento del mundo»); b) acervo de conocimientos lingüísticos; c) situación de comunicación; d) capacidad mental para ajustar los conocimientos anteriores a las exigencias de una situación concreta de comunicación, y e) mecanismos psicofisiológicos productivos y receptivos. Los conocimientos lingüísticos se etiquetan -con términos ya muy desgastados- como *competencia lingüística*, y son agrupados, por claridad expositiva sobre todo, en dos clases: los de carácter *organizativo* y los de carácter *pragmático*. Los primeros conciernen a la estructura gramático-textual de una lengua; los segundos, a las posibilidades de representación y de relación interpersonal y social codificadas en la estructura anterior. La capacidad de ajustar los conocimientos sobre el mundo y los lingüísticos a algún objetivo concreto de comunicación recibe el nombre de *competencia estratégica*. A ella se remiten los procedimientos y medios de que disponen y se sirven los usuarios para valorar la situación comunicativa, planificar la articulación o recepción de un enunciado, y ejecutar una u otra.

La brevedad con que hemos presentado este cuadro no debe ocultar la complejidad que encierra (las competencias aludidas se subdividen en otras muchas) ni las consecuencias que supone para la enseñanza y aprendizaje de la lengua. La más significativa, quizá porque está en la base de todas las demás, es que esa realidad que venimos llamando «saber una lengua» se comprende mejor si la imaginamos como una propiedad que adquieren -del modo que sea- y desarrollan los hablantes nativos y no nativos en grado y forma diversos. Como esta propiedad es, sobre todo, de carácter instrumental, es decir, para la comunicación, lo que se adquiere y desarrolla es, a grandes rasgos, piezas y modos de empleo de estas piezas. Estos procesos de adquisición y desarrollo van siempre estrechamente unidos -si es que en buena parte no se originan en ellas- a las diversas exigencias con que todo individuo ha de cumplir de alguna manera para poder integrarse en un marco social y, en virtud de ello, actuar en él y acceder a una visión del mundo. Como tales exigencias varían con el individuo y con los marcos sociales en que

éste deba o quiera integrarse, no es de extrañar que, en puridad, la propiedad de que hablamos se muestre siempre en cada usuario con un perfil individual. Todo hablante va configurando a su modo a lo largo de su vida esa propiedad. Esto no quiere decir, por supuesto, que toda individualidad sea irreductible a las demás. Si fuera así no sería posible, al menos lingüísticamente, la comunicación, ni tampoco los juicios de valor que en tanto que hablantes podemos emitir sobre las peculiaridades lingüísticas de los demás hablantes. Desde este punto de vista, y por lo que respecta al aula, la propiedad «saber una lengua», por un lado, no puede ser reducida a los elementos y estructuras comunes, más o menos fijos y abstractos y comúnmente asociados al término «lengua», sino que debe entenderse como algún modo de integración de estos recursos con lo que implica aquí el término «saber»: el desarrollo, hasta el punto que sea, de la capacidad de adquirir y explotar tales recursos en la comunicación. Por otro lado, y como resultado de lo anterior, el tratamiento que reciba esta propiedad en el aula dependerá de las necesidades comunicativas de quienes aprenden, y ello siempre en relación con ciertos contextos y situaciones.

Aceptar una visión como ésta de los hechos conduce, qué duda cabe, a concebir y definir los objetivos de un curso de lengua de modo muy distinto de como se hacía antes. En efecto, como ahora pasa a primer plano la noción de habilidad o capacidad, los objetivos enuncian qué aspectos de la misma deberán ser desarrollados y en qué medida para ciertos contextos y situaciones. En su versión radical (y quizá más coherente con los planteamientos de que surgen), expresan, para ciertos contextos y situaciones definidos con precisión, qué problemas de comunicación deberán ser resueltos y con qué grado de eficacia. En su versión moderada, presentan estos mismos aspectos pero en términos más generales, sobre todo el referido a contextos y situaciones. Estos objetivos pierden, naturalmente, el carácter general de los elaborados estructuralmente. No puede ser de otra manera: ahora se pone el énfasis en la conducta comunicativa, que siempre va ligada a contextos y situaciones concretos. Pero estos objetivos ganan, entre otras cosas, en verosimilitud, es decir, se muestran mucho más acordes con lo que los hablantes intuyen que es saber una lengua, y pueden, gracias a ello, tener efectos positivos en la sociedad. Además, unos objetivos así inducen, por coherencia, a adoptar un enfoque didáctico que dé oportunidades a la comunicación, pues en ella se adquieren los recursos y en ella se aprende a explotarlos del modo más conveniente. En un enfoque concebido de este modo (que me abstendré de denominar «comunicativo»), e independientemente de las múltiples formas que puede adoptar, se supedi-

tan siempre los datos lingüísticos y las actividades de aula a la consecución de cierto objetivo comunicativo, es decir, se propicia que quien aprende forje, para alcanzarlo, el mejor plan, la expresión más eficaz, y pueda después comprobar o tomar conciencia de hasta qué punto lo ha conseguido. Cuando esto se intenta hacer con seriedad, el estudiante, asumiendo una actitud activa y comprometido con salir al paso de ciertas necesidades, conoce los objetivos y conoce igualmente en cada momento para qué hace esto y no aquello; y el profesor, propiciando siempre un discurso fluido y de búsqueda, orienta, sugiere e intenta suministrar en cada punto de este proceso, sin interferir demasiado, la información justa. Gracias a este modo de concebir el universo del aula, no sólo se ofrece en ella lo necesario para ejercitar, adquirir y comprobar la bondad de lo adquirido, sino también algo que de otro modo parece difícil de alcanzar: eso que ha dado en llamarse «aprender a aprender», el desarrollo de una técnica, permítaseme este nombre, gracias a la cual el hablante extrapole lo aprendido en un contexto y situación determinados y lo explote, asumiendo riesgos, en otros diferentes.

4. LAS PRUEBAS

Hemos visto cómo las respuestas a qué es «saber una lengua» determinan, en relación con el aula, los objetivos y el enfoque didáctico de un curso de lengua. También hemos destacado que la interrelación de estos dos aspectos crea un marco dinámico en el que hay que tomar numerosas y diversas decisiones y, por tanto, evaluar. Esto equivale a afirmar que aprender una lengua en el aula siempre contiene como ingrediente la evaluación. Además, como todo proceso evaluativo se sujeta a una decisión y ésta surge siempre en relación con la dualidad objetivos/enfoque, es lógico que los elementos de aquel proceso se acomoden siempre a las exigencias de esta dualidad. Sobre este último aspecto es sobre lo que conviene, especialmente, hacer algunas precisiones.

Por lo que al aula de lengua se refiere, una prueba no es más que un instrumento con el que se recoge información sobre algo, por un lado, y con el que se asigna un valor, en función de un patrón previo, a lo observado y recogido, por otro. La realidad de la que se toma información no es otra que la conformada por la respuesta a lo de qué es «saber una lengua» y, sobre todo, por los objetivos que se hayan formulado en cada caso a partir de esa respuesta. Los modos de recoger información son diversos: constituyen todo aquello que debe hacer o a lo que debe responder quien se someta a la prueba. El punto de referencia para la medi-

ción de la información obtenida lo proporciona una escala; como las hay de muchos tipos y para múltiples finalidades, conviene elegir en cada ocasión la más apropiada. Tanto los modos de extracción como las escalas son siempre herramientas inductoras de algún error o distorsión en el tratamiento de la información, y ello porque la elección de unas y otras nunca escapa, como sabemos, a algún compromiso en relación con la validez, fiabilidad y viabilidad de la prueba.

Hemos visto en qué consiste la respuesta «estructuralista» a eso de qué es «saber una lengua», y cómo esta respuesta se concreta, para un curso de lengua, en cierto tipo de objetivos y enfoque didáctico. Veremos ahora, aunque a grandes rasgos, cómo se plantea la evaluación desde esta perspectiva. Lo que se observa, es decir, aquello de que se ha de obtener información, se corresponde -no podría ser de otro modo- con los elementos y estructuras lingüísticos asignados a los objetivos de un curso. Como estos elementos y estructuras eran dispuestos según su complejidad en determinada secuencia (complejidad, dicho sea de paso, siempre delimitada lingüísticamente), la evaluación de unos y otras discurría de unidad en unidad (fonemas, grafemas, categorías gramaticales, sintagmas, oraciones, vocabulario, etc.). Además, como de lo que se trataba era de evaluar elementos y estructuras de sistema, abstractos en una palabra, en general importaba poco el canal (oral o escrito, productivo o receptivo) en que se manifestaran. Estos principios responden, como se ve, a los de la evaluación psicométrica, y cabe, debido a esto, denominar las pruebas elaboradas de acuerdo con ellos *pruebas de referencia a sistema*. Estas pruebas se singularizan sobre todo por el procedimiento de extracción de información que suelen emplear: la pregunta de respuesta múltiple. Esta técnica, tan profusamente empleada aquí y allá a pesar de su innegable complejidad, se ajusta con facilidad a los requerimientos del marco estructuralista-psicométrico. En efecto: permite medir una unidad cada vez que se aplica, esta aplicación puede darse con numerosos sujetos al mismo tiempo, y en la asignación de cierto valor a la respuesta no interviene nunca la subjetividad del corrector.

No es poco, desde luego, lo que se consigue con una prueba compuesta de preguntas de este tipo. En efecto, cuando está bien construida (y esto no es nada fácil), es un instrumento de fiabilidad notable, porque la información se extrae en todos los sujetos del mismo modo y casi en las mismas circunstancias, y porque la medición es objetiva; y es también un instrumento viable, en caso de que sea realizada por un número suficiente de sujetos. Pero si no está bien construida (y no es infrecuente esta circunstancia), entonces su fiabilidad decrece sobre manera

y, por tanto, el valor de la información obtenida. En cualquier caso, sin embargo, la principal objeción que cabe oponer a estas pruebas tiene que ver con la validez. No discutiremos aquí los defectos particulares (generalmente debidos a una elaboración deficiente) de que puede adolecer una prueba de esta clase en relación con esa cualidad; lo que consideraremos será, situados en un marco más general, cómo conviene que sea entendida esta cualidad hoy por hoy, habida cuenta de los avances en adquisición y metodología, y, muy especialmente, de las necesidades, expectativas e intuiciones que, en lo concerniente a aprender una lengua en el aula, presenta una sociedad tan compleja como la nuestra. Me explico. Nada puede objetarse a una prueba de corte estructural-psicométrico bien construida, ni siquiera en relación con la validez, por la sencilla razón de que aporta y mide información pertinente en relación con la respuesta que se ha aceptado para aquello de qué es «saber una lengua». Ahora bien, excepción hecha de la utilidad de los resultados de una prueba así para ciertas decisiones muy específicas, casi siempre surgidas en ámbitos administrativos o de investigación, estos resultados poco dicen, si es que algo dicen, a quienes hoy aprenden y enseñan una lengua en el aula. La causa de ello hay que buscarla, seguramente, en la falta de respuestas convincentes a una pregunta tan sensata como ésta: supongamos que alguien supera una prueba del tipo que tratamos, ¿quiere ello decir que tal persona sabe comunicarse eficazmente con los recursos aprendidos de acuerdo con los objetivos a que responde la prueba? La respuesta es, con los matices que se quiera, que no, que lo uno no conlleva automáticamente lo otro. Si alguien supera la prueba en cuestión, a lo que ello equivale todo lo más es a que esa persona posee algún tipo de conocimiento sobre ciertos elementos y estructuras de una lengua y que sabe explotarlos según las exigencias de la prueba, es decir, que en el marco artificial de ésta sabe reconocer tales elementos y estructuras. Y esto es, probablemente, todo. Pues bien, si los hechos son así, estas pruebas aportan información poco útil, o útil en muy contadas ocasiones, para quienes enseñan una lengua y, sobre todo, para quienes la aprenden. Y es que, independientemente de la fiabilidad que aseguran, no basta ya, al menos para las exigencias que hoy se plantean en el aula, la validez que ofrecen.

Pero a este inconveniente hay que añadir otros. A nadie pasa inadvertido que la pregunta de respuesta múltiple es un procedimiento de extracción de información totalmente *indirecto*, esto es, en tanto que tarea que debe realizar el sujeto, este procedimiento es escasamente representativo de otra u otras que pueda llevar a cabo tal sujeto en el uso real de la lengua. En efecto, en tanto que hablantes,

¿cuándo utilizamos nuestra lengua para responder a preguntas de este tipo? Seguramente en situaciones muy determinadas: por ejemplo, cuando nos sometemos a una encuesta, rellenamos un formulario o hacemos un examen para obtener un certificado en una lengua o acceder a una plaza en algún cuerpo de la Administración del Estado. Digamos, pues, que, sin olvidar sus aspectos positivos (positivos sobre todo en relación con el marco en que nació), este procedimiento resulta hoy artificial en extremo. Es más, su aplicación exige la mayor cautela: por un lado, una prueba elaborada sólo con preguntas de respuesta múltiple es siempre algo muy alejado de la comunicación real; por otro, si además está mal construida y arroja resultados arbitrarios y pese a todo se toman decisiones a partir de ellos, sobreviene, en el mejor de los casos, la confusión en los profesores y, lo que es peor, en los estudiantes; y una y otra circunstancias, sobre todo cuando van unidas (lo que por desgracia ocurre demasiado), provocan antes o después lo que todos sabemos: los profesores preparan a sus alumnos en el arte de hacer pruebas, o, lo que es lo mismo, la actividad docente y discente se dirige, no a aprender una lengua, a saber comunicarse correcta y adecuadamente con ella en ciertos contextos y situaciones, sino a superar la prueba; en suma, los objetivos reales ceden a los espurios.

Los inconvenientes que presenta la pregunta de respuesta múltiple y que hemos señalado aquí proceden, como es de suponer, de considerar las cosas desde otro punto de vista, el que, por comodidad, llamaré «comunicativo». La respuesta (o las respuestas) que desde esta nueva perspectiva se vienen dando a eso de qué es «saber una lengua» enriquecen, a no dudarlo, el constructo, pero también lo complican, lo que plantea no pocos retos a la evaluación. En efecto, no se trata ya de valorar, mediante un instrumento indirecto de reconocimiento, el conocimiento abstracto o general que sobre cierta lengua posee el sujeto; ahora la evaluación tiene que vérselas con el uso real de una lengua en la comunicación, en contextos y situaciones determinados. No basta con el reconocimiento de formas, estructuras o elementos; ahora las pruebas deberán dar información útil sobre si los sujetos son capaces de ajustar la generalidad de tales recursos a las exigencias de un acto comunicativo concreto.

Las formas que adopta una prueba en este marco son diversas, como cabe suponer. Sólo consideraremos algunas de ellas y los principios que las sustentan.

El paso del paradigma estructuralista al comunicativo va ligado, por lo menos en lo concerniente a la evaluación, a la propuesta de Oller (1979), allá por los últimos setenta, de concebir eso de «saber una lengua» como una realidad unita-

ria. Se conoce esta propuesta como *Hipótesis de la Competencia Unitaria*, y consistía, muy a grandes trazos, en identificar los saberes sobre una lengua con cierta realidad indivisible sobre la que se apoya y justifica en todo momento cualquier uso comunicativo de los hablantes. Con esta propuesta mostraba Oller su rechazo del atomismo estructural y destacaba la total interdependencia de esta realidad unitaria y del contexto extraverbal, pues se trata de un sistema real psicológicamente hablando, que ordena los elementos lingüísticos secuencialmente en el tiempo y en relación con el contexto extralingüístico para conseguir diversos efectos de sentido. Pronto, sin embargo, se desplomó este modelo ante la evidencia de hechos incontrovertibles tanto en el aula como en sesudos experimentos. Sin embargo, las pruebas que surgieron en el marco de esta teoría merecen alguna atención, sobre todo porque todavía hoy se utilizan con cierta profusión. Me ocuparé de una de ellas: la prueba *cloze*. En tanto que método de extracción de información, el *cloze*, en su versión clásica, no consiste más que en hacer que el sujeto lea y recomponga un texto mutilado. La información extraída aquí es de mayor calidad, indudablemente, que la debida a la elección múltiple: el sujeto resuelve hasta donde puede los problemas que supone la lectura de un texto, para lo que debe recurrir a múltiples recursos tanto de contenido como estratégicos. Es una prueba, además, fácil de preparar y realizar, y que, tomadas las debidas precauciones, asegura un grado más que aceptable de fiabilidad tanto en la extracción de información como en la medición de la misma. Como en el caso de la elección múltiple, los reparos surgen de parte de la validez. En efecto, si el constructo que supone está en entredicho, ¿qué recoge y mide entonces? No conviene, sin embargo, exagerar al respecto, porque, aunque lo recogido sea una realidad mal definida en comparación con el grado de explicitud con que era atomizada en el marco estructural, así y todo este método resulta más convincente, intuitivamente hablando, para las necesidades del aula, que la técnica de respuesta múltiple. Y es que, a fin de cuentas, y pese a otros inconvenientes, hacer una prueba *cloze* exige del sujeto mucho más que responder a preguntas de elección múltiple: le exige, lo que no es poco, que active los recursos lingüísticos que posea y los contextualice, esto es, los acomode a las necesidades comunicativas de la lectura de un texto. Con pruebas de esta índole, como con las anteriores, no conviene perder de vista la prudencia: no se les debe exigir más de lo que pueden dar, ni menos aún se las debe utilizar rutinariamente en la evaluación, porque correríamos el riesgo de convertirlas en fetiches, de provocar el desplazamiento de objetivos ya mencionado.

La Hipótesis de la Competencia Unitaria, de la que su propio autor llegó a desdecirse, dio paso en pocos años a otra respuesta para la pregunta de qué es «saber una lengua», fundamentada esta vez en una visión más compleja y dinámica de esta realidad: frente a considerarla constituida por un factor único, ahora se la concibe como el resultado de varios y diversos componentes. Recuérdese a este respecto la influyente propuesta de Bachman, ya esbozada.

Por lo que toca a la evaluación tanto dentro como fuera del aula, el enriquecimiento del constructo que supone esta propuesta de pluricomposición se traduce en numerosos problemas en lo concerniente a la extracción de información y a la medición de lo obtenido. Aludiremos a algunos de ellos.

De entrada, recordemos que ahora se trata de evaluar, no sólo la presencia en el sujeto de ciertos conocimientos sobre una lengua, sino, y muy especialmente, si el sujeto los utiliza eficazmente en la comunicación. Las decisiones no tienen que ver ya solamente con elementos lingüísticos utilizables en la comunicación, sino con la utilización efectiva de los mismos en ella. Se desprende de esto que, en términos estrictos, la recogida de información sobre el uso de la lengua no puede hacerse mediante imágenes congeladas, mediante procedimientos indirectos, más o menos ajenos según su grado de artificiosidad, a lo que comúnmente hacen los hablantes cuanto utilizan su lengua. Las circunstancias imponen que ahora la información se obtenga del modo más directo posible, es decir, de la observación, con la menor mediación, de la actividad lingüística real del sujeto. Y es aquí donde se originan los escollos que ha de sortear una prueba elaborada sobre una visión comunicativa de lo que hemos llamado «saber una lengua».

En efecto, si, *grosso modo*, utilizar una lengua para comunicarse con ella no es más que explotar sus recursos para alcanzar alguna meta en un contexto y situación determinados, la prueba deberá reproducir, como mínimo, los elementos generadores de la tensión que conduce a tal explotación. Esto es, una prueba así propondrá siempre al sujeto que resuelva como pueda un problema comunicativo: alcanzar una meta definida en un marco contextual y de situación previamente definidos. Este tipo de prueba no es en absoluto nuevo, pues se viene utilizando desde antiguo en otros ámbitos sociales. Piénsese en la llamada parte práctica del examen para la obtención del permiso de conducir, en los exámenes de las escuelas de hostelería o de los conservatorios. Pese a sus inconvenientes (todas ellas los tienen), son pruebas que, si se ejecutan con sensatez, resultan para sus destinatarios, al menos intuitivamente, verosímiles y próximas a la experiencia y sentido de lo aprendido. Para obtener alguna certeza de que alguien puede conducir al

menos en algunas situaciones clave, se pone a esa persona a conducir de hecho; para comprobar si alguien sabe cocinar ciertos platos, se le pide que los cocine; para cerciorarnos de que alguien sabe tocar la *Sonata en Si Menor* de Liszt, le decimos que la interprete; y a nadie se le ocurriría, por ganar tiempo, reducir costes o sacrificar todo a la objetividad, sustituir esas tres pruebas directas por otras indirectas (elaboradas, por ejemplo, sólo con preguntas de respuesta múltiple). Las decisiones que se toman en todos estos casos ni aconsejan ni consienten, por mor del sentido común, un procedimiento que no sea en alguna forma el apuntado. Pero este realismo tropieza con serios inconvenientes. Uno de ellos es debido a la misma conducta comunicativa: como siempre usamos la lengua en contexto y situación, sólo en un marco concreto delimitado por uno y otra cabe comprobar, por tanto, hasta qué punto un sujeto alcanza una meta comunicativa determinada. Luego sólo en función de metas, contextos y situaciones podemos juzgar la habilidad lingüística de un individuo. Ahora bien, las metas y los contextos son variadísimos, y las situaciones infinitas. Las dificultades que plantea aquí esta variabilidad son las mismas que plantea la elaboración de los objetivos de un curso: ¿qué metas, contextos y situaciones elegir? La respuesta a esta pregunta no ha recibido aún forma definitiva, por supuesto. Una ayuda inapreciable viene de parte del análisis de las necesidades de quienes aprenden una lengua, pues sobre tales necesidades se puede establecer un conjunto más o menos equilibrado de esos aspectos. Por ello, en su vertiente de procedimiento de extracción de información, estas pruebas son tanto más útiles cuanto mejor simulen la tarea que los sujetos deben realizar, cuanto mejor plasmen las especificaciones de esas necesidades, y viceversa. Esta circunstancia tiene, obviamente, sus efectos en la validez y la fiabilidad. Por lo que concierne a la validez, las pruebas en cuestión muestran esta cualidad en mayor grado que en los casos anteriores, sobre todo en los aspectos de la apariencia de la prueba y en cuanto al constructo observado. Sin embargo, esta circunstancia repercute negativamente en su fiabilidad. Ello se debe al carácter concreto y real que normalmente revisten las tareas elegidas para la prueba, rasgo éste que menoscaba, en tanto que muestra, la representatividad de la prueba. Así, las conclusiones obtenidas a partir de lo observado y medido en ella no se pueden extender a otras tareas, a otros contextos y situaciones, no son base segura para establecer comparaciones o generalizaciones, en suma. Otro elemento que también incide de modo negativo en la fiabilidad de estas pruebas tiene que ver con el instrumento de medición, la escala empleada como punto de referencia. Si en las pruebas psicométricas era factible la transformación de lo observado en

un valor de alguna escala numérica, ahora la complejidad de la información recogida empece el uso de un artilugio así. Ahora, como juzgamos conductas en relación con ciertos objetivos, lo que resulta más indicado es ajustar el perfil concreto que se observe en una conducta dada a otro previamente definido en función de los intereses a que responda la evaluación. Es decir, la medición se lleva a cabo sobre la base de una escala constituida por bandas, cada una de las cuales explicita un conjunto más o menos amplio de criterios que, por observación o consenso previos, es aceptado como representativo de cierto perfil susceptible de darse en la realidad. Además del esfuerzo y cuidado que exige la definición de estas bandas, su aplicación, que no es sino la asignación a una de ellas de cierta conducta lingüística observada en la prueba, no puede llevarse a cabo más que de modo subjetivo: siempre hay un juez que en cada caso interpreta el contenido de las bandas y decide asignar una de ellas a la conducta observada en un individuo. Y a nadie se le escapa que esto, por desgracia, ocasiona desajustes en la objetividad de la medida. Piénsese, por ejemplo, en la variabilidad de resultados que arrojaría la corrección de un mismo escrito por parte de varios correctores aunque éstos hubieran utilizado una misma escala de esta clase.

A estas desventajas se suman otras: la utilización de estas pruebas en el aula tiene siempre que orillar numerosos obstáculos relacionados con la viabilidad de las mismas. Presentan éstos diversas vertientes: desde los referidos a la elaboración de la prueba (por ejemplo, cuidado en instrucciones, en la calidad de los escenarios; selección de documentos reales orales y escritos; preparación del profesorado en corrección, etc.), pasando por los relacionados con el coste en tiempo, medios, etc., hasta los generados por las exigencias que plantea una prueba así a la personalidad de los individuos (téngase en cuenta que estamos generalmente ante simulaciones). No todos los centros, lo sabemos muy bien, pueden acometer con seriedad un tipo de evaluación como ésta.

En resumen, las pruebas que estamos examinando, que podemos llamar ya sin tapujos pruebas «comunicativas», tienen, como cualquier instrumento que inventemos para evaluar, ventajas e inconvenientes. Así, son bastante menos indirectas (o mucho más directas, como se prefiera) que las típicamente psicométricas o la del tipo cloze, y, frente a éstas últimas, en lugar de hacer referencia al sistema o a algo próximo a éste, hacen referencia a la conducta lingüística y comunicativa observable. Estas pruebas, además, descansan en una respuesta a eso de «saber una lengua» mucho más acorde con los hechos y, tan importante como esto, con las intuiciones que los hablantes tienen de su propia actividad lingüística. Pero

esta riqueza enturbia las propiedades, complica la elaboración y funcionamiento del artilugio evaluativo. A pesar de todo, estas pruebas ofrecen una ventaja indiscutible, al menos en el ámbito del aula, que es el que viene suscitando estas consideraciones, y es que, por un lado, siempre están próximas a aquello que los hablantes hacen y experimentan al comunicarse, y, por otro, los resultados logrados con ellas son, por eso mismo, más inteligibles y reveladores a quienes enseñan y, sobre todo, a quienes aprenden. Y esta feliz circunstancia conduce a la larga a otra: si las pruebas de un curso de lengua són de este tipo, si responden adecuadamente a unos objetivos planteados sobre la idea de lo que es «saber una lengua» acorde con las necesidades de las personas y de los tiempos, su influencia, siempre presente, en el enfoque didáctico no puede ser más que beneficiosa, y ello porque lo que se hace en clase es, sencillamente, lo mismo que lo se hace en la prueba. Sólo por esto, creo, merecería la pena asumir, en la medida de nuestras posibilidades, los riesgos que este tipo de pruebas conlleva.

En cualquier caso, los profesores de lengua española (por no decir todos los profesores de no importa qué materia) creo que deberíamos andarnos con cautela y no dejar nunca de lado el sentido común en esto de la evaluación. Todos los tipos de pruebas (aunque en la exposición se haya mostrado cierta acritud o se hayan extremado los términos en relación con algunos) son buenos y útiles si se usan como es debido y se decide con la información que dan sólo hasta donde se pueda, pero no más. Dado que carecemos por el momento de soluciones definitivas para las labores de evaluación, no se corre, creo, peligro alguno en ser eclécticos, claro está siempre que no se pierdan nunca de vista los objetivos reales de un curso de lengua, siempre que el profesor y muy especialmente los alumnos sepan con claridad qué se pretende con una prueba, y siempre que este eclecticismo no perjudique la coherencia que el enfoque didáctico debe guardar en todo momento con los objetivos. También creo que, si las circunstancias lo permiten, es más saludable optar por una prueba de corte comunicativo.

En fin, se hagan las cosas como se hagan, conviene, de un lado, no olvidar nunca que si hacemos una prueba es para justificar una decisión, que el esfuerzo exigido a profesores y alumnos debe mostrarse acorde con el peso de tal decisión; de otro, tratar de evitar, con los mayores dedicación y denuedo, la rutina y el fetichismo que la labor evaluadora, como cualquier otra, pueda originar en el aula, porque, de dejarse llevar por ellos, aumentarían los males de que tanto nos solemos quejar.

BIBLIOGRAFÍA

La lista siguiente, como es de suponer, no pretende ser exhaustiva. Contiene solamente aquellas obras que, por una u otra razón, las consideramos básicas en el ámbito de estudio tratado aquí.

- ALDERSON, J. C., HUGHES, A. (eds.), *Issues in language testing. ELT Document 111*. London: The British Council, 1981.
- ALDERSON, J. C., NORTH, B., (eds.), *Language testing in the 1990s: The communicative legacy*. Oxford: Modern English Publications, 1990.
- ALLEN, J., DAVIES, A., (eds.), *Testing and experimental methods. The Edinburgh Course in Applied Linguistics. Vol. 4*. London: OUP, 1977.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M., «El alumnado. La evaluación como actividad crítica de aprendizaje». *Cuadernos de pedagogía*, 219, 1993; pp. 28-32.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M., «La evaluación de la expresión oral: una propuesta para la acción reflexiva». *Lenguaje y textos. 9. Didáctica de la lengua oral*, 1996; pp. 197-208.
- ALLAL, L., BAIN, D., PERRENOUD, P., *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1993.
- ANASTASI, A., *Psychological testing*. London: Macmillan.
- BACHMANN, L. F., *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: OUP, 1990.
- BACHMAN, F. L., «What does language testing have to offer?», *TESOL Quarterly*, 25, 1991; pp. 41-66.
- BACHMAN, F. L., DAVIDSON, F., RYAN, C., CHOI, I. C., *Studies in language testing. 1. An investigation into the comparability of two tests of English as a foreign language*. Cambridge, CUP, 1995.
- BACHMAN, L. F., PALMER, A. S., *Language testing in practice*. Oxford: OUP, 1996.
- BAKER, D., *Language testing. A critical survey and practical guide*. London: Arnold, 1987.
- BOLTON, S., *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Paris: Hatier, 1987.
- CARROLL, B. J., *Testing communicative performance. An interim study*. London: Pergamon Institute of English, 1980.
- CARROLL, B. J., HALL, P. J., *Make your own language tests. A practical guide to writing language performance tests*. London: Pergamon Institute of English, 1985.
- CASANOVA, M. A., *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*. Madrid: La Muralla, 1992.

- COHEN, A. D., *Testing language ability in the classroom*. Rowley (Mass.): Newbury House, 1980.
- CHADWICK, C. B., RIVERA, N., *Evaluación formativa para el docente*. Barcelona: Paidós, 1990.
- CLAPHAM, C., *Studies in language testing. 4. The development of IELTS: A study of the effect of background on reading comprehension*. Cambridge: CUP, 1996.
- DAVIES, A., *Principles in language testing*. Oxford: Blackwell, 1990.
- DE JONG, J. H. A. L. (ed.), *Standardization in language testing. AILA Review. No. 7*. Amsterdam: Free University Press, 1990.
- GARCÍA RAMOS, J. M., *Bases pedagógicas de la evaluación*. Madrid: Síntesis, 1994.
- GREEN, A. J. F., MILANOVIC, M., *Studies in language testing. 5. Using verbal protocols in language test validation: A handbook*. Cambridge: CUP, 1998.
- GRONLUND, N., *Measurement and evaluation in teaching*. New York: Macmillan, 1985 (5ª edic. corregida y aumentada).
- HARRIS, M., McCANN, P., *Assessment*. Oxford: Heinemann.
- HARRISON, A., *Testing in language teaching*. London: Macmillan, 1982.
- HARRISON, A., *A language testing handbook*. London: Macmillan, 1983.
- HATCH, E., FARHADY, H., *Research design and statistics for applied linguistics*. New York: Newbury House, 1982.
- HATCH, E., LAZARATON, A., *The research manual. Design and statistics for applied linguistics*. New York: Newbury House, 1991.
- HEATON, J.B. (ed.), *Language testing*. Hayes (Middx.): Modern English Publications, 1982.
- HEATON, J. B., *Writing english language tests*. London: Longman, 1988.
- HEATON, J. B., *Classroom testing*. London: Longman, 1990.
- HENNIG, G., *A guide to language testing. Development. Evaluation. Research*. New York: Newbury House, 1987.
- HUGHES, A., *Testing English for university study. ELT Document 127*. London: Modern English Publications, 1988.
- HUGHES, A., *Testing for language teachers*. Cambridge: CUP, 1989.
- HUGHES, A., PORTER, D., *Current developments in language testing*. London: Academic Press, 1983.
- KETELE, J. M., *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*. Madrid: Visor Libros, 1984.
- KUNNAN, A. J., *Studies in language testing. 2. Test-taker characteristics and test performance*. Cambridge: CUP, 1996.

- LADO, R., *Language testing: The construction and use of foreign language tests*. London: Longman, 1961.
- LEE, Y. P., FOK, A., LORD, R., *New directions in language testing*. Oxford: Pergamon, 1985.
- LIVAS, I., *Análisis e interpretación de los resultados de la evaluación educativa*. México: Trillas, 1980.
- LUSSIER, D., *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Paris: Hachette, 1992.
- MAHSEN, H. S., *Techniques in testing*. Oxford: OUP, 1983.
- MILANOVIC, M., SAVILLE, N., *Studies in language testing. 3. Performance testing, cognition and assessment: Selected papers from the 15th Language Testing Research Colloquium (LTRC), Cambridge and Arnhem*. Cambridge: CUP, 1996.
- MORROW, K., «Communicative language testing: Revolution or evolution?», en C. J. Brumfit y K. Johnson (eds.), *The communicative approach to language teaching*. Oxford: OUP, 1979; pp. 143-157.
- NUNZIATI, G., «Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice», *Cahiers Pédagogiques*, 280, 1988; pp. 47-64.
- OLLER, J. W. Jr., *Language tests at school*. London: Longman, 1979.
- PALOU, J., ROQUÉ, N., «La evaluación de la lengua oral», *Lenguaje y textos. 9. Didáctica de la lengua oral*, 1996; pp. 185-197.
- POPHAM, W. J., *Problemas y técnicas de evaluación educativa*. Madrid: Anaya, 1980.
- PORTAL, M., *Innovations in language testing*. Windsor (Berks.): NFER-Nelson, 1986.
- RAMO, Z., CASANOVA, M. A., *Teoría y práctica de la evaluación en la educación secundaria*. Madrid: Escuela Española, 1996.
- REA-DICKINS, P., GERMAINE, K., *Evaluation*. Oxford: OUP, 1993
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L., *Didáctica general. I. Objetivos y evaluación*. Madrid: Cincel, 1980.
- ROSALES, C., *Criterios para una evaluación formativa*. Madrid: Narcea, 1981.
- STUFFLEBEAM, O. J., *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC, 1987.
- TENBRINK, T. D., *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea, 1981.
- UNDERHILL, N., *Testing spoken language. A handbook of oral testing techniques*. Cambridge: CUP, 1987.
- VALCÁRCEL, M., VERDÚ, M., *Observación y evaluación de la enseñanza comunicativa de lenguas modernas*. Madrid: CIDE, 1994.
- VALETTE, R. M., *Modern language testing*. New York: Harcourt Brace Jovanovich Publishers, 1977 (2ª edic. ampliada).

- WEIR, C., *Communicative language testing*. New York: Prentice Hall, 1990.
- WEIR, C., *Understanding and developing language tests*. London: Prentice Hall, 1993.
- WOOD, K. D., «Técnicas para evaluar el potencial de comprensión y aprendizaje de los estudiantes», *Comunicación, lenguaje y educación*, 1, 1989; pp. 35-44.

DOS EXPERIENCIAS, MUY ALEJADAS EN EL TIEMPO,
DE CURSOS SOBRE EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA
(BOGOTÁ/1962-1963 Y MADRID/1994-95)

JOSÉ POLO
Universidad Autónoma de Madrid

I
PRELIMINARES

1. Presentación

En primer lugar, quiero dar las gracias al Departamento de Filología Española de la Universidad de Granada y al Centro de Formación Continua y, dentro de ello, al grupo de Investigación «Estudios de Español Actual», señaladamente a los doctores don Juan Antonio Moya Corral y doña M^a Isabel Montoya Ramírez, por la invitación a participar en las *III Jornadas sobre Enseñanza de la Lengua Española* (26-29 de noviembre de 1997). Quedo, igualmente, agradecido al amable y atento público, que tan positivamente colaboró, con sus preguntas y comentarios, al fructífero desarrollo de tal sesión, de tales sesiones. Intervine, con preguntas o comentarios, en algunas de las ponencias, comunicaciones y mesas redondas en los dos días que permanecí en esa ciudad y, correspondiendo a la susodicha invitación, hice público, hablando según un esquema que repartí entre los asistentes, un trabajo titulado *Mi experiencia de un curso universitario (1995) sobre expresión oral y escrita*, texto que se publica, transcrito de lo oral, inmediatamente antes del de ahora, que es, podríamos decir, su versión ampliada y de «forma interior» escrita

(genero o clase de lengua); fue el día 29. Comoquiera que en la parte introductoria de mi conferencia hablé, preparando el terreno, de una antigua experiencia en Hispanoamérica, he preferido, al redactar lo allí comunicado, no excluir lo relativo a esa práctica docente temprana, y primeriza, con el fin de dar una imagen más completa e integradora de esta zona, de mi experiencia en ella. Así, pues, lo que ahora presento es, podríamos decir, una versión ampliada de lo expuesto, pero dentro siempre del espíritu de lo mostrado en tal ocasión. Como puede observarse, para ser fiel a la ampliación en lo escrito, he cambiado el título de la conferencia por el actual, más comprensivo y equilibrado, sirviéndonos la nominación original de precisa orientación para la actual segunda parte del trabajo. De otro lado, informo de que en ambos frentes —el americano y el español— entregué bibliografía, ordenada/estructurada, a los alumnos de esos cursos y repartí, igualmente, en mi actuación de 1997, la del frente madrileño), pero no la haré figurar, por no alargar excesivamente el texto de ahora y porque tal vez deba elaborarla para un proyecto exclusivamente bibliográfico normativo, no la haré figurar, decía, en el texto que va a la imprenta.

2. Interés por esta clase de enseñanzas

Inacabable sería, en verdad, un inventario bibliográfico de los trabajos (libros, artículos, ensayos, notas, reseñas) en torno a la expresión oral y a la escrita y, como he señalado líneas atrás, no es el propósito de ahora; pues, cual acabo de mencionar, larga, generosa, resultaría la información relativa, hoy día, a cursos sobre cómo hablar bien en público, cómo mejorar la expresión escrita y hasta cómo desarrollar las virtualidades literarias secretas que alguien pudiera tener, incitando, por supuesto, a tales aspirantes a trabajar con ahínco, a no desmayar en la ruta hacia la fama literaria. Bien: no voy a detenerme en ello; solo quiero dar dos o tres pistas a manera de espécimen o cala en el prácticamente incontrolable mundo, bibliográficamente hablando, de la comunicación humana (en lo escrito y en lo oral). Son estas las muestras:

a) En el «Programa de actividades/curso 1996-97» del Servicio de Psicología Aplicada (Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid), de entre los numerosos cursos que ofrecen, observo que hay cuatro que interesan, como entorno o directamente, al asunto que nos ocupa: 1) *Consultoría de trastornos del lenguaje*: «Evaluación de trastornos del lenguaje y de la comunicación de niños,

adolescentes y adultos»; 2) *Programa de técnicas de estudio*: «Entrenamiento en autocontrol en tareas de estudio, organización del tiempo y adquisición de técnicas adecuadas para la mejora del rendimiento académico»; 3) *Programa sobre dificultad para hablar en público*: «Entrenamiento de las estrategias [fea palabra aquí; influencia del inglés] más adecuadas para el control y afrontamiento de la ansiedad [¿angustia?] que se desencadena ante situaciones de tener que hablar en público» (desde luego, no es un ejemplo de buena expresión); 4) *Programa de técnicas de exposición oral*: «Dirigido a todos aquellos que quieran mejorar sus habilidades de oratoria, aprender a preparar y dirigir una charla, utilizar correctamente medios audiovisuales, contestar preguntas imprevistas, etc.».

b) El segundo recordatorio del auge, por su necesidad intrínseca, de esta clase de cursos, podría ser este: Humberto Grimaldo Sánchez: «Los cursos de expresión oral y escrita en las universidades», en *Noticias Culturales* (Instituto Caro y Cuervo, Bogotá), 2ª época, 6/1983, págs. 17-18 (con alguna bibliografía al final: *Técnicas de redacción*, de Carlos Patiño Rosselli; etc.). Nos sirve, además, esta última ficha para que no olvidemos tres hechos: 1) que en no pocos países de Hispanoamérica se le presta una gran atención a este tipo de cursos «universitarios» (por supuesto, en la América anglohablante todavía más y con mucha organización...); 2) que, desgraciadamente, a falta de pan, o preparación suficiente en la enseñanzas primaria y secundaria, buenas son tortas (o imprescindible mal menor de ofrecerlos también en la universidad); 3) que un buen profesor universitario, por «poco universitario» que pueda parecer, no debe negarse a colaborar, directa o indirectamente, en esta clase de docencia, no tan modesta ni tan sencilla ni tan falta de brillo ni...: desde cualquier rincón de la lengua podemos alcanzar cotas elevadas de calidad científica (aparte la presupuesta general humana).

II

MI EXPERIENCIA COLOMBIANA

(1962-1963)

0

Fue en la Pontificia Universidad Javeriana, en la Facultad de Ciencias de la Educación y casi simultáneamente en la llamada Escuela de Periodismo (que luego se convirtió, con las reestructuraciones necesarias, en Facultad de Ciencias de la Comunicación, si no recuerdo mal). Se me había invitado a ser parte docente de esa universidad gracias a las recomendaciones que de mí habían hecho los docto-

res Rafael Torres Quintero, profesor mío en 1962 en el afamado Instituto Caro y Cuervo y don Francisco Gil Tovar, granadino como yo, gran especialista en arte, además de periodista, si no estoy equivocado, y a la sazón director o decano, no recuerdo con exactitud, de esa Escuela. Guardo de todo ello una memoria muy grata y, retrospectivamente, hasta me asusta hoy día pensar cómo pude yo comprometerme con algo de tanta responsabilidad como enseñar bien la lengua española a periodistas en ciernes (locuras de juventud o tal vez eso de que la necesidad apremia). Lo cierto es que logré preparar, si no programas muy desarrollados, sí, al menos, líneas de trabajo o esquemas que, bien llevados a la práctica (¿lo podría yo haber logrado a los veintidós años?), habrían resultado de provecho para los estudiantes. En todo caso, voy a transcribir esos materiales porque, en la peor de las situaciones, ayudan a crear el contexto necesario para la parte nuclear, por más madura, la de 1994-95, ya en España; probablemente sirva también ese conjunto de (someros) programas para la observación de constantes pedagógico-lingüísticas en mi trayectoria como profesor: algo podrá verse, ciertamente, en esa línea de sanas/insanas intuiciones mantenidas... Finalmente, añado que cabría haber titulado esta parte del trabajo igualmente con dos posibilidades adicionales: 1) *Mi experiencia en la enseñanza de la lengua española en una Facultad de Periodismo. Materiales didácticos*; 2) *Las facultades de Ciencias de la Comunicación [o de la Información] y la lengua española. Materiales de mi experiencia colombiana (1962-1963)*.

1. Español (cursos primero y segundo): informe correspondiente a julio-agosto de 1962

a) La clase de Español es básicamente la misma para ambos cursos, con la diferencia de que en 2º se intensifica algo más y se discuten [se estudian, se examinan] puntos de mayor profundidad. El objetivo es capacitar a los alumnos en el manejo del idioma, de manera que puedan expresarse correctamente y hasta con cierta elegancia literaria; y, sobre todo, para que lo sepan utilizar en su medio profesional: el periodismo. Por ello, durante estos dos meses, como en el semestre anterior, hemos extraído del periódico el material para la clase. En torno a él han surgido una serie de cuestiones gramaticales, estilísticas, lexicográficas, de crítica periodística, etc., que hemos tratado con la máxima amplitud de criterio, aunque no de tiempo.

b) Resumiré la labor de clase: **1:** corrección de la prensa, especialmente de los diarios *El Tiempo* y de *El Espectador*; **2:** significado de vocablos; **3:** ortografía; **4:** redacción; **5:** lectura de autores importantes. Solo hicimos una redacción porque tienen una clase especialmente para esta materia. Una innovación con respecto al semestre pasado es la lectura, ya en verso, ya en prosa, de algunos trozos selectos de autores importantes, modernos y de otras épocas. Con esto quiero que eduquen el gusto literario y principalmente que amen el idioma, que lo sientan como algo propio y necesario a nuestro espíritu. En todas las clases les he señalado alguna tarea, que posteriormente se ha explicado y corregido.

c) Como el idioma es flexible, la clase de Español es igualmente flexible. No soy yo quien impone la orientación de la clase: son las necesidades intelectuales de los discípulos [alumnos] las que me dictan los temas a tratar [galicismo aceptable, aunque habría cabido, naturalmente, *los temas que debo tratar*]. No me importa perder todo el tiempo —o, mejor dicho, aprovecharlo— en torno a una pregunta del alumno... porque es la clase la que debe adaptarse a los intereses de los alumnos y no los alumnos a una clase que sin ellos no tiene razón de ser [afirmación no exenta de un grado de idealismo que hoy día me obligaría a establecer unos cuantos matices...].

d) Lo más importante es, sin duda alguna, la monografía que ya están elaborando, tanto los de 1^º como los de 2^º, sobre el tema que eligieron libremente. Esto con el fin de iniciarlos en el trabajo serio de investigación sistemática, porque el periodista no solamente debe ser capaz de escribir un artículo, sino un ensayo o un libro si llega el caso. Les sirve, además, como práctica para su tesis de grado. Y ellos, que después se dedicarán a escribir, no tienen otro camino que hacerlo ahora (cuanto más, mejor): la práctica constituye por lo menos un 80% [quizá no tanto] de su formación. La fecha última para entregar esta monografía es el 30 de octubre y valdrá el 50% de la calificación final. ¡Lástima que no se puedan publicar las mejores...!: sería un gran estímulo para ellos.

e) Finalmente, cada alumno tiene un cuaderno en donde se podrá observar lo realizado por ellos y por mí: es inventario y texto al mismo tiempo. Ya están iniciados en la práctica científica del idioma con los problemas fundamentales. Lo importante es levantarles inquietudes; que pregunten (y, cuanto más, mejor): lo demás vendrá como fruto natural.

2. Bosquejo de un programa de *Español* (PERIODISMO, I): febrero de 1963

a) El objetivo de este curso es capacitar a los alumnos en el manejo correcto, y hasta elegante, del idioma, oral y escrito. Pero se atenderá sobre todo a la expresión escrita por ser este el medio profesional en que forzosamente se tiene que desenvolver un periodista [hoy día la situación es distinta]. Así, pues, esta asignatura girará en torno al periódico:

1. Técnica del trabajo científico.
2. Diversos diccionarios de español: su utilidad; bibliografía.
3. Corrección de frases y de títulos periodísticos (de *El Tiempo* y *El Espectador* básicamente).
4. Enriquecimiento del vocabulario; nociones de lexicografía y de semántica [léxica].
5. Ortografía dudosa.
6. Estructuras gramaticales y problemas fundamentales del idioma aplicados al periodismo.
7. Lectura y comentario de artículos periodísticos y de trozos literarios, principalmente de autores contemporáneos.
8. Nociones de estilística aplicada al periodismo.

En lo posible, trataremos de subsanar las deficiencias del bachillerato en esta materia y de preparar a los alumnos con las bases necesarias que les permitan, en el segundo y tercer año de su carrera, dedicarse a la redacción periodística con agilidad y destreza.

b) La clase de Español será práctica y flexible: se adaptará en general al esquema anterior, pero su realización variará según las necesidades que vayan teniendo los estudiantes en el desarrollo del curso: una pregunta de un alumno puede motivar toda una clase (o varias si fuere necesario). Por otra parte, se tratará de hacer esta asignatura lo más dinámica posible para que sean los alumnos quienes actúen y se autoeduquen en esta disciplina del idioma. Tampoco hemos olvidado la expresión oral: de vez en cuando se ejercitarán con este tipo de trabajo. De esta manera, esperamos que los futuros periodistas adquieran desde ahora una formación lingüística básica e integral.

3. Castellano, curso 1º: objetivos y programa (febrero de 1963)

OBJETIVOS

- 1) Conocimiento de las estructuras del idioma español y de sus problemas fundamentales.
- 2) Revisión y complemento de los conocimientos adquiridos durante el bachillerato.
- 3) Preparación gramatical para la redacción propiamente dicha. Iniciación práctica en la redacción con orientación periodística.

Para lograr tales objetivos, se consideran [se tienen en cuenta] los siguientes puntos generales: *a)* enriquecimiento de medios expresivos de nuestro idioma; *b)* expresión oral; *c)* estudio especial de la expresión escrita; *d)* análisis, positivo y negativo, de diversos periódicos y revistas en su aspecto idiomático; *e)* perfeccionamiento ortográfico.

PROGRAMA

INTRODUCCIÓN: el porqué de esta clase. Cultura y expresión. El idioma, instrumento de comunicación en función de la *sociedad* y al servicio del *hombre*.

I. *Nociones de lingüística general* [no: de teoría del lenguaje]

1. El proceso de la comunicación: problemas que surgen. La lengua, sistema de signos o señales. Disciplina en la comunicación lingüística.
2. Sistema, norma y habla [Coseriu]. Lo correcto y lo incorrecto: diversos criterios. Estética y corrección.
3. El estudio de lenguas extranjeras: psicología [hoy día lo escribo sin *p*] y aprendizaje. La lengua internacional.
4. Las ciencias y el lenguaje: filosofía, psicología, pedagogía y su relación con el idioma. Las otras ciencias.
5. Sociedad y lenguaje. Por qué evolucionan los idiomas. Pensamiento y lenguaje. Interrelación lengua-cultura en la historia de la humanidad. Influencias de un idioma sobre otro. El caso del inglés.

II. *Nociones de lingüística española*

1. La lengua española, lengua hispánica. Algo de historia: nacimiento, proceso y lucha contra [¿?] los otros dialectos peninsulares.

2. Importancia, situación actual en el mundo y porvenir de nuestro idioma castellano. La acción de las Academias de la Lengua: autoridad y corrección.

III. Cuestiones generales de lengua española comunes al lenguaje oral y escrito

A

1. Léxico, cultura y profesión. Necesidad de un vocabulario abundante y selecto. Últimas voces aceptadas por las Academias de la Lengua.
2. Dialectalismos, regionalismos, lenguajes especiales y el problema de la unidad de nuestro idioma. Conveniencia de una disciplina en el vocabulario [buscando, supongo, aquello que más nos una, que no resulte vulgar, etc.].
3. Los diferentes diccionarios de español: su utilidad y manejo. Nociones de lexicografía aplicada al periodismo.
4. Manejando el idioma: sinónimos y antónimos (por afinidad y contraste de significado, respectivamente).
5. Homónimos: parófonos, parónimos, homófonos y homógrafos (por semejanza fonética o gráfica).
6. Eufemismos y tabúes en el idioma: sus causas. Lo social y lo lingüístico. Ejemplos.

B

7. Uso correcto de los adjetivos, preposiciones, sustantivos, conjunciones y adverbios. Efectos estilísticos de colocación.
8. Verbos irregulares: *abolir*, *satisfacer*, *asir*, etc. Algunas particularidades. Ejercicios.
9. El *que* galicado o adverbial. Gerundio correcto e incorrecto. Uso adecuado de los tiempos. Los relativos (enunciativo, interrogativo, exclamativo): uso y abuso.
10. Vicios del lenguaje: anfibologías o frases ambiguas. Cacofonía y hiato. Improperiedad, pobreza de vocabulario y monotonía. Solecismos. Vulgarismos y arcaísmos.
11. Barbarismos o extranjerismos: anglicismos y galicismos. Estudio especial de la influencia angloamericana en nuestro léxico. Pro y contra de los extranjerismos. Proceso de adaptación a nuestro idioma.
12. Los progresos de la ciencia y el vocabulario. El neologismo y su importancia. Dificultades léxicas.
13. Pleonasmos y énfasis: psicología del hablante. Estilo y matices expresivos. Régimen y construcción. Algunas estructuras gramaticales. Estudio especial de la concordancia: diversos casos [algo de cacofonía, ¿no?]

IV. *Expresión oral*

1. Su naturaleza especial. Temperamento y lenguaje.
2. Clases de expresión oral: conferencia, foro, mesa redonda, entrevista, discurso, presentación de una persona, debate: técnica de la misma [desaconsejable uso de *mismo* como anafórico; habría servido perfectamente *sus técnicas* sin más].
3. Recursos psicológicos y recursos idiomáticos. Saber escuchar. Saber hablar. Conclusiones.

V. *Expresión escrita*

1. Ciencia del lenguaje y arte del estilo [que coincide con el título de una conocida obra de Martín Alonso, muy en el candelerero por esa época, y después, y que yo manejaba). Naturaleza de la expresión escrita. La redacción y la gramática. Fisonomía de la construcción española.
2. Etapas de la redacción. Pensar con claridad y orden para escribir con claridad y orden. Correlación lenguaje-pensamiento y viceversa.
3. La frase y el párrafo. Diversos tipos. Construcción lógica y construcción lingüística.
4. Modo de evitar las repeticiones. El arte de tachar.
5. Coherencia y claridad. Importancia del buen uso de las partículas.
6. Variedad y armonía. Originalidad. Diversos estilos.
7. Clases de redacción: informes técnicos, cartas (familiares, de cumplimiento, profesionales en general), redacción literaria, redacción periodística.
8. La puntuación: coma, punto y coma, dos puntos, punto, signos de interrogación y exclamación, paréntesis, corchete, guión [error: una cosa es el guión —final de línea o en palabras compuestas— y otra, signo de frase, la raya (por antonomasia ortográfica), que debe ser aproximadamente tres veces mayor que el guión; desgraciadamente, en los últimos tiempos, con la entrada desordenada de la informática, el tal guión es utilizado, con grado extremo de incorrección, también como si fuera raya o una especie de signo intermedio entre los dos nombrados: un guión alargado que no llega a ser raya], puntos suspensivos. Adaptabilidad psicológico-lingüística de estos signos. Posibilidad de crear otros nuevos y de emplear los existentes con otros matices.
9. Técnicas de la redacción. Conclusiones generales.

VI. *Los demás aspectos de la ortografía*

1. Acentuación general. Diptongos, triptongos, tetraoptongos, pentaptongos y hexaptongos [ejemplos en alguna obra de Eduardo Benot, creo recordar]. Importancia de la fonética. Acentuación de palabras compuestas: algunos casos especiales.

2. La tilde diacrítica o diferenciadora y su importancia. La diéresis. Usos del guión en la ortografía.
3. Ejercicios difíciles de ortografía. Asociación grafía-significado en el proceso ortográfico.
4. La escritura y su aproximación como sistema de signos gráficos al lenguaje (que es *oral*, esencialmente). La reforma ortográfica: ventajas y desventajas. Criterio de disciplina en bien del sistema y de los que lo utilizamos como instrumento de comunicación.

VII. *La lectura*

1. Importancia de la prosodia y de la ortología. Ejemplos. Qué se entiende por lectura. Comprensión y síntesis. Objetividad. Claridad.
2. Clases de lectura: articulada (mecánica, corriente, expresiva) o *social* y silenciosa o *individual*. Modos de calar un libro.
3. Recomendaciones para la buena lectura. Naturalidad.

VIII. *Metodología de la investigación*

1. Iniciación en la técnica del trabajo científico: confección de fichas, consulta de libros, realización de esquemas de trabajo, presentación de monografías o trabajos en general.

ASPECTOS PEDAGÓGICOS

El material para esta clase sale de revistas y periódicos, aparte de los trabajos de redacción que los alumnos deben realizar. Igualmente, la orientación de este curso es formativa más que informativa; flexible porque se adapta a los intereses de los futuros periodistas; ágil porque, además, las preguntas de los alumnos son un punto muy importante de este programa.

BIBLIOGRAFÍA

[Tal como anuncié en 1-1], no voy a reproducir las secciones bibliográficas de las distintas partes del presente trabajo, aunque sí daré algunas indicaciones generales sobre su contenido. Por ejemplo, en este caso la bibliografía contenía 26 unidades: manuales de redacción, de ortografía, de técnicas de presentación de trabajos, diccionarios generales, de sinónimos, de antónimos, de parónimos, de incorrecciones del lenguaje, etc. Recuerdo que me fue muy útil (y hasta algo de él se reflejará, sin duda, en el programa anterior) *Curso de redacción* de Gonzalo MARTÍN VIVALDI (Editorial Paraninfo, Madrid, ²1962), obra muy difundida por todo

el mundo hispánico. Las últimas tres fichas (24-26) no eran de tipo normativo, sino de cultura lingüística general atractiva, de fácil lectura: J. BRAM *Lenguaje y sociedad* (Paidós, Buenos Aires, 1961; tr. de Gerardo Steeks); Mario A. PEI: *La maravillosa historia del lenguaje* (Espasa-Calpe, Madrid, 1955; tr. de David Maeso); Carmelo M. BONET: *La técnica literaria y sus problemas* (Nova, Buenos Aires, 1958). Y, sin duda, si en aquel momento hubiera existido edición española, habría incluido, de S. I. HAYAKAWA, *El lenguaje en el pensamiento y en la acción* (UTEHA, Méjico 1967; tr. de Andrés M. Mateo; reimpresso, 1992, en Editorial Limusa, en la misma ciudad) y *Símbolo status y personalidad* (Sagitario, Barcelona, 1969; tr. de Alicia Mullor)].

4. Redacción periodística (febrero de 1963)

OBJETIVOS

Enriquecimiento de medios expresivos. Aplicación práctica de la estilística al campo del periodismo, para eliminar la cacofonía -ística/-ístico. Conocimiento de algunos problemas difíciles del idioma.

PROGRAMA

a) Redacción y sus técnicas. Cartas. Reportajes. Traducciones. Notas sociales. Crítica. Trabajo monográfico.

b) El programa es el mismo de segundo. Pero ya en este curso [tercero] se orienta a los alumnos en las prácticas que deben realizar obligatoriamente en diversos periódicos y revistas. En realidad, es una clase de estilística aplicada al periodismo.

c) Durante todo el año se ejercitan en los diferentes tipos de redacción periodística. Prácticamente, se hace clase individual más que colectiva; porque la misión del profesor es corregir y orientar, alumno por alumno, todos los trabajos que ellos publican o realizan (a veces no se publican). De modo que, una vez aprendidas las estructuras gramaticales en el primer año, y habiendo practicado en segundo los diversos tipos de redacción periodística, ya ahora, en tercero, el alumno se limita exclusivamente a practicar sobre el terreno (algunos están ligados a determinado periódico en particular) con la dirección idiomática del profesor, que hace hincapié en el aspecto estilístico y de medios y matices expresivos [¿no es eso parte de lo estilístico?].

[UN DETERMINADO] PLAN DE TRABAJO

Generalmente, el estudiante de Periodismo termina el último año de su carrera y tarda uno o más en presentar la Tesis de Grado, si es que todos la presentan. Este es un problema que se puede solucionar. Vamos, por lo tanto, a dedicar esta clase a eso precisamente: a que los alumnos hagan su Tesis de Grado en forma de redacción periodística, como dice el título de la asignatura. Desde la primera clase trabajaremos en este sentido. Además, ellos tienen ya recorrido por lo menos un 40% del camino, pues en el curso pasado realizaron una breve monografía sobre el mismo tema que tratarán ahora en su Tesis, que deberá estar acabada el 30 de agosto de este año. Ello no impide que de vez en cuando se trabaje en otros tipos de redacción. Al mismo tiempo se afirmarán los conocimientos adquiridos en el curso anterior; profundizaremos en algunos puntos difíciles del idioma y, sobre todo, se hará hincapié en el enriquecimiento de medios expresivos y en un conocimiento más científico de la lengua. De este modo estarán preparados intelectualmente para desempeñar la profesión de periodista, pero de buen periodista.

5. Siguiendo escalón pedagógico (1963)

En 1962, ya lo dije en II-0, me atreví a aceptar dar una clase de Lengua Española en la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá) en la Facultad de Ciencias de la Educación o nombre similar y al poco tiempo, dentro aún de ese mismo año, desempeñaba igualmente tareas docentes en la Escuela de Periodismo, si es que no se había convertido ya en facultad universitaria o en sección de ella. Sin duda, la persona o personas que, con generosidad notable, me propusieron para esos cargos (remito de nuevo a II-0) verían en mí a alguien deseoso de aprender antes que listo para tareas docentes de esta envergadura. Pero lo peor es que, como consecuencia de esa labor, me vi abocado (a los veintitrés años) a dirigir una «tesis de grado» (equivalente a la «memoria de licenciatura» en España). Menciono esto aquí porque, justamente, la carta de presentación o prólogo que hube de redactar continúa todavía en la zona de las aplicaciones didácticas. Se trata de *El periodismo en la escuela primaria y secundaria*, de Ananías Chaves Berrio, religioso. He aquí, pues, el texto antedicho (dirigido a don Francisco Gil Tovar, Director entonces de esa Escuela de Periodismo); y con fecha de 9 de septiembre de 1963:

Estimado Director y amigo:

Como Presidente de Tesis, me corresponde someter a su aprobación el trabajo *El periodismo en la escuela primaria y secundaria*, que Ananías Chaves Berrio (hermano Ildefonso Jorge, F.S.C.) presenta para optar al título de Licenciado en Periodismo.

Partiendo de los conceptos de *periodismo* y *escolar*, y basándose en la realidad psicológica del educando, el autor ha examinado sucintamente las variedades de periodismo hasta llegar a un somero análisis, interno y externo, de algunas muestras representativas e indicarnos sugerencias para el *verdadero periodismo infantil escolar*.

Un aspecto, esencial por cierto, en el que hace hincapié es que se cumpla lo de *escolar*: que esté hecho no por los profesores, sino por los estudiantes y para los estudiantes.

Además, el concepto tradicional de periodismo ha quedado ampliamente rebasado, pues toca campos tan interesantes como la radio, el cine y la televisión [recuérdese que estamos en 1963], de indudable actualidad y decisivos como medios periódicos de educación.

Debemos destacar también, en el presente trabajo, la claridad en la exposición de los hechos y el equilibrio en su apreciación. Y todo, además, ordenadamente, teniendo en cuenta algunas experiencias, propias y ajenas, y reconociendo lo bueno y lo malo de cada una de ellas con una orientación basada en la realidad del escolar y no en principios supuestos de antemano.

Unamos a lo anterior el eclecticismo de criterio que rezuma toda la obra y, principalmente, el enfoque dinámico —y real— del problema a partir del hombre mismo en su educación fundamental para la vida, para la función social. Con otras palabras: el periodismo, en este caso, ha nacido del hombre en la escuela para dirigirse al hombre en la vida y es, por tanto, una escuela de la vida. Por eso, el periodismo no es aquí una actividad extraescolar, sino una clase insuperable de idioma, un punto de arranque sincrónico-social y ágil, atractivo y útil: nos encontramos, pues, frente a la *escuela activa*.

En fin, ha puesto algún orden en este terreno tan sugestivo del periodismo escolar aunando criterios y aportando, a veces, ideas realizables. En pocas páginas [88 impreso] nos presenta un cuadro relativamente completo del tema, tratado desde sus raíces.

Solo me resta lo siguiente: yo he visto nacer esta monografía y la he seguido paso a paso hasta el final [incluida ayuda en la corrección de pruebas de imprenta]. Puedo asegurar que el Hno. Ildefonso Jorge la ha trabajado a conciencia, en indagación constante y con entusiasmo. Sobre todo, esto último.

Creo, por consiguiente, que esta Tesis de Grado merece la aprobación, que solicito de usted.

Lo saluda[...].

III

INTERMEDIO: ESQUEMAS COMUNICATIVOS
(1981-1990)

0

Tal como anuncia el título de esta parte, antes de entrar en lo nuclear de mi experiencia en torno a la enseñanza de la expresión oral y escrita en la universidad en la que trabajo desde hace muchos años, voy a presentar una serie de esbozos —esto es, un conjunto de ideas esenciales sin desarrollo alguno— relacionados, directamente o en cuanto creadores del necesario contexto, con los asuntos que ocupan nuestra atención. Advierto que la ausencia de explicaciones alrededor de tales bosquejos no debe suponer merma en el valor de estos materiales, pues lo más importante es el propio hecho de presentarlos, y juntos, de manera que puedan observarse las líneas maestras en la configuración del tratamiento de los asuntos normativos en general y, en particular, de lo que atañe a los susodichos cauces expresivos, de expresión, oral y escrito. En clase sí me he extendido en explicaciones varias, en prolongaciones mínimas suficientes para que el alumno tome plena conciencia de las cuestiones normativas y de estética de la expresión y pueda continuar por su cuenta, con los fundamentos, etc., dados por el profesor y con su guía sistemática. Pero, claro está, como insinuaba, el desarrollo de todos y cada uno de los esquemas de ahora nos haría desembocar en un trabajo de dimensión radicalmente distinta del «programático» del momento presente. Por ello, y tal como ya anunciaba en I-I, se comprenderá perfectamente que no dé bibliografía explícita alguna, aunque deje caer alguna que otra pista cual mero recordatorio de los muchos títulos que cabría hacer desfilar, con comentario o sin él, a lo largo de este incitante camino de la oralidad y la escritura. Dirijámonos, pues, tras estas palabras preliminares, hacia lo concreto de esos esquemas que giran alrededor de la comunicación, hacia tales «guías comunicativas».

1. Orientación en gramática normativa práctica fundamental

a) Sea cual sea la asignatura que enseñe, dedico las primeras clases del curso (entre tres y seis) a comentarles la bibliografía normativa que les he facilitado, con la idea de que vayan conociéndola, tomando conciencia de su «estado normativo» y adoptando las medidas necesarias para superar las graves dificultades exis-

tentes, siempre con mi ayuda sistemática a lo largo de todo el curso (observaciones normativas al comentar doctrinalmente un libro, alguna redacción, etc.). No hablaré de los resultados, porque su análisis nos llevaría muy lejos: hacia atrás, mirando hacia los «orígenes», con una fuerte dosis de demagogia por parte de los políticos...; hacia adelante, porque, si el presente es desolador —supera los pronósticos más pesimistas—, mejor no hablar del futuro ni del supuesto nivel universitario ni de... Todo esto nos llevaría muy lejos, decía, y no es ahora mi propósito desviarme de la meta del presente trabajo. En cambio, sin facilitar, como dije, los datos bibliográficos específicos, señalaré que todos los años he realizado cambios en la bibliografía entregada, actualizándola, y que la he dispuesto de varias formas según el curso al que iba destinada y también conforme yo mismo iba asentando mis propios juicios en torno a determinadas obras. Resultaría prolijo reproducir aquí los diversos epígrafes de tales conjuntos bibliográficos, pero sí mostraré las líneas maestras de dos de ellos; uno de hace unos cuantos años y el segundo el último con el que he operado hasta 1990 y, con los necesarios reajustes, desde entonces hasta el día de hoy. Obsérvese que ya en los últimos tiempos presto siempre considerable atención a la tipografía y a los aspectos de transición entre ella y la ortografía (o sea: a lo ortotipográfico). De otro modo: todo hispanista en ciernes, por referirme al campo en el que nos hallamos instalados, debe poseer una cultura gráfica general —perspectiva semiológica/semiótica— suficiente en las cosas fundamentales y en su imprescindible proyección estética: las buenas maneras gráficas (ortográficas, ortotipográficas y tipográficas). Lo que hoy día se ve en libros y revistas de toda clase —incluyendo las filológicas de nobles instituciones—, perdonen la expresión, pone los pelos de punta: indescriptible la zafiedad visual de nuestro tiempo, la incompetencia técnica (suprema).

b) Las partes en que divido la bibliografía que les entrego escrita son las siguientes (me refiero ahora a lo antiguo en mi práctica docente universitaria española): 1) *Entre la teoría y la práctica* (un máximo de seis títulos; esto es: que se trata de una bibliografía muy selecta): el problema de la corrección idiomática en general, en el *Esbozo* de la Academia, alguna obra a caballo entre lo descriptivo y lo normativo, etc.; 2) *Diccionarios y otros manuales normativos* (un máximo de doce obras, selección no necesariamente complicada, pues, aunque cada día tenemos, prácticamente, un nuevo volumen con tales intenciones, y a veces con sorprendentes títulos que llaman a engaño, los libros de calidad en este campo, desde luego, no proliferan: una cosa es el normativismo mecánicamente practicado y

«semicopiado» y otra el normativismo creador y, sobre todo, de «base filológica»: sabiamente fundamentado); 3) *Obras monográficas varias*: diccionarios de gentilicios y topónimos, de la conjugación (de los verbos irregulares), relacionados, por ejemplo, con el uso de las preposiciones, etc. (un máximo de diez); y... 4) *Anglicismos y otros -ismos* (sobre todo, entre lo último, galicismos modernos): un máximo de seis.

c) Finalmente, la bibliografía que ya tenía básicamente estabilizada en 1990, y que luego he venido perfeccionando, se estructura a través de los siguientes epígrafes: 1) *Ortografía* (diez obras); 2) *Tipografía* (ocho); 3) *Gramática normativa* (no gráfica, sino general, y en forma de diccionario o no: diez); 4) *Cursos de redacción* (doce); 5) *Expresión oral* (seis); 6) *Diccionarios de tipo general* (cinco); 7) *Sinónimos* (cuatro); 8) *Algunos diccionarios especializados* (excluyendo, naturalmente, los de lingüística y afines: seis).

2. Entre la gramática normativa y la retórica: los llamados «libros de estilo» o «manuales de estilo»

a) Complemento del epígrafe anterior. Se da hoy día una especie de fiebre de creación de tal clase de obras (compárese lo que ocurre con los diccionarios: que hasta los muy malos se venden). Se improvisa. Falta preparación normativa (a pesar de los buenos ejemplos que ha habido, sobre todo en otros tiempos, en el mundo hispánico). Mala denominación: tienen poco de estilo y mucho normativo suelto y sin labor personal: casi copia de otros manuales, los que, a su vez, han... En fin: mucho ruido y pocas nueces.

b) Los epígrafes en que solía dividir el material bibliográfico son los siguientes: 1) *El lenguaje del periodismo* (un máximo de diez fichas); 2) *Libros de estilo de periódicos, de revistas, emisoras de radio y televisiones* (doce); 3) *Manuales de estilo del lenguaje administrativo y afines* (seis).

c) ¿Qué hacer?: unificar criterios, en la medida de lo posible, puesto que el material es más bien mostrenco, y crear un solo gran libro de estilo (que, además, lo sea: auténticamente de estilo, no de repaso de cuestiones normativas gramaticales anteriores a todo ello). La coedición —no como se ha hecho: cada uno por su lado— resultaría más económica para el usuario: en lugar de tener diez o doce supuestos manuales de estilo, contaríamos con uno solo (y de verdad «estilístico»):

grande, útil, polifacético, orientador. No se trata de ganar carreras a ver quién llega antes...

3. Diccionarios varios de la lengua española

a) Preliminares: 1: lexicología y lexicografía; 2: diccionario, enciclopedia, glosario, etc.; 3: onomasiología y semasiología, lo onomasiológico y lo semasiológico (compárese, por ejemplo, Julio Casares); 4: el negocio de los diccionarios: hasta los (muy) malos se venden; faltan equipos; se improvisa y se copia y se...; 5: los diccionarios académicos: el común, el manual, el escolar y el histórico (en crisis, por decir algo).

b) Otros diccionarios (incluyendo los ideológicos y los de voces actuales). Las varias ediciones y adaptaciones de alguno de ellos. La nueva edición en marcha de otro, sin duda, importante [ha aparecido en 1998, igualmente en dos volúmenes]. El que será el mejor diccionario de español de nuestro siglo [publicado en 1999]. Algunas obras dicionariles espurias de los últimos decenios: del analfabetismo lexicográfico a la torpe y vulgar copia disfrazada de... El auge de los diccionarios escolares: precisión, selección y niveles de enseñanza. Los malos ejemplos de (ausencia de) planificación tipográfica, y seguimiento, en las obras lexicográficas (incluye lo que atañe a su ilustración).

c) Los diccionarios de sinónimos. Tres enfoques: 1: mera lista: supone un grado notable de saber idiomático: reconocer lo que interesa para un caso dado (así, pues: «buen saber pasivo»); 2: el otro extremo: exceso en la explicación: se fuerza la máquina con diferencias de significado difícilmente perceptibles (no obstante, si el libro es bueno, el esfuerzo por hilar tan fino nos despierta la sensibilidad ante el idioma: resulta positivo); 3: esquema intermedio: mera lista cuando no cabe objetivar las diferencias y explicación cuando razonablemente cabe llegar a ellas: cuando podemos entenderlas con naturalidad y sentir las.

4. La redacción

a) Ideas: 1: la redacción, ejercicio integral; 2: mejor *redacción* que *composición*; complemento del comentario de textos, a saber: vía *semasiológica*/comentario de textos, vía *onomasiológica*/redacción; por eso es tan apreciado por mí lo

de Pérez Rioja, *Estilística, comentario de textos y redacción* (I-II); 3: no existe para el español, que yo sepa, un libro de redacción que corresponda a un nivel universitario y al planteamiento integrador de las rutas semasiológica y onomasiológica [se mueve en esta línea el muy reciente, 1998, de Graciela REYES *Cómo escribir bien en español*, Arco-libros, Madrid; no obstante, esta primera edición deja mucho que desear en determinados aspectos del universo gráfico].

b) Algo he apuntado en III-1-c sobre la bibliografía en este asunto. Añadiré ahora simplemente cómo he solido presentar tales fichas: 1: un primer grupo de obras generales, subdividido por niveles (mínimo, medio y superior); 2: redacción periodística; 3: redacción en radio («redacción radiofónica»); 4: redacción en televisión; 5: talleres literarios; 6: semiología y sicología de la escritura; 7: pedagogía y didáctica de la redacción.

5. Cómo se prepara un historial

Cuestión normativa previa: ¿hay necesidad de emplear *curriculum (vitae)*, con su plural *currícula* (menos malo que *curriculum*s), o incluso *currículo* (con su plural *currículos*)? Información bibliográfica sobre la técnica de confección de historiales. Partes de un historial. No mintáis (ni activa ni pasivamente). Hágase de manera que se facilite la siguiente «edición». ¿Cronológico en las publicaciones?: probablemente, sí (con buenos índices auxiliares).

6. La técnica del resumen

Coherencia entre texto amplio y resumen. Clases de resúmenes: de libros, de artículos de revista, en una lengua/en lenguas varias; «sumarios de revistas»: en España, en Hispanoamérica, en otros espacios geográficos y científicos; anticipo de comunicaciones (a congresos y similares) que luego se publican como tales, etcétera. Prácticas varias: resúmenes de libros, de artículos, de mesas redondas, de exposiciones orales de otra naturaleza, etc.

7. Calar un libro

a) O sea, desbrozar el terreno para lo conceptual. Compárese *calar un melón*, *echar un vistazo*, *picar aquí y allá* (aperitivo). Estructura del libro: sus partes:

1: no se confunda *cubierta* con *portada* (página «marcada» a efectos de los datos bibliográficos); la *anteportada* o, familiarmente, *portadilla*; la necesaria hoja de cortesía (ojalá también al final del volumen); 2: respiros: portadillas interiores/interinas en determinados casos [que se explican]; 3: numeración de capítulos: arábigo, romano, caja baja, caja alta, en la misma línea/en sendas líneas, etc.; 4: numeración de párrafos: no abusemos de las complejidades numéricas...; 5: paginación superior e inferior: ventajas e inconvenientes; eficacia (de orden y concierto) y cortesía hacia el lector: cuándo, y cómo, debemos interpolar el dato de la página si no aparece por alguna razón (casi siempre, mala práctica tipográfica); 6: los índices: el general y los auxiliares: su lugar, su equilibrio.

b) La operación de leer: 1: textos de solapa o de cuarta de cubierta; 2: prólogo o similar: diferencia entre *prólogo*, *prefacio*, *preliminares*, *nota liminar*, *introducción*, etc.; 3: frente a la bibliografía: cómo «leerla» y aprovecharla; 4: qué nos pueden enseñar los índices (el general, los auxiliares): cómo manejarlos para sacarles el máximo provecho; 5: el aparato crítico (básicamente, las notas): que se hallen a pie de página (nunca al final del capítulo o del volumen: antítesis del concepto *libro* o integración ordenada de saberes...); cabría la nota físicamente marginal, al igual que alguna otra solución justificable en determinadas situaciones; 6: *conclusiones*, *epílogo*, *último*, *postfacio*, *a manera de...*: lo conceptual y lo terminológico.

c) Luego daba una bibliografía mínima sobre estas cuestiones; aparecían obras de tipografía, de bibliología (teoría, descripción) y un atisbo de lo relacionado con la historia del libro, aunque en alguna ocasión he ampliado la información sobre este último aspecto: cuando he percibido interés por parte de los estudiantes.

8. Cómo leer un texto o sobre la técnica del trabajo científico

a) Ir formando la biblioteca personal: 1: saber comprar (hay que estar lo más al día posible para tener pistas sobre si es inminente o no una nueva edición o si se trata solo de mera reimpresión, etc.); 2: ordenación: ¿alfabética, temática?: espacio físico disponible y orden mental; 3: preguntas al respecto.

b) La lectura: eliminar interferencias en ella (proceso de estudio): 1: superficiales: calar un libro; 2: profundas: recórrase a los diccionarios monolingües, bi-

lingües —griego y latín, alemán, inglés y a lo que nos veamos obligados—, de lingüística, etc.

c) Entender el texto: anotar las dudas; subrayar: sí/no(según); preparar el terreno: leer texto de solapa, índice general, calas en los índices auxiliares, etc. No nos frustramos por no entenderlo todo; es un proceso «laboral», de hincar los codos: trabajo sistemático, pero con buenos guías.

d) Normas higiénicas: 1: no escribir, etc., en libro ajeno (ni a lápiz; los de las bibliotecas son ajenos); 2: anotar, en esos casos, en hojas aparte; 3: en cuanto al trabajo en equipo, sin abusos: no nos aprovechemos del esfuerzo de los demás.

e) Resumiendo. Repito: no hay métodos mágicos: de nuevo, hincar los codos con orden y concierto. Por otra parte, no hay que ser críticos por obligación, a toque de campana: hay que saber, hay que estar informado antes: tenemos demasiados ejemplos de recensiones baratas: hechas por personas, incluso maduras, que o no se han leído la obra reseñada o necesitan convertirse en protagonistas, o mantener tal seudocategoría, no haciendo dejación de su obligada tarea cotidiana: la del «profesional» de la crítica ineludiblemente negativa y sin respiro: no les queda un segundo para leer algo que los instruya y con lo que tal vez pudieran soltar alguna palabra con un mínimo de coherencia: sensata.

9. Normas que he dado al moderar mesas redondas

A

a) Que los que intervengan digan su nombre antes de iniciar un parlamento para facilitar luego la ubicación/exactitud en la redacción del texto síntesis de esta mesa redonda.

b) Las sugerencias que presento en la hoja que he repartido son eso: meras sugerencias. Si alguno de los que estáis aquí desea ampliarlas, rectificarlas, etc., se admiten tales «oposiciones textuales».

c) Naturalmente, ante una pregunta, podemos contestar no solo los que estamos arriba en la mesa, sino cualquier persona de las de a pie («más bajas» [en su situación espacial]).

B

a) Os recuerdo que debéis hablar ahí en ese micrófono y dar el nombre (y el centro al que pertenecéis, si os parece) para facilitar el conocimiento de la autoría en la transcripción de lo que se exponga.

b) En lo que atañe a la estructura del coloquio, sugeriré unas cuantas ideas...

c) En cuanto acabe yo, intervendrán, durante un máximo de diez minutos, las personas que me acompañan en esta mesa.

d) Luego podrán hablar los asistentes; preferible, reunir varias preguntas, o lo que sea, y así cabrá estructurar mejor, y más económicamente, las respuestas.

e) Todo esto, 1: para evitar que ocupemos en un solo tema todo el tiempo disponible y nos queden otros sin tratar; y 2: porque, escuchándonos mutuamente, se verá mejor la zona «completa» del asunto que nos ha reunido aquí: sus enlaces con otros objetos de estudio, las soluciones más convenientes a los problemas planteados y a los que surjan sobre la marcha.

IV

MI EXPERIENCIA DE UN CURSO UNIVERSITARIO (1995)
SOBRE EXPRESION ORAL Y ESCRITA

1. Otros títulos posibles

Podrían ser, valga el caso, *Experiencias de un curso teóricamente universitario, pero realmente de nivel medio-bajo*; o bien: *Cuaderno de bitácora de un curso sobre expresión oral y escrita* (Universidad Autónoma de Madrid, año académico 1994-95), en el contexto de una asignatura nueva que yo había sugerido se denominase *Técnicas de expresión oral y escrita* y que finalmente quedó en los papeles como simplemente *Expresión oral y escrita*, que permite un margen mayor de maniobra, que tensa menos la cuerda: más laxo. Añadiré a lo anterior titulario que hacia el final de esta sección, iv, presentaré los datos del juicio que mi práctica docente mereció entre los que asistieron a clase, vale decir, la propia valoración del curso por parte de los alumnos: su propio metalenguaje axiológico.

2. Preliminares: sentido de la asignatura

a) Sí: de esta nueva asignatura (es la primera vez que se da en nuestra universidad). Desgraciadamente, optativa en lugar de obligatoria y, a ser posible, en

más de un curso, pues se trata de conocimientos, prácticos y teóricos, imprescindibles.

b) Programa sobre la marcha. Clases a medida. Encargo de redacción. Les pregunto de qué especialidad son y los oriento sobre extensión de ese escrito, márgenes, etc. (mínimo: tres páginas: hoja y media; máximo: seis páginas: tres hojas).

c) Hablar lento, rápido. Comenzaremos las prácticas orales el próximo día. Trascendencia del lenguaje: saber hablar según la situación: siquiátras, profesores, policías, gente que pretende suicidarse, etc. Hay que examinar cada situación comunicativa en particular.

d) Plan de trabajo: 1: minutos teóricos (entre cinco y diez); 2: minutos de orientación bibliográfica o *minutos bibliográficos* (igual medida); 3: *minutos prácticos en lo escrito* o *minutos de práctica escrita*: comentario de redacciones, etc. (unos quince minutos); 4: *minutos prácticos en lo oral* o *de práctica oral*: intervención voluntaria, en mayor o menor grado, de (los) alumnos (unos diez minutos); 5: *audición de textos literarios* o *audición comentada/explicada de textos literarios* (prosa y verso): «archivo de la palabra» de Tomás Navarro (voces de Menéndez Pidal, Ortega, Azorín, Pío Baroja, etc.), García Lorca y el Quijote leídos por Amado Alonso, lectura de sus propios versos por Dámaso Alonso, lo mismo con Agustín García Calvo (además de textos griegos y latinos), etc. (unos diez minutos). Con este reparto, flexible, del tiempo podremos llevar adelante varios frentes necesarios y saldremos, así lo creo, con una visión teórica y práctica aceptable para las modestas posibilidades de un semestre.

2. Lo oral y lo escrito: lengua hablada, lengua escrita, dicción de la lengua y escritura de la lengua

Con ese mismo título presenté hace poco un trabajo en un congreso [véase ahora *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre Análisis del Discurso Oral* (Almería, 23-25 de noviembre de 1994): Universidad de Almería, Servicio de Publicaciones, 1995 (editor: Luis Cortés), págs. 71-99, salvando una errata importante en la 87 y dos graves en la 98, aparte otras menores]. Posibles combinaciones (incluyendo la ausencia de *y* entre los dos últimos sintagmas de la serie).

Realizo ya, para dar buen ejemplo, prácticas de lectura/puntuación (tonemas varios): /,/, /:/, /:/ y barra: leo y matizo. Realización prosódica y consecuencias semánticas: campo «infinito» de realizaciones.

3. Tres planos de lo oral

a) El *biológico/médico/higiénico/fisiológico*: cuidado de la voz, sobre todo nosotros, profesionales de la oralidad (clases, conferencias) sin renunciar a la escritura (trabajos de investigación).

b) El *sicológico*: seguridad en uno mismo: relativa, suficiente, inicialmente, en principio. Luego, sobre la marcha, puede afianzarse, fortalecerse, reforzarse.

c) El propiamente *lingüístico*: conocimiento de la técnica de hablar; piedra de toque de nuestra educación idiomática: es «lo más fácil».

4. Prosodia sintáctica

Rudimentos/elementos/bases/prácticas mínimas de entonación: los tonemas de Tomás Navarro (sobre todo 1944): extremos descendente/cadente y ascendente/anticadente, el medio o *suspensivo* y los intermedios o moderados, gobernados terminológicamente por *semi-*, a saber: *semicadente* y *semianticadente* (no nos detendremos en las posibilidades de los tonemas *circunflejo* y *anticircunflejo*). También cabe hablar de línea vertical (ascendente y descendente) y línea horizontal (lo suspensivo). Digamos algo sobre lo de *rama tensiva/rama distensiva*...

5. Lo oral (más sobre...)

Prácticas: 1) lección magistral (así llamada); 2) mesa redonda; 3) entrevista; 4) otras modalidades. Interferencias y distracciones en la parte verbal o medios para superar dificultades del momento: 1) que el exceso gestual no acalle a la voz; 2) «beber agua» mientras se piensa cómo seguir...; 3) irse a la pizarra a escribir; 4) repetir, resumir, concluir; o sea: acabar con orden y sujeción, pues lo oral fácilmente se convierte en efímero.

6. Prácticas en la lengua escrita

Por ejemplo: 1) cartas de negocios, de amor, de naturaleza administrativa, etc.; 2) textos periodísticos; 3) esquemas de preparación de clases, de una conferencia; 4) memorias de licenciaturas o tesis doctorales; 5) informes del trabajo realizado por disfrute de beca o de ayuda de investigación (o antes, al solicitarlo); 6) resumen de una conferencia escuchada; 7) texto de una simple reseña informativa, de una recensión crítica, de un artículo-reseña, etc.

7. Metodología de lo escrito

a) Tres observaciones: **1:** letra clara aunque no sea bella; **2:** conciencia de los estilos (*eje diafásico* de Coseriu); **3:** técnica de la construcción: niveles supraoracionales, sintaxis, léxico, morfología léxica, fonética.

b) Otros hechos: redacciones con título/sin título: este arrastra el desarrollo del texto o bien desarrollo del texto y luego título (irónico, no irónico, mezcla). O sea: ¡a no preocuparse!: redactar, revisar, fijar el texto y, finalmente, titular (con subtítulo o sin él). Pero si alguien, por temperamento o por método, necesita el asidero de un modesto y provisional título que echarse a la boca, ¡adelante con ello si tal cosa ayuda a poner el motor en marcha! (momento especialmente delicado, como sabemos).

c) Etapas/vías/rutas en la creación literaria o vías/rutas *onomasiológica* y *semasiológica*. Al crear, el pensamiento está pendiente de esa creación conceptual: pasan, pueden pasar, inadvertidos los detalles (salvo magistral práctica integradora de fondo y forma o madurez suma). En la segunda fase, al revisar, se cuida el «estilo» una vez solventado el problema básico de la claridad del mensaje. La piedra de toque del buen escritor, literario o no, está, precisamente, en la revisión: aquí se transparentan los saberes, ricos y matizados, de quien conoce a fondo el idioma, vale decir, en todos sus aspectos, incluidos los importantes tipográficos: claridad y estética visuales.

8. La cuádruple perspectiva del lenguaje

O, como suelo yo decir igualmente, *las cuatro coordenadas del lenguaje o arquitectura y estructura de la lengua* (Coseriu) o *arquitectura del lenguaje y*

estructura de la lengua (muy cerca del autor nombrado, de Flydal, de...). O sea: ESPACIO, TIEMPO, NIVEL SOCIOLINGÜÍSTICO y ESTILO. Más técnicamente (repetiendo a Coseriu): ejes *diatópico*, *diacrónico*, *diastrático* y *diafásico*. Explico lo de *sin-* y *dia-*: estudio *sintópico/diatópico*, *sinfásico/diafásico*, etc.; *dia-*, término no marcado (de ahí lo de «eje *diatópico*», por ejemplo, para la suma del *sin-* ‘circunscripción a’ y *dia-* ‘a través de’). En fin, no se puede hablar o escribir bien sin conciencia de esas cuatro coordenadas del lenguaje (más todavía en una lengua tan poco reducida como la nuestra). Así, pues, hablamos (y, por consiguiente, escribimos) en un espacio determinado, en un tiempo, en un nivel sociolingüístico (culto, semiculto y culto con matices intermedios) y con un estilo (académico, literario, pedante, sencillo, familiar, vulgar, etc.) según la situación comunicativa: oyentes, asunto del que se habla y otros factores igualmente importantes.

9. Esquema de la interlocución

Reparto tal esquema [que aparece reproducido en la página 87 del trabajo mencionado atrás, 2] y lo explico en la sección «minutos teóricos» de cinco o seis clases: poco a poco, pues es materia trabada: el saber escuchar, la nivelación en el coloquio, los tres contextos (*mental*, *situacional* y *expresivo*; este último, con sus modalidades *verbal* y *no verbal*), las tres fases de la comunicación (*concebida*, *producida* y *percibida*: Hernández Vista), etc. Algún día podré desarrollar el esquema al que hago referencia.

10. Funciones del lenguaje

a) Algunos hablan de «funciones externas del lenguaje», pero creo que sobra tal adjetivo: no hay peligro alguno de confusión: si son del *lenguaje*, y no de la *lengua*, queda perfectamente claro a qué nos referimos. Inmediatamente pensamos en nombres como Karl Bühler, Bronislaw Malinowski, Roman Jakobson, etcétera. Dejando ahora de lado las funciones *fática* (*comunicación...*; el segundo de los autores) y *poética* (el tercero) y *lúdica* (Francisco Ynduráin, etc.), me centraré en la trilogía clásica de Bühler: puntos de vista del hablante (función *sintomática* o *expresiva*), del propio significado (función *simbólica*, *representativa* o *referencia*) y del oyente (función *apelativa*, *activa*, *conativa*). No todos esos nombres proceden del estudioso germanohablante ni ha quedado él sin acompañamiento ulterior en esa tríada, pues casi todos la han retomado, ampliándolas, etc.

b) Les explico cómo en cualquier frase se dan siempre prácticamente varias funciones, pero con predominio de alguna de ellas. Igualmente, me extiendo en lo de saber leer entre líneas: censura, idiolecto de los políticos, de los diplomáticos, del médico (siquiatra o no), de los profesores al comentar los exámenes, los trabajos, las actuaciones de los alumnos (o viceversa). Algo les digo también de las funciones (comunicación/comunión) *fática*, *metalingüística*, *poética* (sus puntos comunes y sus diferencias) y *lúdica* (igualmente, con tantas aplicaciones). Hago hincapié, decía, en lo de no dejarse llevar de las apariencias (verbales o cinésicas): en la enorme importancia de saber leer el fondo de un asunto (entre líneas o como sea).

c) Me detengo en la «muy seria» función *lúdica/lúdica* (se emplea, al menos para esto, la segunda forma), modalidad, orientada, de la *metalingüística* (al igual que, en cierto sentido, la *poética*): humor, chistes, juegos de palabras (por ejemplo, crucigramas, rompecabezas, etc.). Refresco la memoria de los estudiantes con *Rayuela*, de Julio Cortázar, y con alguna otra obra. El humor, importante en la creación literaria: no solo Miguel Mihura, Julio Camba, Wenceslao Fernández Flórez, Álvaro de Laiglesia y tantos otros. Les hablo, finalmente, de un libro reciente de Ana M^a Vigar, *El chiste y la función lúdica* (Madrid) y aprovecho la oportunidad para mencionar trabajos clásicos (Sigmund Freud, Sebastiano Timpanaro, etc.) de esta zona del olvido, de los deslizamientos involuntarios, del inconsciente que emerge, de la búsqueda, en fin, de la poesía o creatividad suma del humor de calidad, del fino humor: de las filigranas verbales excelsas.

11. El problema de la corrección idiomática (Coseriu, Piccardo, Polo)

a) Yo colocaría en primer lugar el nivel *ético*: lo moral, etc.: cómo y para qué, en general, me sirvo del lenguaje, de la comunicación humana: aplicaciones ilimites: siquiátras, profesores, políticos... De otro modo: poner nuestra competencia lingüística de hombres (muy) cultos —así debiera ser— al servicio de fines rectos: del bien.

b) Luego vendría el plano *estilístico*: saber hablar según exijan las circunstancias, la situación comunicativa (recuérdese lo dicho atrás, 8, sobre la cuádruple perspectiva del lenguaje): tipo de oyentes, asunto del que se habla, finalidad de ese acto comunicativo. Desde esta vertiente, produciremos buena o mala impre-

sión por el mayor o menor dominio de los recursos expresivos: por nuestra capacidad de calar en el oyente, de llegar a él con eficacia y, por supuesto, a ser posible —y siempre debe serlo—, con sentido estético.

c) Finalmente, desembocamos, en esta ruta metodológica, meramente teórica —pues en la práctica van juntos los tres factores—, en el plano propiamente *lingüístico*: lo supraoracional, lo sintáctico, el peldaño léxico, la morfología (tal: léxica) y la fonética. No se olvide: se pueden pronunciar (y entonar y cantar y tararear y...) auténticos disparates lingüísticos (del resto): léxicos, sintácticos, etcétera: lo exquisito de una fonética insuperable no cubre con su belleza la fealdad en otros espacios de nuestro hablar. Sin duda, ni todo el mundo habla igual de bien ni el escribir bien es un regalo de los dioses. Esforcémonos.

12. Ilustración esquemática de lo lingüístico normativo

a) Se trata de presentar, de manera sintética, el conjunto de los niveles de análisis lingüístico; en este caso, aspectos normativos, especie de esquema de algunos de los muchos errores que se dan hoy día; compárese más adelante 23-24). Comencemos, pues.

b) En la gramática ortográfica, por ejemplo: diéresis, guión (distinto de la raya), acentos (*este, esto, solo, aun/aún*, etc.); palabras juntas y separadas (*adonde, a donde, porque, por que, sino/si no*, etc.); mayúscula/minúscula (días de la semana, meses; *luna/Luna, tierra/Tierra*; etc.); el ancho campo de la puntuación: */y/, /, y/, /perol/, /, perol/, /sino/, /, sino/*, etc.

c) Gramática ortotipográfica: márgenes, líneas de blanco, sangrar párrafo, citas largas con bloque sangrado, cuerpo intermedio y sin comillas: clases de comillas; las interpolaciones mediante corchete o, a veces, raya; la doble pleca, etc.

d) Gramática primaria (construcción del lenguaje): 1: nivel fonético: *-ao*, *ceceo, taxi/experto*, etc.; 2: nivel morfológico (léxico): no se abuse del *-ísimo*, del *super-*, de...: de las formas de relieve (*matamos su fuerza*); 3: nivel léxico: precisión, evitar las voces genéricas cuando se requiere lo específico, buen uso de los sinónimos y afines, etc.; 4: nivel sintáctico: *hasta que venga/hasta que no venga/mientras no venga...*, confusión de *todo/cada*, el esperpento *han habido o se han encontrado a los niños en muy mal estado*, uso anafórico de *el mismo* (*pereza,*

insuficiencia de recursos sintácticos), *lo han cesado* (por *ha cesado*, *lo han destituido*) o *lo repercutiremos* (por *lo haremos repercutir*; es intransitivo: *tal acción repercutirá, sin duda, en tu futuro*).

e) Extranjerismos sintácticos, léxicos, morfológicos: calcos semánticos: el famoso no *contemplar* las estrellas, por ejemplo, sino las *leyes que contemplan* no sé qué cosas..., la repelente *honestidad* que nada tiene que ver con el sexto mandamiento, la estúpida *versatilidad* no veleidosa o de veleta, sino de polifacetismo, etcétera.

f) Nivel temático (Pottier) o supraoracional: articular párrafos, la coherencia textual; crear estructuras sólidas sin abusar de los puntos y aparte; saber titular y subtítular: importante no solo para ayudar al éxito de un libro, sino por razón de la necesaria exactitud comunicativa.

13. Discernimiento de sinónimos

Algo se ha dicho en III-3-c sobre este asunto: mera lista, explicaciones incluso alguna vez forzadas y solución intermedia. Ahora se trata, simplemente, de recordar, respectivamente, los nombres de Julio Casares, con su conocido diccionario ideológico y sus listas de voces afines o próximas, el equilibrado volumen de sinónimos de Samuel Gili Gaya y el menos conocido, por antiguo, de Roque Barcia, obra en la que la belleza de las explicaciones, lo literario de ellas, compensa los posibles excesos en cuanto a descubrimiento de diferencias. De otro modo: aunque el autor estuviera equivocado de manera no ocasional, es tanto lo que nos hace reflexionar y sentir en torno al mundo de las palabras, que realmente vale la pena —y no es hipérbole— tenerlo como libro de cabecera. Es mucho lo que se aprende en él: y, además, en un tono vibrante que rezuma un profundo conocimiento del idioma o, al menos, un nivel muy alto de sensibilidad ante él: poesía de la sinonimia, de los sinónimos, cabría decir. En fin, en este campo conviene realizar diversas prácticas vivas (y reflexiones consecuentes).

14. El uso de los diccionarios

Adelanté algo de esto en III-3/a-b. Lo que se hizo en clase fue, aparte alguna práctica de manejo, hablarles de las rutas onomasiológica y semasiológica (de la

idea a la palabra y de la palabra a la idea: el famoso diccionario de Julio Casares: 1942, 1959): y luego me referí a distintos diccionarios: los varios de la Academia (incluso el histórico), el de Gili Gaya (1945...), con prólogo de Menéndez Pidal, obra de la que luego se ha hecho cargo un equipo dirigido por Manuel Alvar Ezquerro; de la nueva edición del de María Moliner [ya realidad: 1998]; del proyectado y ya muy avanzado de Manuel Seco (con la colaboración de otras personas) [también ya realidad: 1999]; finalmente, algo les dije también del diccionario sintáctico de Rufino José Cuervo, iniciado en el último decenio del siglo XIX (dos volúmenes, A-B y C-D, en aquella época) y «acabado» hace unos años: en total, ocho volúmenes y, como es bien sabido, con el transparente y exacto título de *Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana* (DCRLC).

15. El escurridizo mundo del eufemismo

Se trata siempre de tres puntos de referencia: *eufemismo*, *disfemismo* y *término neutro*: o, estructurando más, de dos bloques: *formas no marcadas* o *neutras* y *formas marcadas*: positivamente/con connotación positiva, el eufemismo; negativamente, el disfemismo o lenguaje directo, crudo, brutal. Así, linealmente, el tríptico podía estar ilustrado, valga el caso, por *morir* (término neutro), *irse* («Se nos ha ido...»), eufemístico, y *estirar la pata* (y tantas otras formas), disfemístico. De todos modos, ojo con la praxis no verbal: el eufemismo distrae la atención. Hay que estar alertas antes a lo que se hace que a lo que se dice... Recuérdese, por un lado, el Evangelio: *...por sus frutos los conoceréis*; y, por otro, el refrán *Obras son amores y no buenas razones*. En situaciones dramáticas, el margen verbal para el eufemismo es menor.

16. La lectura

a) Sus clases: la lectura oral/recitada/en voz alta y la lectura silenciosa/interior/visual, etc. Lectura de cuentos y público oyente: descripción de un caso o la voz/gesto al servicio de la precisa situación comunicativa. En efecto: en *Sociolingüística andaluza*, vol. 9, *Cuentos populares andaluces de María Ceballos* (grabados y editados por Poul Rasmussen, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla (serie Filosofía y Letras, 175), 1994, pág. xvi, leemos:

Un hecho interesante es que María cambia de voz al cambiar de cuento. El tono en que se cuenta para niños es más alto y la entonación es diferente. Hay dos factores que influyen: el tipo de relato y el público. Si se trataba de un cuento serio, no cambiaba de tono ni de entonación aunque el niño estuviera escuchando, pero cuando el cuento no era serio, la pronunciación dependía única y exclusivamente de si el niño estaba despierto o dormido. Algunas veces se nota un cambio radical en el momento en que se duerme el niño. Al dirigirse María a una persona mayor, habla de la forma «seria», sea cual fuere el contenido del cuento.

b) Semiología/semiótica. El gesto: práctica y teoría. La mirada. El hombre habla con todo el cuerpo (lo oral puro no existe): compárese Eugenio COSERIU, «Determinación y entorno. Dos problemas de una lingüística del hablar» (1955-1956 y luego en su libro *Teoría del lenguaje y lingüística general*, Gredos, Madrid, 1962 y ediciones posteriores). El hecho de levantar la vista: anticipación visual para permitirse esos lujos imprescindibles en una lectura aceptable.

17. Orientación bibliográfica en materia normativa

En III-1 he dado ya las líneas maestras. La información que he solido dar atañe:

1: diccionarios normativos: Manuel Seco, José Martínez de Sousa, Francisco Marsá (la obra tiene parte descriptiva «gramatical» y parte de diccionario), etc;

2: manuales normativos sin estructura lexicográfica o pseudolexicográfica: Fernández Ramírez, Casado Velarde, Gómez Torrego, etc.; 3: cursos de redacción: Gonzalo Martín Vivaldi, Gloria Toranzo, Luis Alonso Schökel, s.i., José Antonio Pérez Rioja y muchos más; algunos, de los últimos tiempos: Daniel Cassany (2), María Teresa Serafini (2), etc.; 4: cómo hablar en público: infinitos, antiguos y modernos: de sicólogos, de sociólogos, de siquíatras, de...; 5: otras obras: de retórica (Lausberg, etc.); de ortografía; Academia, Gili Gaya, Martínez de Sousa (2), Polo (2), etc.; de ortotipografía, de tipografía...

18. Títulos de las redacciones

0 PRELIMINARES

a) Hay aproximadamente un 8% de estudiantes que no titulan sus redacciones por tener dificultades; no se les ocurre rótulo alguno después de darle vueltas y

vueltas al asunto; en algún caso, se hace intencionadamente como parte del estilo, del sello personal. Como un 3% simplemente escriben un título «metalingüístico», a saber: *redacción*.

b) También contamos con alrededor del 5% que escoge temas gramaticales en su redacción, como si ensayaran un examen real y dado que en mis clases tengo muy en cuenta el factor normativo: imprescindible para aprobar.

c) Seleccionando el alumno título de entre la lista que suelo dar, la interpretan como zona y añaden algunas veces un subtítulo que, para ellos, funciona cual título real, específico.

d) A veces no aparece título alguno, sino cita de escritor que sirve —con aire dinámico, suelto— de viva nominación del escrito. En algún caso, lo que figura es simplemente una dedicatoria o similar, que funciona cual aceptable introductor literario.

e) En otras ocasiones, sin conocerse los estudiantes, prácticamente coinciden los títulos: 1) *¿Los ángeles tienen sexo? /Los ángeles... ¿tienen sexo?* [no es de extrañar existiendo, como existe, y siendo del dominio público, una expresión de «discurso repetido», o frase hecha, en esa imposible línea sexológico-angelical].

f) También se da el caso, como era de esperar, de una especie de título metalingüístico en ebullición con aires soneto-lopescos: *Cómo buscar tema para una redacción sin abandonar ante los primeros fracasos...*

1
TÍTULOS DADOS POR MÍ COMO AYUDA

0-1

La idea es colaborar al momento del arranque pensando que, una vez puesto el motor en marcha, se da (ha dado) psicológicamente un paso importante. A pesar de haber facilitado en alguna ocasión más de diez títulos en uno de los exámenes de esta asignatura normativo-literaria, hubo más de un caso de alumnos que persistían en su bloqueo inicial: les añadí tres o cuatro más. Por otra parte, el darles yo varios títulos, casi siempre con abundancia de variantes (como se verá enseguida), sirve además para que vayan aprendiendo a jugar con el mecanismo de la variación, etc.; vale decir: que ello constituye el primero de los movimientos «redaccionales», «compositivos», a los que se ven abocados: se hace, pues, camino al andar...

1

1. La marcha del país/Cómo van las cosas/los negocios/los asuntos del país/ de España/de nuestra patria/de nuestra querida patria/ de nuestra querida España/de nuestra querida tierra...
2. Por qué he apoyado siempre/incondicionalmente/sin relucencia alguna/ cie-gamente a Margaret Thatcher.
3. Razón de ser de los políticos...
4. Mi elección académica/Sentido de mi elección académica/de (la) carrera.
5. Por qué no me gusta escribir/Por qué me gusta tanto escribir/ Por qué me gusta escribir tanto.
6. Mis políticos favoritos. Razone.
7. Mis lecturas favoritas.
8. Paisaje y paisanaje/El paisaje y el paisanaje.
9. ¿Depende el futuro de nuestro país del próximo encuentro de fútbol entre el Club Deportivo de la Coruña y el Real Madrid?
10. Filosofía, humor y visión del mundo,/: de mi mundo/del mundo (de mi mundo)/(de mi mundo, por supuesto).
11. Mi país ideal/Cómo me gustaría que fuese mi país/Cómo me gustaría ver a mi país...
12. Mi desaforado amor a los ruidos.
13. Buenas y malas compañías.
14. Amor y alopecia/Amor y caída del cabello: relaciones dialécticas [compá-rese pastilla-USA que genera cabello, pero hace degenerar las glándulas sexuales...].
15. ¿Vale la pena estudiar/el estudio?
16. Por qué amo la naturaleza/a la naturaleza/a la Naturaleza.
17. ¿Qué ocurrirá en Marte?/¿Existe vida en (el planeta)Marte?/¿Cómo será Marte...?
18. Proyecto(s) de vacaciones...
19. ¿Qué significa tener vocación por algo?/Mi experiencia personal/Mi pro-pia experiencia.
20. Memorias de un incipiente profesional de la nada/nadería. Capítulo prime-ro: *Introducción*.
21. La crítica social.
22. Mi ética personal.
23. Reflexiones veraniegas.
24. Lo que nos ofrece el nuevo curso...

25. El incitante comienzo de la liga de fútbol.
26. Verano creador, verano «descansador», verano matador.
27. Trabajar y estudiar,/: ¿un nuevo método para la formación integral?
28. Los últimos movimientos/elementos de progreso en el país o en la Europa grande y libre(o en el mundo).
29. Nuevas perspectivas en mi propia creación literaria/en mi propio desarrollo intelectual.
30. Los deportes y el sentido/los sentidos —a ser posible, profundo(s)— de mi vida.
31. Cine, cine, cine.../Cine, cine, cine.
32. Por qué me gusta tanto/me entusiasma la llegada del otoño.

0-2

Podrá observarse que mi propuesta de títulos, cabría decir, tiene garra: humor, ironía, tópicos provocadores antitéticamente, aires filosóficos, metalingüísticos y hasta (muy) literarios. Todo esto les fue ayudando, sin la menor duda, y por eso muy pronto se animaron y ya titulaban ellos con garbo, resonancias lúdicas y otras cosas/causas de las que he sembrado con los propedéuticos/fáticos/apelativos/activos estímulos literarios «de arranque compositivo» (mejor que el feo *composicional* y a pesar del posible, a falta de pan, *redaccional*, cuando no quede más remedio, como digo). En fin, muestro ahora una lista que surge ya como consecuencia del empujón de la acabada de dar por mí.

2

TÍTULOS ESCOGIDOS POR LOS ALUMNOS EN UNA SEGUNDA REDACCIÓN

1. La película *La peste*.
2. Primera impresión.
3. ¿Libertad?
4. La literatura fantástica española del siglo XVIII.
5. El piso de la señora Encarna.
6. En el Retiro, entrando por Alcalá.
7. El extraño.
8. Paseo por una mente inquieta.
9. El viajero.
10. Especies protegidas.
11. Julio vive en el segundo izquierda.
12. Los misterios y el infierno de Ispahán.

13. Recuerdos de la infancia.
14. En el claro de la luna.
15. La primavera.
16. El refugio.
17. De repente...
18. El paseo.
19. Doña Matilde.
20. Nostalgia.
21. Orgullo español.
22. ¿Dónde estás[,] Tarzán?
23. Y yo, ¿qué quiero hacer?
24. Réquiem por Celtiberia.
25. ¿Merece la pena?
26. Recuerdos.
27. Sueños.
28. Tú.
29. Contigo me siento feliz.
30. El desamor.
31. Los que vienen[,] hablan y se van [se trata de enumeración trimembre].
32. Delirios de un español en forma epistolar.
33. El verano.
34. Conocimiento.
35. Llueve.
36. Los miserables.
37. No te muevas.
38. *Shadeemark*.
39. Vidas *light*.
40. El problema intergeneracional.
41. S.I.D.A.
42. ¿Qué ha sido del teatro?
43. Comprometido.
44. El viajero cansado.
45. El gran momento.
46. ¡Ay[,] qué vida más dura, esta de ser estudiante! [*mejor*: ¡Ay, qué vida mas dura esta de ser estudiante!/¡Ay, qué vida más dura... esta de ser estudiante!].

47. Lo que más me gusta.
48. Por la incoherencia de la bestia.
49. De mentira.
50. De cómo a mi hermano Pablo, siendo aún niño, se le escapó el pájaro de la jaula.
51. Un diario y su persona.
52. Analógico-Digital.
53. Historia de un hombre llamado Augusto.
54. El método *scout*: una forma de vida.
55. Lo que nos ofrece el nuevo curso.
56. Las cosas que no entiendo.
57. Mis cuatro estrellas.
58. La mentira no existe.
59. ¿Dónde está el futuro?
60. Recuerdos.
61. ¿España?
62. ¡Ha muerto el movimiento estudiantil!
63. Don Santiago [Carrillo, presidente del Partido Comunista de España durante muchos años].
64. Relaciones literarias.
65. El fumar sin respeto [alumna finlandesa].
66. Chula, Luna, Marusa y Felipe.
67. Cafión del Río Dulce (Hoces de Pelegrina).
68. El racismo.
69. ...Y todo por un año.
70. Circuito integral del macizo de Peñalara.
71. *Mnemosyne*.
72. La historieta japonesa.
73. Pobre niña rica [*otras posibilidades*:... ¡Pobre niña rica!; Pobre niña rica...; ¡Pobre niña rica... !; ¡Pobre niña... rica!, *etc.*].
74. El desorden en mi vida [*quizá mejor*: El desorden de mi vida: alumna finlandesa].
75. El patio de los naranjos.
76. *Fast food*.
77. La cultura de la litrona.
78. Ernestina.

79. Ave nocturna.
80. Sobre el quehacer literario.
81. Declaración de intenciones.
82. El *wachi-wachi*.
83. La despedida.
84. El desastre de Zaire.
85. Tutsis contra Hutus o la demencia del fútbol.
86. Bichitos.
87. Ser el anti-Cristo es demasiado cansado.
88. No te muevas.
89. América del Sur.
90. La cultura en España.
91. Palmeretes.
92. ¡Qué fácil es escribir!
93. Madrid.
94. La espera.
95. Un albergue para perros.
96. Lazarillo de Tormes.
97. El extraño.
98. Ese sitio en el que naces[,] pero del que estás lleno de recuerdos.
99. Conocimiento.
100. La princesa está triste ... ¿Qué tendrá la princesa? [fácilmente reconocible su origen].
101. Algunas diferencias entre el español y el finés.
102. ¿Por qué me gusta escribir? [forma directa como ha traducido el estilo indirecto dado por mí en 5].
104. El gran momento.
105. Historias del Kronen [también obra conocida].
106. Historia.
107. «Ama el arte: de todas las mentiras es la menos mentirosa» (Flaubert) [no aparece como título, sino cual lema].
108. El perspectivismo de Goya.
109. Problemas de la sociedad española.
110. Suspiros.
111. *Sobre mujeres*, de Charles Bukowski
112. La perennidad del Quijote.
113. El fracaso de la educación.

114. El esbozo de una lengua [la española: Madrid, 1973: *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*]
115. Experiencias, consecuencias.
116. Vivir en la carretera.
117. Lenguaje taurino y estudios filológicos.
118. ¿Incomprensión o desconocimiento?
119. La comunicación en la familia.
120. La afanosa vida de un estudiante.
121. La avenida de Middelharnis (paisaje y paisanaje).
122. Mi pasión.
123. No se ha perdido la ilusión.
124. El vicio del tabaco.
125. Sueños
126. Ave Nocturna.
127. Excursión a Alhama de Aragón.
128. ¿Para qué estudiamos?
129. El fenómeno del fútbol.

0-3

Por la lista acabada de reproducir, podrá observarse que el estudiante sabe crear muy adecuadamente los títulos de sus redacciones una vez que se le ha dado una pequeña ayuda (atrás 1). Cabría preguntarse si a través de esos títulos es posible inducir, o sospechar al menos, si se trata de autor o autora, edad aproximada, si son estudiantes de filología o de otras especialidades, etc. No puedo ahora detenerme en tales asuntos, pues resultaría prolijo decir algo convincente, pero sí me interesa recordar lo importante que son los títulos, psicológica y literariamente (por no desviarme de la atención del momento), en el proceso de enseñanza de la redacción. La buena elección titularia, aparte «romper el hielo» del insuperable arranque inicial, nos da ya alguna pista sobre el carácter más o menos ético (lúdico, irónico, etc.) del texto que se nos ofrece.

3

TÍTULOS EN OTROS CURSOS

0

La lista anterior corresponde a la asignatura *Expresión oral y escrita*, que, como dije en su momento, duró un solo semestre curso (1994-95). Pero desde siempre he prestado atención a la forma de escribir de los estudiantes y por ello he procurado, cuando la clase

no sobrepasaba los cien alumnos, hacer alguna que otra redacción, al principio de curso, para que, tras su corrección, fuesen tomando conciencia de lo importante que es expresarse de manera adecuada, especialmente entre futuros profesores de lengua española. Bien: voy a reproducir ahora una última lista, de épocas anteriores al mencionado semestre, para que esta útil presentación titularia-compositiva sea lo más completa posible. Podía haber sido todavía más extensa si hubiera conservado las redacciones de mis primeros años de docencia universitaria española, pero no fue así (y menos mal...porque, si no, esto podría haberse alargado patológicamente): como espécimen, creo que llegan las cinco listas: tres mías y dos de mis propios alumnos. Paso ya a la transcripción de las que faltan...

A
DADOS POR MÍ

1. Origen e influencia de la moda.
2. Miseria y grandeza de la ecología.
3. La solidaridad y los organismos internacionales.
4. Base económica y supraestructura [inspirado en un par clases que di sobre este asunto].
5. Las modas.
6. La(s) moda(s): evolución de la moda femenina a través del tiempo.
7. Nacionalismos, regionalismos, localismos y otras historias.
8. Ecología,/: ¿una nueva alternativa política?
9. La moda..., ¿contra «los modistas» medievales o contra los modernos?
10. Los deportes y la formación del espíritu.
11. El destino de la humanidad.
12. ¿Modos o modas?
13. Los modos de las modas.
14. Lo particular y las autonomías.
15. Los modos y las modas.

B
DE LOS PROPIOS ALUMNOS

16. Fragmento de cualquier novela aún no escrita.
17. Noche de silencio.
18. Experimentos.
19. Sucédáneos de la comunicación.
20. Cuatro paredes delimitan una biblioteca.
21. El camino amarillo.

22. *La República* de Platón.
23. Libertad de expresión.
24. Panorama de la universidad española.
25. *Adeste fideles*.
26. Espectáculos humanos.
27. Recetario de cocina antropófaga para modernas amas de casa: antropofagia y prosperidad social.
28. Ejercicio de lingüística.
29. Entre la espada y la pared.
30. Trascendencias.
31. Hannah: La [la] realización de un imposible.
32. El instante impreciso.
33. Cosas.
34. La ética de los tomates.
35. Algunas estupideces.
36. La campana de la torre.
37. Terrorismo.
38. Años.
39. Carta de un profesor al flautista de Hamelin.
40. El examen: nuestra gran preocupación.

C

DE NUEVO EL PROFESOR

41. Encomio atípico de la esperanza utópica.
42. ¿Habrá suficientes refugios atómicos incluso para quienes nos llevan hacia una muerte segura?
43. La cultura del balompié y otros negocios nacionales.
44. ¿Sirve para algo un diario filosófico?
45. Concepto de catáfora y campo léxico metalingüístico afín.
46. La amenaza nuclear.
47. Los refugios atómicos.
48. ¿Para qué escribir un diario filosófico?
49. El fútbol.
50. ¿Cómo se explica el cariño especial que Margaret Thatcher siente hacia las Malvinas y Gibraltar y otros hacia Ceuta y Melilla? [*que un par de estudiantes, por su parte, han parafraseado, respectivamente, como a) Margaret*

- Thatcher y su amor por las Malvinas y Gibraltar y b) Carta (personalísima, oye) a Margaret Teacher [Thatcher y anexo de los prodigios hijos de Carlos I].
51. La Seguridad Social y el descalabro del país.
 52. El verano y las lecturas literarias en gente ajetreada durante el invierno.
 53. ¿Ayudará la filosofía a transformar el mundo?
 54. ¿Por qué está prohibido en España, por decreto-ley, hacer las cosas bien?
 55. La unión Libia-Marruecos... ¿constituye un acto revolucionario o reaccionario?
 56. La producción industrial de la cultura.
 57. Visión ecológica y visión filosófica del mundo.
 58. Las modas culturales y la cultura inmanente.
 59. Las trascendentales repercusiones, para los trabajadores del país, de la marcha de Diego Armando Maradona: ética internacional y desvergüenza nacional.
 60. Hasta qué punto es bueno para mí lo que es bueno para Margaret Thatcher.
 61. El sentido y el sinsentido del estudio de la filosofía (o el sinsentido del sentido del estudio/no estudio de tal especialidad).
 62. El problema o el concepto de la alienación humana.
 63. Filosofía y escepticismo; filosofía y agnosticismo; filosofía y desesperación.
 64. Tras la experiencia del primer año, ¿vale la pena seguir estudiando Filosofía o cualquier otra cosa?
 65. ¿Es realmente necesario que España ingrese en el Mercado Común Europeo?
 66. ¿Qué opinas tú de las estrellas del cielo y las arenas del mar?

0-4

Seguramente habrá podido observarse, en las varias listas de títulos de 3, un tono distinto de lo que se ve en 1 y en 2. Todo tiene su explicación: enseñaba yo entonces en la sección de Filosofía y los alumnos, filósofos en ciernes, mostraban ya sus inclinaciones o de abstracción o de trascendencia o de inquietud o de...; y yo, por mi parte, en los títulos que proponía intentaba llegar al interlocutor, interpretar sus constantes intelectuales de la manera más atractiva posible. Lo de siempre: humor, ironía, matizaciones estilísticas, etc.

4

ALUMNOS CON AFÁN LITERARIO

Por lo menos un diez por ciento de las redacciones delataba madera de escritor en sus autores: desde la elección del título hasta el desarrollo ágil, garboso, sor-

prendente («literario»), con garra expresiva y elegancia. Quizá hasta un veinticinco por ciento podría llegar a escribir literariamente con la disciplina y método necesarios. Varias de las redacciones fueron luego publicadas en alguna revista de creación literaria. Hubo incluso grupos de estudiantes con interés en un trabajo sistemático. Por ejemplo, en uno de tales casos se me envía una nota que reza así: «Somos alumnos de primero de Filología del turno de tarde. Nos hemos puesto de acuerdo para entregarle cada poco tiempo algún cuento o historia para que Vd. nos oriente y preparemos una lectura al final del curso» (cosa que he favorecido en mis clases en más de una oportunidad, por no decir de manera estable). En otra ocasión aparece, en una de las redacciones (por cierto, muy literaria: de mucho mérito y francamente prometedor), la siguiente dedicatoria: «Para el Dr. Polo, como muestra de agradecimiento a sus profundas enseñanzas». En fin, siempre he puesto mi mejor voluntad en despertarles el entusiasmo por la escritura (la libertad culta del hombre). Acabo ya esta parte presentando los últimos títulos de alumnos, tres precisamente del grupo con vocación literaria antes mencionado...

67. El alpinista.

68. Quemaduras de sol.

69. «Huye veloz, como el poeta herido».

19. Comentarios generales a las redacciones

A

a) El grueso de los errores se halla en cuestiones básicas (de ortografía y otros aspectos) supuestamente aprendidas en la enseñanza primaria o secundaria (véase más adelante para los no ortográficos; de estos casi mejor no hablar, pues la realidad desborda a la imaginación más calenturienta o hiperbólica: hasta ese estadio hemos llegado...).

b) En el curso sobre expresión oral y escrita solo logró aprobar un diez por ciento: la preparación con la que se acercan es tan lamentablemente deficiente que muy poco es lo que puede hacerse en un vertiginoso semestre y, además, sin hábitos de estudio sistemático, de consulta de obras instrumentales... La parte que, en general, funciona muy bien es la más ligada al temperamento, inhibición/soltura, capacidad creadora de situaciones virtualmente literarias, etc. Fallan, como

digo, estrepitosamente en lo que depende, ha dependido, de un proceso de aprendizaje, de disciplina: estructuras sintácticas, precisión léxica, puntuación, palabras juntas y separadas, etc.

c) Al informar yo entonces de los resultados, les escribía: «Pero hay un grupo de alumnos de *aprobado* dudoso que podrán lograrlo si explican la razón de determinados errores, si me demuestran que se trata de meras distracciones y no de auténtico desconocimiento lingüístico». Gracias a esta segunda oportunidad, pudieron aprobar algunos más y con ello se alcanzó, cual he señalado, un diez por ciento.

B

a) Guarden las redacciones hasta el examen final. Las pediré entonces para ver el progreso logrado. Les permitiré fotocopiarlas una vez comentadas.

b) Redacciones «antologizables»: ¿hay delegado de curso? Posible publicación en revista de la UAM [Universidad Autónoma de Madrid, como así fue en varias ocasiones].

c) Claves: *A*: aprobado; *S*: suspenso: $S \leftrightarrow A$: dudoso: según cuál de las dos letras vaya subrayada, se interpretará que se halla más cerca de un lado que de otro; quizá con más texto, con redacción más amplia, podría confirmarse una cosa u otra.

d) No todo lo señalado en rojo significa error. Los hay básicos y estilísticos (con grados: *más bien...*). Y luego la convención /(,)/ significa que esa coma —valga el caso— es optativa, pero que, según la lectura que se pretenda (esto es: el sentido preciso), quedará o no como la mejor solución [en el comentario hacíamos esas prácticas de lectura y se aclaraba la cuestión].

C

DETALLES DE PRESENTACIÓN (PARA LA PRÓXIMA VEZ)

a) Sí: queda bien escribir por una sola cara: me facilita la lectura, pero tampoco es cosa de desaprovechar el papel...

b) Mejor grapado que con clipe/ganchito (es bueno comprarse grapadora, muy útil).

c) La gente con mala letra: mejor, mecanografiado (con interlineado suficiente) [hubo, entre 70 alumnos, seis casos de auténtica mala letra: ilegible: tuvieron que leer ellos mismos].

d) Más margen a la izquierda (y arriba y abajo): aparte el mayor grado de legibilidad, me permite escribir los comentarios pertinentes.

e) Paginación: mejor superior que inferior; centrado o ángulo superior derecho (pero, entonces, sin guiones). No es necesario paginar la primera, donde aparece el título de la redacción, y, si se hace —lo que está bien—, o abajo, centrado (con guiones o sin ellos; preferible lo primero), o arriba, discretamente, en el ángulo superior derecho: con número muy pequeño, sin relieve, sin que perturbe el necesario espacio libre introductorio de una redacción, de un título.

20. El lenguaje de la valoración

0-1

Cuestión delicada, pues nuestra misión es enseñar (y luego juzgar, claro está), pero tratando con el máximo de respeto a nuestros alumnos, procurando no herirlos y sí estimularlos hacia la superación de los obstáculos, pero —no se olvide— sin ocultar los hechos negativos que suelen aparecer en las redacciones. Así, pues, justicia, equilibrio, apertura, naturalmente, con respecto a los aspectos positivos, que también se encuentran en tales ejercicios, aunque no siempre ese lado positivo puede compensar, diríamos, mecánicamente al negativo en determinadas cuestiones en las que no se puede fallar dentro de la universidad. Realmente, tenemos una papeleta muy difícil por la pésima situación normativa de nuestros estudiantes, de no pocos profesores, de algunos académicos, de autores de libros, de... En el material que expondré a continuación, con las frases que suelo emplear según las circunstancias (estado de la redacción, interlocutor al que me dirijo, etc.), omitiré, por lo general, las simples manifestaciones de *aprobado*, *suspenso*, *más bien aprobado*, etc., y mostraré solo lo que o es comentario, por somero que sea, o germen de ello. Ha habido cursos en los que no ponía glosa alguna al texto del alumno, pues todo lo decía en el comentario oral individualizado; algún año (o tal vez en más de una ocasión) escribía alguna cosa, generalmente para no desanimarlos frente al suspenso recibido (predominante por la situación ya descrita) y

como parte de una realidad comprobable, pues redacciones magníficas en cuanto creación o estilo (y dignas de ser publicadas por ello) no lograban el aprobado: por la abundancia de fallos elementales. No basta, por lo tanto, la mera inspiración o la imaginación creadora, sino que —sobre todo sabiendo que luego van a dedicarse profesionalmente a la enseñanza idiomática— deben mostrar un conocimiento suficiente, práctico: sintaxis, léxico, morfología, fonética; el metalenguaje gráfico completo: puntuación, palabras juntas y separadas, mayúscula/minúscula, etcetera. En fin, no son buenos, culturalmente hablando, los tiempos que vivimos y, naturalmente, cuando se siembran vientos, se recogen tempestades. Pasemos ya a mi propio lenguaje axiológico —en ocasiones con algún toque eufemístico; desde luego, nunca disfemístico—, lista de expresiones —más o menos coloquiales, sin afán literario o marcadamente técnico— que aparecerán sin estructura alguna, simplemente tal como las voy viendo al recorrer esas redacciones. Estableceré dos secciones: la primera, antigua, o sea, de entre 1983 y 1990 aproximadamente; la segunda, la directamente relacionada con la enseñanza de la asignatura *Expresión oral y escrita* en 1994-95.

A

1. Bastante bien [se entiende que, si solo aparece esto junto a la A de *aprobado*, es que se trata de una valoración general, no parcial compensatoria de deficiencias susceptibles de llevarnos a un *suspense*].
2. Bastante buena [la redacción].
3. Sintaxis: bien.
4. Mala letra.
5. Mejórese la cinta [de la máquina de escribir] para que el texto sea algo más legible.
6. Fallos ortográficos. Redacción de gran lirismo y bien configurada.
7. Redacción bastante buena: ritmo, estructura cortante de la frase [o sea: frases incisivas, de puntuación trabada...], etc.
8. De interés el diálogo (con su construcción).
9. Aceptable en los otros aspectos [en lo ortográfico: *suspense*], aunque excesivo en el estilo entrecortado.
10. Más cerca de S que de A. Aspectos positivos en cuanto articulación del pensamiento, coherencia, etc.
11. Entre S y A en ortografía. Bastante buena en los otros aspectos.
12. Fallos ortográficos. Estructura sencilla, positiva.
13. Fallos ortográficos, etc. Aspectos positivos en el desarrollo.
14. Estructuración y lenguaje claros.

15. Se ve que falta agilidad en la expresión, quizá por falta de práctica o por pereza o por inhibición al escribir.
16. Dudoso entre *S* y *A*; quizá más cerca de lo segundo. Estilo suelto, incisivo: rasgo positivo.
17. Más bien *S* que *A* por ortografía. Magnífica redacción [en los demás aspectos].
18. Fallos ortográficos. Aspectos positivos en el estilo entrecortado; cabe, sin embargo, mejorar el ritmo y perfilar alguna que otra construcción.
19. De gran lirismo. Aspectos muy positivos.
20. Aspectos positivos en la configuración del relato.
21. Redacción bastante buena.
22. Fallos ortográficos. Bien el experimentar con estructuras distintas para ver cómo funciona la puntuación [este alumno había puesto una nota, antes del comienzo del texto, que rezaba así: «Debido a las diferentes maneras de puntuar, [mejor sin coma] según se trate de un ensayo, una descripción, etc., he escrito tres composiciones independientes tratando de agrupar todas aquellas situaciones que para mí resultan conflictivas, tales como: [cabría este signo de puntuación, pero mejor lectura sin esos dos puntos] diferencia en el uso de las semicomillas [término creado por mí en 1974] y comillas, acentos en algunas frases interrogativas y exclamativas, entonación ... »].
23. Por lo que he podido leer —con mucha dificultad [debido a la mala letra]—, parece redacción ingeniosa, buena en general y aceptable ortográficamente. Difícil lectura por la letra y el poco espacio; habría sido más legible a máquina.
24. Dudoso entre suspenso y aprobado (por razón de los aspectos ortográficos). Magnífica redacción [en lo demás].
25. Fallos ortográficos. Tema interesante [crítica al libro *Eurocomunismo y estado*, de Santiago Carrillo].
26. Más cerca de *S* que de *A*. La puntuación no es mala (más bien, lo contrario); hay seguramente exceso de puntos y aparte. En los demás aspectos, bastante aceptable (salvo articulación de las frases, demasiado segmentadas, faltas de articulación más amplia...).
27. Tema bien enfocado. Fallos lingüísticos (puntuación).
28. Suspenso por fallos ortográficos. Redacción incitante, con garra descriptiva, aunque, debido quizá a su extensión [redacción larga], no siempre sostenida. Tiene, como digo, aspectos muy plausibles.
29. Fallos ortográficos. En los demás aspectos, aceptable, aunque mejorable en cuanto a agilidad, ritmo sintáctico.
30. Fallos ortográficos. En los demás aspectos, bastante aceptable (aunque cabe, claro, perfilar algunas partes).
31. Fallos ortográficos. Estructura sencilla.

32. Fallos ortográficos. Excelente redacción (o, al menos, bastante buena) en los otros aspectos.
33. Suspense por ortografía. Redacción con momentos de gran belleza (no sostenida, digo), pero, en conjunto, positiva.
34. S= errores ortográficos. Contiene aspectos positivos: apego a los objetos de la vida cotidiana, etc. Le falta algo más de maduración estilística.
35. El hilo de la descripción es aceptable; cabe mejorar estilísticamente intentando evitar repeticiones de esquemas sintácticos, etc.
36. Fallos ortográficos. Forma interior viva, adecuada.
37. Fallos ortográficos. Buena redacción en cuanto a la organización del tema.
38. Excelente redacción (salvo los detalles [que lo eran] normativos).
39. Fallos ortográficos. En lo demás, excelente redacción.
40. No puede pasar a *N* [notable] por fallos ortográficos [aunque, naturalmente, no graves].
41. Mal la ortografía. Aceptable en aspectos no ortográficos.
42. Mal en ortografía. Aspectos no ortográficos: muy bien.
43. Redacción bastante ágil: muy buena en cuanto a aspectos no ortográficos.
44. Pasable en aspectos no ortográficos. Insuficiente en ortografía.
45. Bien en cuanto a aspectos no ortográficos. Muy mal en ortografía.
46. Preciosa redacción.
47. Excelente.
48. Mala ortografía, aunque bastante mejor que en el anterior [ejercicio].
49. Bastante bien.

B

50. Normativo: *S*. Muy bien estilísticamente.
51. Mal lo normativo. Aceptable la argumentación.
52. Normativamente: *S*. Muy bien en lo literario.
53. Muy bien lo narrativo.
54. Bien la descripción/argumentación.
55. Bien la trama.
56. Descuidado.
57. Normativamente: *S*. Muy bien estilísticamente.
58. Aceptable la descripción.
59. Muy bien literariamente.
60. Muy bien estilísticamente. Menos en lo normativo.
61. Bien la argumentación.
62. Bien la descripción.

63. Aceptable la trama o descripción.
64. Bien en cuanto estructura literaria.
65. Aceptable la argumentación.
66. Muy bien la arquitectura y desarrollo del trabajo.
67. Muy bien literariamente. Más bien, mal o regular normativamente.
68. Aceptable la trama. Mal normativamente.
69. Bien el enfoque estilístico. Mal normativamente.
70. Bien el enfoque lírico. Normativamente: *S*.
71. Bien en cuanto configuración lírica.
72. Aceptable el aspecto descriptivo.
73. Muy bien el trabajo en sí. Normativamente, más bien *S*.
74. Muy bien literariamente.
75. Bien la trama descriptiva.
76. Muy bien la forma interior intimista.
77. Aceptable la parte descriptiva.
78. Bien en cuanto forma interior.
79. Bien la estructura y la narración.
80. Aceptable la estructura.
81. Muy bien la estructura.
82. Cuidar monotonía.
83. Bien la trama, la argumentación.
84. Muy bien la descripción.
85. Aceptable lo argumental. Normativamente: *S*.
86. Bien en cuanto trama.
87. Bien la línea narrativa. Descuidado normativamente.
88. Aceptable la argumentación. Muy deficiente lo normativo.
89. Bien literariamente.
90. Muy bien literariamente. En lo normativo, más bien *S*.
91. Bien la descripción. Ojo lo normativo.
92. Bien el fondo.
93. Bien el desarrollo.
94. Bien el ritmo literario. Descuidado normativamente.
95. Bien la expresión [literaria].
96. Muy bien en cuanto relato.
97. Bien el tono literario. Ojo lo normativo.
98. Normativamente $S \leftrightarrow A$. Bien el tono. Mejorable estilísticamente: procúrese evitar algunos clichés/clisés.
99. Bien el tono lírico. Ojo lo normativo.

100. Aceptable el fondo.
101. Muy bien el planteamiento.
102. Muy bien la narración.
103. Bien la articulación.
104. Bien el fondo.
105. Bien la configuración.
106. Muy bien en cuanto fuerza expresiva.
107. Está bien la articulación.
108. Bien el planteamiento.
109. Muy bien la estructuración.
110. Muy bien la configuración.
111. Muy bien la estructura.
112. Muy bien la trama.
113. Muy bien el fondo.
114. Muy bien la estructura, la argumentación.
115. Magnífica redacción.
116. Bien la trama.
117. Bien el relato.
118. Muy bien la trama, etc.
119. Bien en cuanto creación.
120. Muy bien en cuanto creación.
121. Bien la estructura.
121. Bien lo narrado.
122. Bien el tema. Falla lo normativo.
123. Bien también [cacofonía] de argumento.
124. Está bien el ritmo, etc.
125. Muy bien.
126. Muy bien el ritmo, etc. Mal lo normativo.
127. Muy bien en cuanto fuerza creadora.
128. Bien en cuanto estilo.
129. Bien en cuanto creación. Fallos normativos.
130. Hay que cuidar lo normativo.
131. Cabe mejorar el ritmo (aligerando repeticiones, por ejemplo).
132. Bien literariamente.
133. Muy bien de tono.
134. Bien en cuanto argumento.
135. Bien en cuanto estilo.
136. Bien la trama o tejido. Mala letra.

137. Muy bien la forma interior. Ojo: impresión [de ordenador], mala.
138. Letra mejorable. No se abuse del punto y aparte. Aceptable en cuanto expresión de ideas. Mejorable en el ritmo.
139. Bien en cuanto fondo.
140. Aceptable la estructura.
141. Muy mala letra.
142. Muy bien en cuanto idea, ritmo, etc.
143. Fondo: bien.
144. Tema: aceptable.
145. Bien descriptivamente.
146. Bien en cuanto ideación, desarrollo, etc.
147. Letra difícil. Lectura penosa por esa razón. Se entiende el núcleo expositivo.
148. Aceptable en cuanto argumentación.
149. Algo mejor que la anterior, pero mejorable todavía.
150. Bien en cuanto argumentación, etc.
151. Más bien S. Aceptable la estructura. Letra mejorable.
152. Cabe mejorar la agilidad.
153. Muy bien.
154. Bien en cuanto tensión lírica.
155. Bien en cuanto a claridad expositiva.
156. Bien en cuanto fuerza expresiva, dinamismo.
157. Bien en cuanto fuerza expresiva, lírica.
158. Letra demasiado pequeña: se lee mal. Bien en cuanto construcción.
159. Lectura difícil por la letra: pequeña y no muy clara. Bien el tono lírico trascendente.
160. Bien en cuanto forma interior. Hay probablemente madera de escritor.
161. Fallos normativo-estilísticos abundantes.
162. Tinta poco intensa [influye el color] y letra difícil.
163. Bórrese con líquido. Mala letra. Mal presentado.
164. Bien la exposición. Cuidado con la letra, no fácil.
165. No está mal como exposición.
166. Muy bien lo narrado.
167. Controlar el carácter diluido, relajado: falta algo de incisión [de tensión].
168. Aceptable en cuanto argumentación.
169. Aceptable/bien en cuanto descripción.
170. Aceptable la exposición. Mejorable quizá el ritmo, algo más ágil.
171. Bien en cuanto fuerza expresiva.
172. Aceptable como inspiración.
173. Bien el fondo ético. Mal articulada la sintaxis. Falla mucho la puntuación.

174. Muy bien en cuanto creación.
175. Bien en cuanto exposición , aunque quizá pueda mejorarse el ritmo... Ojo: letra y margen izquierdo [escaso].
176. Letra difícil. Bien en cuanto exposición.
177. Letra mejorable. Bien la paráfrasis. Inseguro en lo normativo.
178. ¿Está a lápiz o con color poco neto? Bien la expresión [literaria].
179. Sencillo.
180. Ritmo algo pesado: falta variación, fluidez.
181. Bien, sencillo, en cuanto a tensión expresiva o estilo.
182. Aceptable en cuanto idea, aunque mejorable como ritmo.
183. Mejorable en cuanto a agilidad.
184. Letra demasiado pequeña. Bien en cuanto descripción.
185. Claridad en las ideas.
186. Bien en cuanto fondo lírico, etc.
187. Algo monótono léxica y sintácticamente.
188. Exposición clara.
189. Bien en cuanto inspiración. Mejorable en cuanto a mayor agilidad.
190. Muy bien en cuanto expresión, tensión, etc. Mala letra.
191. Bien en cuanto exposición.
192. Muy bien en cuanto ideación, chispa.
193. Mala letra.

0-2

Repito: no he reproducido, salvo muy pocas excepciones (necesario para el contexto), lo de aprobado/suspenso, pues algo dije al respecto sobre lo claramente predominante del resultado académico negativo por las increíbles malas condiciones con que llegan a la universidad y por la falta de hábitos de disciplina, de sistematicidad, para superar tales situaciones. Lo que sí añadido es lo siguiente: tras la entrega de los ejercicios, comienzo la serie de entrevistas personales, en las que amplío oralmente los comentarios, hacemos prácticas de lectura —a efectos de la puntuación, entre otras cosas—, de explicación de sentidos varios de una frase en abstracto, etc. En fin: todo esto se puede llevar a cabo si no hay demasiados estudiantes (aunque yo, personalmente, lo he llegado a realizar con grupos superiores a cien): no hay que aspirar jamás al milagro. Los grandes rectores de los asuntos educativos viven en un mundo radicalmente distinto del verdadero de la enseñanza en cualquiera de sus niveles. Con su politiquería, con su demagogia, con su

nula responsabilidad en lo que atañe a la educación seria de un país, nos han llevado a un auténtico callejón sin salida, donde el pez se muerde la cola, donde, aunque quisiéramos desfacer entuertos, no contaríamos con jueces preparados, pues las últimas promociones de egresados de la universidad ya han sufrido ellos mismos las consecuencias de la sistemática laxitud normativa y, como era de esperar, no se hallan preparados para un trabajo técnico aceptable en esa zona de lo axiológico. No hablemos tampoco de profesores universitarios que se han lanzado, sin formación alguna (que no puede improvisarse), a tareas normativas de distinto calado, llegando incluso a convertirse en autores de manuales normativos de escasa calidad. En fin, cambiemos de tema...

21. Complemento: proyección hacia lo literario

a) En algún lugar (véase 18-4) he hablado de cómo había un porcentaje nada despreciable de estudiantes con interés por su posible futuro literario en cuanto escritores; también señalaba yo que algunas de esas redacciones llegaron a publicarse en revistas de corte universitario (que, afortunadamente, nunca faltan). Dentro de la lista de frases de mi lenguaje valorativo, en 18-4 se habla expresamente de lo de tener posibilidades como escritor. En las entrevistas ulteriores con los alumnos soy más explícito al respecto: les explico lo que les falta para alcanzar determinados niveles de expresión que les permitan confirmar que, en efecto, si se lo proponen, llegarán a ser buenos escritores. Bien: ahora solo pretendo, cual espécimen, mostrar un breve comentario mío, de hace muchos años (alrededor de 1970, calculo), puesto en la redacción de un alumno; se titulaba *El alpinista* (véase atrás, 18-4-60) y, la verdad, era un texto con fuerza expresiva, buen ritmo y, en general, podríamos decir, muy buenas maneras literarias. Aquí viene el anunciado texto de un joven profesor (entonces en la Universidad Complutense, Madrid):

Creo que usted tiene madera de escritor. Debe continuar. Leer (españoles e hispanoamericanos): Ignacio Aldecoa, excelente cuentista, etc. Hay un cuento quincenal en la revista *Estafeta Literaria* (Madrid). Hay una antología de cuentistas de F. García Pavón publicada por la edit. Gredos (Madrid). Cela es un magnífico escritor de cuentos (aparte de novelas). Pero debe usted leer también de Nicaragua para mantenerse en contacto con el lenguaje de su tierra. Así que procure dominar la

mecánica del lenguaje (signos puntuación, etc.) y [eso] le ayudará en su formación como escritor.

b) Puestos ya en vena literaria asesora, véase un texto mío más extenso en *Enseñanza del español a extranjeros. Cuatro esbozos*, Sociedad General Española de Librería, Madrid, 1976. Dentro del capítulo iv, «Tres notas adicionales», el §4.2 se titula *Bilingüismo y creación poética: carta abierta a un poeta en ciernes y en crisis* (págs. 174-177). Se ve, pues, el interés que siempre ha despertado en mí el asunto de la creación literaria o, si se prefiere, el misterioso viaje a las simas o profundidades del idioma.

22. Meta ideal: desfile completo de los aspectos normativos y estilísticos en lo oral y en lo escrito

a) En efecto: una presentación verdaderamente exhaustiva de todos los hechos, generales y particulares, que se desprenden de las actuaciones orales y escritas de nuestros alumnos daría un material de enorme extensión y de gran valor. Pero tal cosa es imposible considerados los límites, ya abusivos por mi parte, de una sola exposición, de un texto de actas de congreso o similar. Lo que he venido mostrando es apenas la punta del iceberg de una macroestructura con multitud de ramificaciones. No descarto realizar algún día, en otro golpe ciego de furia laboral «expresiva», llevar a cabo, decía, el análisis detallado de las redacciones con las que he operado, sin adentrarme largamente, en el trabajo de ahora. Si llega ese momento, aparte el comentario pormenorizado de los aciertos y desaciertos normativos básicos (sintaxis, léxico, morfología, fonética; código gráfico), me ocuparía de los aspectos estilísticos de tales redacciones: lo supraoracional o enlace de párrafos, la cohesión textual, los efectos expresivos, etc. Pero, de todos modos, algo conviene hacer dentro del espíritu de la presentación actual para que se vean, aunque sea, atisbos de los aspectos normativos, más fáciles de aislar: y es lo que voy a intentar en los dos epígrafes siguientes, los cuales, a su vez, «desarrollan» simples llamadas de atención presentes en iv-12.

b) No obstante, se me va a permitir que no haga referencia a los aspectos ortográficos —dada la gravedad de la situación y la plétora de materiales negativos exhumable—; resultaría casi imposible parar. Más bien, tales hechos de código

go visual van apareciendo, en sus análisis, en diversos trabajos míos, que enumeraré enseguida, y continuaré en los próximos años, de manera que, sumando todos esos frentes, se tendrá una visión bastante completa de lo que los ejercicios y exámenes de los estudiantes, más materia prima procedente de muchos otros lares «intelectuales», da de sí. Paso ya a informar de los aludidos trabajos de análisis de los hechos gráficos en la lengua española: 1) *Ortografía y ciencia del lenguaje*, Paraninfo, Madrid, 1974; 2) *Manifiesto ortográfico de la lengua española*, Visor Libros, Madrid, 1990; 3) «Nota sobre cuestiones editoriales y ortotipográficas (los malos ejemplos)», en *Revista de Filología* [Universidad de La Laguna], 10/1991, págs. 389-394; 4) «Dos momentos ortográficos en nuestro IV simposio (coordinados por José Polo [y con intervención textual sobre la enseñanza de la ortografía y acerca de la reforma ortográfica])», págs. 135-156 (parte mía en 135-136, 138-139 y 148-150), 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), Miguel Gómez Ediciones, pero Universidad de Málaga, Excma. Diputación Provincial de Málaga y Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (editores científicos: Benjamín Mantecón Ramírez y Francisca Zaragoza Canales), 1996; 5) «Introducción al comentario ortográfico», en la obra colectiva *Comentario lingüístico de textos* (edición de Manuel Crespillo; compilación de Pilar Carrasco), Universidad de Málaga (anexo de *Analecta Malacitana*), 1997, págs. 125-162; 6) «Problemas en la enseñanza de la ortografía», en *VIII Congreso sobre enseñanza de la lengua en Andalucía* (Huelva, 22-24 de mayo de 1997), Diputación Provincial de Huelva, 1999; 7) «La coma lexicográfica» (al igual que en el trabajo mío de ahora, con dos versiones: la del frente oral, transcripción de la conferencia, y la elaborada o más académica), en la obra colectiva (ciclo de conferencias en 1998) *El español y sus variedades*, Universidad de Málaga y Excma. Diputación de Málaga (edición de Inés Carrasco), 1999.

23. Recordatorio mínimo de aspectos de lo oral

A

1. Perder el hilo.
2. Muletillas y titubeos (*bueno, este...*).

3. Dicción oscura.
4. Ritmo inadecuado.
5. Peligro de excesos hiperbólico-disfemísticos.
6. Y, sobre todo, no saber escuchar...

B

1. Prácticas de lectura y de audición de fragmentos, literarios o no, de prosa o verso; o incluso de textos completos cuando son breves. Deben incluirse, por supuesto, textos, seleccionados por su calidad, de los propios alumnos.

2. Remito a **IV-2-d** como llamada de atención sobre el abundante material audiofónico disponible: el *Archivo de la palabra*, (Tomás Navarro), Amado Alonso (*Quijote* y García Lorca), Agustín García Calvo (textos clásicos greco-latinos y, además, cosas propias), series varias de grabaciones no difíciles de conseguir.

C

1. *Programa/pograma*.
2. El vulgar *-ao* y variantes.
3. *Madrid/Madriz* (castizo o no).
4. *Taxi/tasi* (pero, ojo, existen *laxo* y *laso*).
5. La pedante *adhesión* con una *d* al parecer oclusiva inconvenientemente adheren te aun en los tiempos de mayores adhesiones de todo tipo (vivo el manantial inquebrantable todavía y tal vez por los siglos de los siglos) .
6. *Meteoro/meteorológico/metereológico*.
7. Pero ya el caso de *alibustre* por *aligustre* o, por ejemplo, el de *ostentóreo* (compárese *ostentar* y familia) por *estentóreo* nos saca de la patria fonética y nos lleva a lo morfológico/léxico, hacia donde nos dirigimos en este preciso momento.

24. Entre lo oral y lo escrito

A

MORFOLOGÍA (QUE TIRA HACIA ARRIBA)

1. *Ciento por ciento* (no *cien por cien*, aunque, naturalmente, con matices, que explico).

2. No: *caleidoscopio* es tan correcto como *calidoscopio*. Prefiero el primero (compárese *eidético*), más eufónico y (metalingüísticamente, sinestéticamente) más fluido.
3. *Cotidianeidad/femineidad* (Casares); pero, obsérvese, se ha impuesto *solidaridad* frente al mejor formado *solidariedad*, que he utilizado yo mismo en la obra de 1990 atrás, **22-b**, nombrada (en el colofón).
4. Escritor *en cierne* (en desarrollo primero), no *en ciernes*.
5. Nada de *este área*, de *área muy extenso*, de *de este agua no beberé*, de *cuyo área* y demás lindezas, sino todo lo contrario; o sea: *esta, extensa, esta, cuya*. Increíble tosquedad.
6. Está bien que diga usted *provee*, pero no *prevee* sino *prevé*: así son las cosas (¡qué se le va a hacer!).
7. Lo de *quizá/quizás*: en principio, da igual, pero téngase en cuenta el factor de la eufonía, dentro del cual cabe, naturalmente, acordarse de eso que dicen sobre si la palabra siguiente comienza con vocal o consonante.
8. ¿Qué diremos del llamamiento a *todos* y a *todas* (como si en nuestra lengua no existiera desde siempre eso que llaman el *término no marcado* o *genérico* o *extensivo* o abarcador de los dos respectivos significados de género masculino y femenino)? Esta es una de las plagas de los tiempos modernos: a los politicastos, con su séquito de seudointelectuales, no les importa destrozarse todo lo que se ponga por delante con tal de dar la impresión de que luchan por superar la discriminación de la mujer: una mezcla perturbadora de demagogia con incultura idiomática: ¡lo que hay que soportar en los tiempos que corren!

B

LÉXICO (QUE MIRA HACIA ABAJO Y ALGO HACIA ARRIBA)

1. Ya hemos visto lo de *programa/pograma*, *meteorológico/metereológico*, *aligustre/alibustre*. Añadamos lo de *espurio* frente al incorrecto *espúreo*.
2. Mejor que *pedir disculpas*, cuando somos los ofensores, digamos *presentar disculpas* o *disculparse*; en el otro caso, «espero *se disculpe*», «exigiré *disculpas*», etc. Olvidémonos de las *excusas* y familia: no hay necesidad de tales unidades «semiextranjerizantes».
3. ¡No, hombre, no!: *pasar inadvertido* mejor que *desapercibido*.
4. ¿Cómo decías...: que ya habías acabado el *bachiller[ato]*?
5. No abuse del *constatar*, por más que se halle en los diccionarios...
6. ¿¡Conque la ley *contempla*...?! Qué contempla la ley: el firmamento lleno de estrellas o a la reina española de la belleza? ¿No le sirven «la ley *tiene en*

- cuenta, prevé, examina, estudia, dictamina* sobre, etc.? Al inglés lo que es del inglés (aunque sea exclusivamente desde el punto de vista semántico) y al español lo que de verdad, y abundantemente, es nuestro. ¿Y qué me dice de la filigrana «Eso no está *contemplado* [*previsto, incluido...*] en la ley?».
7. No se confunda *sudamericano* (compárese *centroamericano*) con *hispanoamericano*; ni, por supuesto, esto último con *iberoamericano* o con *latinoamericano*, a pesar de...
 8. ¿Qué es eso de *Lleida, Ourense, A Coruña*, en lugar de *Lérida, Orense, La Coruña* cuando estamos hablando en español? Yo, hispanohablante de nacimiento y de profesión, jamás he viajado a *London, Paris*, etc., sino a *Londres, París, Estocolmo, Berna, Gerona*, etc. No confundamos estúpidamente las cosas: la cultura no debe tener nada que ver con la demagogia o con las legítimas aspiraciones de un pueblo a regir sus destinos.
 9. El nombre de la lengua en la que me expreso es *español*, no *castellano* (modalidad de la *lengua española*, junto a otras muchas). Solo en contextos determinados, para evitar la monotonía, puede recurrirse a *castellano*; o bien, históricamente, al sistema lingüístico no convertido todavía en lengua común de España. Ya lo dijo muy claro Gregorio Salvador, entre otros lugares, en el título de uno de sus libros: *Lengua española y lenguas de España* (Ariel, Barcelona), más tarde confirmado y ampliado en *Política lingüística y sentido común* (Istmo, Madrid).
 10. ¿Qué es eso de «esto *lo repercutiremos en...*»? : *lo haremos repercutir*, es verbo intransitivo: «esto *repercutirá*, sin duda, en nuestros bolsillos».
 11. ¿Lo *cesaron*? Alguien *cesa*, para, deja de moverse, de funcionar en algo (significados neutros, no marcados). Así, pues, si lo hace voluntariamente, *ha renunciado, se ha ido, ha presentado la renuncia, la dimisión: ha dimitido*; si no es voluntario el cese, *lo han destituido, ha sido sustituido por, lo han echado, le han dado la patada, lo han mandado a la...*, según el grado de finura, o lo contrario, de la expresión buscada.
 12. Mejor emplear *conllevar* como *tolerar, soportar* una situación dura (enfermedad sobre todo). Para lo otro, resultaría preferible *llevar consigo, acarrear, traer como consecuencia* y, en determinados casos, hasta *implicar*, etc.
 13. No: la forma correcta es *cenit*, aguda, no *cénit* (compárese *nadir*).
 14. ¿Qué es eso de *versátil*? No: en buen español, se aplica a personas *veleidosas*, auténticos aires de *veleta*. Para lo otro, *polifacético, activo, práctico* y alguno más. Es mejor, dentro del concepto de cultura idiomática, que las cosas no valgan tanto para un roto como para un descosido, ¿no le parece? Hay que precisar, afinar, ejercitarse en la voz oportuna para cada situación

- comunicativa. Eso nos mantiene cerebralmente vivos y nos alarga la vida: ¿no lo creen?
15. No se confunda, ni prosódica ni semánticamente, *fútil*, con *sutil*, por más que coexistan *-idad* y *-eza* para ambas unidades léxicas. Y para lo de *fútil* no nos acerquemos demasiado a *banal/banalidad* (como si no existieran unas cuantas soluciones para la misma designación).
 16. Bienvenido *tópico* como *lugar común*, no tan positiva salutación significando 'tema' (*el tema de mi tesis doctoral fue...*). En general, recurramos al inglés, por ejemplo, cuando no quede más remedio; y, por supuesto, hispanizando en la medida de lo posible.
 17. No: el estudiante que escribe «[...] recorría por mi cuerpo una extraña sensación» había cruzado en su mente '*corría por mi cuerpo una extraña sensación*' y '*recorría mi cuerpo una extraña sensación*'. Compárese '*yo creo que + a mí me parece que*' = *yo me parece que...*
 18. Déjese usted de *jugar un papel*; bastante mejor, *representar*, *desempeñar* una función, un papel, etc.

 c

SINTAXIS

1. ¿Qué es eso de *han habido personas que...* y *aledaños*? Explico el fenómeno desde el punto de vista histórico y dando cuenta de su extensión creciente.
2. ¿Qué me dice usted de la cada vez más extendida construcción *se cuidan muy bien a los ancianos*? (compárese *se cuida a los ancianos + se cuidan los ancianos*). En los últimos años, al menos en España, se han extendido construcciones de esta zona como mancha de aceite: no hay asideros idiomáticos, anclaje cultural.
3. El llamado «*mismo* anafórico» (...y *se harán cargo del mismo*) ya hace mucho tiempo que traspasó el lenguaje administrativo, lo escrito no administrativo y ha llegado, orondo, hasta el propio registro oral en cualquiera de sus estilos; pues los hablantes de escasa, o no tanto, formación lo sueltan miméticamente al hallarse sus oídos saturados de tales formas, de sus esquemas implícitos. Verdadero desastre léxico-sintáctico al dejar fuera de combate la posibilidad del esfuerzo, siempre instructivo, de buscar a expresión adecuada a cada situación comunicativo. Véase sobre todo, de Salvador FERNÁNDEZ RAMÍREZ, «*Mismo anafórico: un pronombre espectacular*» (oralmente en 1976), capítulo VIII, págs. 125-168, en su libro, póstumo («volumen ordenado y completado por Bienvenido Palomo Olmos»), *Problemas y ejercicios de gramática*, Arco-Libros, Madrid, 1987.

4. *Fue entonces que/fue allí que/fue por eso que...*: por muy extendidos que estén, sobre todo en Hispanoamérica, no son construcciones ejemplares: sí lo son *fue entonces cuando, fue allí donde, fue por eso por lo que*, etc. No me detengo en presentar y explicar casos más complejos en lo de repetir la preposición en la segunda parte.
5. Bastante gente, incluidos estudiantes universitarios y personas de nivel incluso superior, se hace un lío con lo de *mientras/mientras que...*
6. Cada día avanza más, aunque no sé si milimétricamente todos los días ocurre tal paso adelante, lo de desplazar a *todo* por la forma más intensa (distributiva, singularizadora) *cada*. Y esto no solo en Cataluña: basta oír emisoras de radio o programas televisivos para llegar a la conclusión de que un locutor que no plante cuatro o cinco formas de *cada* en unos minutos, por parecerle *todo* algo pusilánime, inerte, débil, es un pobre desgraciado. Parecido, en su espíritu, lo de los locutores que se *adhieren* oclusivamente porque una triste *d* fricativa les parece muy poco grado de *ad-he-sión* (véase atrás 23-C-5).
7. En estructuras del tipo *la mayor parte de los ciudadanos piensa/piensan*, hay que decir, sin miedo, que ambas son, en principio, igualmente correctas: NÚCLEO DISOCIADO (Tesnière/Polo): concordancia formal en singular y semántica en plural. En un caso dado será mejor, estilísticamente, una u otra según la perspectiva sintética, unitaria, o analítica, dinámica, «más visual», que queramos darle a la frase.
8. *Voy a pedirle a todos/dile a tus padres*: o sea, *le* por *les...* Les explico el fenómeno: lo catafórico o anticipador de algo que en su momento aparecerá con todas sus «marcas» o atributos. Ese *le* se ha «despronominalizado» parcialmente en cuanto sustantivo y se acerca a la categoría de adverbio, etc. (Julio Casares, ya en el primer cuarto de nuestro siglo): ejemplos en todas las épocas del español, prácticamente en cualquier autor y del todo aceptable en el estilo familiar y algo más. No puedo entrar ahora en detalles.
9. Les explico las diferencias posibles o, mejor dicho, lo del paralelismo de *respecto de/con respecto a*, preferible a *respecto a*, no incorrecto, quizá más suelto o familiar.
10. El consabido *decreto regulando* y otros misterios del gerundio.
11. Compárese *distinto de, diferente de, diverso de, diferenciado de* frente a *semejante a, análogo a, parecido a*: mejor intentar mantener tales esquemas. ¿Qué hacemos con *equivalente de/equivalente a* y casos afines? Pues lo de siempre: no ser dogmáticos, abrírnos a la riqueza del idioma, no ser, en fin, amantes ciegos, mecánicos, de los paralelismos geométricos a toque de campana: saber escuchar a la lengua: dejarnos instruir por ella (no «por la misma»).

12. Lo de *deber* + infinitivo y *deber de* + infinitivo: obligación, presuposición o, mejor dicho, presunción y cruces varios: *yo debo ir* + *yo tengo la obligación de ir* = *yo debo de ir*. Y los hablantes «debedeístas» sienten, al parecer, que, si les falta la polifacética *de*, la frase o está incompleta o se ha debilitado mucho: ¿llega la pobre al marasmo? Lo mejor, seguir lo más fielmente posible el esquema teóricamente ideal (cuando menos, en situaciones comunicativas esmeradas).
13. Absurdo que la estructura *ir a por* es incorrecta. Emilio Lorenzo, entre otros, ya lo explicó e ilustró con suficiente claridad: *irse por su padre/irse a por su padre*: causa y propósito, respectivamente. Además, ¿qué sería del fútbol, por ejemplo, si hubiera que decir ¡*Por la victoria!* [brindis] en lugar de ¡*A por la victoria!*? Es normal en la tradición de nuestra lengua la junción de preposiciones: *de entre*, *de a*, *por sobre*, etc.
14. Observo confusión grande entre *próximo* y *siguiente*, incluso en sonado libro normativo que recoge artículos de prensa. No se olvide lo de *estilo directo*, *estilo indirecto*, *deíxis* y *anáfora*, etc.
15. Dejemos el *desde ya* para alguna muy especial situación comunicativa (y para los grupos de hispanohablantes que lo llevan a cuestras desde la cuna). Pero en el español general distingamos, siguiendo la línea explicativa mencionada al final de la observación anterior (DEÍXIS AD OCULOS o en presencia física y DEÍXIS ANAFÓRICA...), entre formas como *ya*, *ahora mismo*, *enseguida*, *inmediatamente*, *en este (preciso) instante*, etc.
16. *Este es el niño que su padre...* ¡Que no se diga que somos profesores de español!: unos reales y otros en ciernes.
17. Ojo con *sendos*: ¿tan complicada es su recta utilización? No lo creo.
18. *En relación a...* ¿No les suena mejor *en relación con*, *de acuerdo con...*?
19. ¿Qué es eso de *no sabía dónde iba*? Al menos, hoy día se impone darle un toque dinámico, ¿no les parece? Así, pues: *no sabía hacia dónde iba/no sabía adónde iba*; aunque habría sido mejor que la norma académica fuera *a dónde*, *a donde* en todos los casos, para no crear excepción con respecto a *por donde/por dónde*, *de donde/de dónde*, etc.
20. La mayoría de las *veces cuando* veo ovejas... Obsérvese la diferencia: *la mayoría de las veces en que veo ovejas...* (frase especificativa) frente a *la mayoría de las veces, cuando veo ovejas, acabo por quedarme dormido* (frase explicativa con los cruces y demás historias semántico-sintáctico-prosódico-puntuarias).
21. ¿No tiene usted ningún sustituto para el manido y galicado *por contra*? ¿Será posible? No se merece usted una explicación, ¿de acuerdo?

22. «Tratemos de ser lo más objetivos *posibles*? Pero, hombre de Dios, ¡haga usted concordar las cosas como es debido!
23. Alguien, en una conferencia, acaba de soltar, con aires grandilocuentes, lo de *muy centrales* en situación comunicativa en la que resultaba imposible imaginar grados de centralidad... Esto nos recuerda los usos, muy extendidos incluso en boca y pluma de gente «sociológicamente culta», de *muy exhaustivo, bastante exhaustivo*: ¿disuelto en polvo por «supersaturación» de agotamiento?; ¿volatilizado al estallar las piezas del cansado artefacto?
24. Hasta el novelista Cela (prefiero no citar el aludido esperpéntico título) sintió el irrefrenable impulso anglicado y seudolatínizante del *versus* por *frente a o contra* según aconsejen las circunstancias lingüísticas.
25. En fin, podríamos seguir hasta caer verdaderamente agotados, exhaustos, con nuevos comentarios someros de desaconsejables construcciones, encontradas por doquier, no solo en las modestas redacciones de los sufridos estudiantes de los últimos decenios de descalabro de direcciones que no dirigen, sino que destruyen, que desorientan, que deseducan ciegamente...

D

NIVEL SUPRAORACIONAL, TEXTUAL, TEMÁTICO, PIEDRA
DE TOQUE DE UN PENSAMIENTO ORDENADO: COHERENCIA...

1. *Creo que este último, aunque le dediquemos menos tiempo, no deberíamos renunciar a él*: arrégleme usted esa frase: *Creo que a este último no deberíamos renunciar/Creo que a este último, aunque le dediquemos menos tiempo, no deberíamos renunciar/Aunque le dediquemos menos tiempo, creo que a este no deberíamos renunciar/Aunque le dediquemos menos tiempo a este último, creo que no deberíamos renunciar a él (no al mismo)/Creo que no deberíamos renunciar a este último (aunque le dediquemos menos tiempo)/¿etc.? (tal vez) .*
2. *Un lema tan simple que puede ser tergiversado, ¿qué no se hará con leyes más complejas?* Es defendible como caso, no sé si extremo o no, de construcción absoluta, a saber: ‘tratándose de lo que se ha hecho con un lema tan simple que puede ser tergiversado, ¿qué no se hará con leyes más complejas?’ Con todo, en la forma tan descarnada en que aparece, la siento más cercana a alguna modalidad de anacoluto que a una ¿latinizante, arcaizante? construcción literaria (desconozco al respecto lo que ocurre en otras lenguas modernas por si la estructura comentada es un caso de mala traducción).
3. Enlace con lo ortotipográfico: usos de la doble pleca, ||, del punto y aparte (no se abuse), etc.

4. Podemos decir que los asuntos de este nivel se controlan mejor, a efectos de enseñanza y de corrección (y antes de creación), en la fase de revisión, tan importante como la de fábrica o confección. Los mejores, los más refinados saberes idiomáticos se demuestran cuando, redactado ya el trabajo, se dispone uno a revisarlo antes de darlo a la imprenta (en contextos de enseñanza, al profesor o tutor). En esta etapa decisiva, cuando se intenta atar los cabos sueltos, evitar repeticiones (la importancia del buen oído musical), ser claro y exacto (o, además, a veces, irónico, etc.), es cuando se distingue perfectamente al buen profesional del mero aprendiz o del impenitente amigo de la chapuza: desorden no buscado, falta de higiene textual, el descuido o la tosquedad «escriptoria» como norma, etc. No hay que cansarse repitiendo la idea de lo importante que es acabar bien un trabajo: mostrar que se piensa con orden y concierto y que nos acompaña siempre en esas buenas intenciones el instrumento maravilloso, siempre generoso, del idioma (con un infinito acervo cultural en sus venas).

E

 ESTOY ACABANDO

1. No bajemos la guardia ante el peligro de los anacolutos, de la pérdida del hilo discursivo. Hay mil soluciones: *decía, tal como decía, ya lo señalaba*, etc. Con paciencia cabe armar hasta el más destartado de los ingenios verbales; naturalmente, poseyendo previamente o la competencia técnica para ello: se adquiere con la disciplina del trabajo sistemático bien orientado.
2. Les explico, a pregunta de uno de los estudiantes, las ventajas e inconvenientes de cada una de las soluciones para los datos de la fecha (quede como ejercicio al no detenerme ahora en su explicación): **a)** 5-X-1992; **b)** 5-X-92; **c)** 5 de octubre de 1992; **d)** 5 de octubre,./;/: 1992; **e)** 5-10-1992 (la más sencilla: se evita, en tipografía, el problema de la diferencia de altura entre el arábigo y el romano, salvo que este vaya en versalita y, al mismo tiempo, se reduzca aproximadamente un punto y medio la altura del arábigo, que en principio viene de fábrica adaptado a la caja alta o, en términos ortográficos no exactos, a la mayúscula); **f)** *TODO CON LETRA* (sí en documentos notariales y contextos asimilables a ello); **g)** *octubre 7 de 1992* (hoy día, anglicado); **h)** *octubre 7, 1992* (igual); etc. Yo normalmente prefiero o la de /5 de octubre de 1992/ o la de /5-X-1992/, por su equilibrio de código visual: conviven el arábigo y el romano, «mandando» este desde su posición central (que mira hacia la izquierda y hacia la derecha). En todo caso, sin salimos de la zona en que nos hemos introducido, los días de la semana y

los meses, salvo comienzo de frase, con minúscula, frente a la notable fluctuación observada tanto en textos de naturaleza varia—por lo que respecta, igualmente, a los meses— cuanto en manuales ortográficos, sin duda con criterio poco recomendable.

25. El justo premio al esfuerzo realizado

0

O, si se prefiere, al trabajo bien hecho (al menos, eso pretendía) para las circunstancias en que se desarrolló tal asignatura. El epígrafe de ahora es delicado. Entiéndase que los aspectos positivos que aparecerán en él alrededor de la forma como llevé adelante el curso sobre expresión oral y escrita pasarán a letra de molde no por actitud narcisista por mi parte, sino como ingrediente de la objetividad que he procurado en las demás secciones de este trabajo. De ahí que, incluso, para no correr riesgos innecesarios en la ruta que vamos a recorrer, voy a matar mi propio discurso, haciendo, en cambio, que hablen directamente los propios alumnos: sintéticamente a través de los cuadros de 1 y 2 (reproducidos facsimilarmente, esto es, conservando todos sus rasgos de torpeza ortográfica y tipográfica: falta de acento en las mayúsculas, exceso de estas, abuso del recurso de la negrita, inoportunas y ruidosas versales, etc.) y con escritura suelta, no matematizante, en 3, donde iré reproduciendo sus respuestas a preguntas de comentario. Dirijámonos ya a la sala de escucha de los estudiantes que realizaron el mencionado curso...

[1.1]
Encuesta de Opinión de los Alumnos sobre el Profesorado de la U.A.M.
 Curso 94/95.

Profesor: JOSE POLO POLO Departamento: Filología Española Sección: Filología Hispánica	Grupo: M-1 Curso: 0º Facultad/E.U.: Filosofía
Asignatura: (1112115) Expresión Oral y Escrita	
Especialidad:	

Resultados individuales según Aspectos de la Docencia

	Aspectos de la Docencia	Media	Desv. Típica
7	1.Satisfacción General con la labor del profesor (P.13)	5.75	.85
6	2.Organización y Claridad en las exposiciones (P.1 y P.2)	5.67	1.03
5	3.Estímulo del Interés del Alumno (P.3)	6.10	1.17
4	4.Dominio del Tema (P.4 y P.5)	6.65	.43
3	5.Interacción con los Alumnos (P.9 y P.10)	5.95	.79
2	6.Aspectos Complementarios del curso (P.11 y P.12)	5.72	1.22
1	7.Cumplimiento de las Obligaciones Formales (P.6, P.7 y P.8)	6.22	.90

Resultados individuales según Preguntas del Cuestionario

	Preguntas del Cuestionario	Nº Resp.	Media	Desv. Típica	Frecuencias para cada opción de respuesta						
					7	6	5	4	3	2	1
7	1.Explica con claridad y se preocupa por la comprensión de conceptos	20	5.85	1.14	8	3	8	0	1	0	0
6	2.Destaca las cosas importantes	20	5.30	1.15	5	4	8	2	1	0	0
5	3.Contribuye a hacer interesantes las clases	20	6.10	1.17	11	2	6	0	1	0	0
4	4.Las clases están bien preparadas	19	6.42	.77	11	5	3	0	0	0	0
3	5.Domina la asignatura y está al corriente de los progresos recientes	20	6.85	.37	17	3	0	0	0	0	0
2	6.Ha asistido a clase	20	6.90	.31	18	2	0	0	0	0	0
1	7.Suele llegar puntualmente	20	6.00	1.30	11	2	4	2	1	0	0
	8.Desarrolla el programa completo de la asignatura	11	5.09	1.87	4	0	3	3	0	0	1
	9.Tiene una actitud receptiva y amistosa con los estudiantes	19	5.68	.95	5	4	9	1	0	0	0
	10.Fomenta y facilita la participación de los estudiantes en clase	20	6.20	.89	10	4	6	0	0	0	0
	11.La teoría es aplicada adecuadamente	18	5.83	1.15	7	3	7	0	1	0	0
	12.Las lecturas sugeridas ayudan a la preparación de la asignatura	20	5.75	1.41	9	3	4	2	2	0	0
	13.SATISFACCIÓN GENERAL con la labor del profesor	20	5.75	.85	5	5	10	0	0	0	0

Escala de respuesta: 7-Totalmente de acuerdo 5-De acuerdo 3-En desacuerdo 1-Totalmente en desacuerdo

Encuesta de Opinión de los Alumnos sobre el Profesorado de la U.A.M.
Curso 94/95.

Profesor: JOSE POLO POLO	Asignatura: (1112115) Expresión Oral y Escrita	Facultad/E.U.: Filosofía	Curso: 0º	Grupo: M-1
Departamento: Filología Española	Especialidad:			
Sección: Filología Hispánica				

Medias en diferentes niveles de Organización de la Docencia en la U.A.M.

Según Aspectos de la Docencia	Profesor	Dpto	Grupo	Curso	Espec	Sección	Fac/E.U.	U.A.M
1.Satisfacción General con la labor del profesor (P.13)	5.75	5.12	5.97	5.97		4.95	4.97	4.88
2.Organización y Claridad en las exposiciones (P.1 y P.2)	5.67	5.18	5.88	5.88		5.03	5.01	4.88
3.Estimulo del Interés del Alumno (P.3)	6.10	4.81	6.07	6.07		4.75	4.61	4.47
4.Dominio del Tema (P.4 y P.5)	6.65	5.62	6.28	6.28		5.52	5.50	5.40
5.Interacción con los Alumnos (P.9 y P.10)	5.95	5.25	6.00	6.00		5.14	5.13	4.96
6.Aspectos Complementarios del curso (P.11 y P.12)	5.72	5.07	5.67	5.67		4.85	4.93	4.78
7.Cumplimiento de las Obligaciones Formales (P.6, P.7 y P.8)	6.22	5.33	5.21	5.21		5.22	5.16	5.31

Según Preguntas del Cuestionario	Profesor	Dpto	Grupo	Curso	Espec	Sección	Fac/E.U.	U.A.M
1.Explica con claridad y se preocupa por la comprensión de conceptos	5.85	5.28	6.07	6.07		5.14	5.09	4.95
2.Destaca las cosas importantes	5.50	5.09	5.70	5.70		4.93	4.93	4.82
3.Contribuye a hacer interesantes las clases	6.10	4.81	6.07	6.07		4.75	4.61	4.47
4.Las clases están bien preparadas	6.42	5.33	6.08	6.08		5.20	5.26	5.18
5.Domina la asignatura y está al corriente de los progresos recientes	6.85	5.93	6.46	6.46		5.85	5.75	5.64
6.Ha asistido a clase	6.90	5.69	5.73	5.73		5.56	5.66	5.77
7.Suele llegar puntualmente	6.00	5.41	5.23	5.23		5.29	5.37	5.46
8.Desarrolla el programa completo de la asignatura	5.09	4.81	4.42	4.42		4.74	4.35	4.59
9.Tiene una actitud receptiva y amistosa con los estudiantes	5.68	5.36	5.98	5.98		5.24	5.32	5.16
10.Fomenta y facilita la participación de los estudiantes en clase	6.20	5.15	6.01	6.01		5.04	4.93	4.75
11.La teoría es aplicada adecuadamente	5.83	4.84	5.49	5.49		4.49	4.69	4.62
12.Las lecturas sugeridas ayudan a la preparación de la asignatura	5.75	5.29	5.83	5.83		5.19	5.16	4.93
13.SATISFACCIÓN GENERAL con la labor del profesor	5.75	5.12	5.97	5.97		4.95	4.97	4.88

Número de Respuestas	21	2419	233	233	1758	15305	102398
----------------------	----	------	-----	-----	------	-------	--------

Escala de respuesta: 7-Totalmente de acuerdo 5-De acuerdo 3-En desacuerdo 1-Totalmente en desacuerdo

3

OBSERVACIONES

Así es titulada la sección menos estadística del conjunto de aspectos sometidos a la consideración de los estudiantes. Cito el párrafo introductorio: «Esta parte del cuestionario se refiere a opiniones y sugerencias que desee efectuar respecto a la asignatura. Estas serán remitidas al profesor junto con los resultados de la encuesta, para proporcionarle observaciones concretas sobre la docencia que ha impartido». Reproduzco ahora las diversas respuestas a cada uno de los asuntos planteados...

A

SEÑALE LOS ASPECTOS MÁS POSITIVOS DE ESA ASIGNATURA

1. El hecho de que la asignatura se base en problemas prácticos y reales de los alumnos. La receptividad del profesor. La oportunidad de poder oír declamaciones de poesías para ir enseñando al oído.

2. Importancia de las orientaciones respecto a mejora de la calidad literaria, de los discursos y de la expresión oral y escrita en general. Gran cantidad de datos a tener en cuenta. Fenomenal preparación del profesor y preocupación por que los alumnos aprendan.

3. Es un aprendizaje que debiera realizarlo todo estudiante universitario. La asignatura resulta muy buena para aprender a expresarse mejor y hacernos entender de forma correcta. Como la ha planteado Polo [lo dejo sin coma; con ella podría cambiar el sentido hacia lo causal: *puesto que*; ahora es modal: 'en la forma en que lo ha organizado'; no puedo extenderme en explicarlo de manera convincente del todo] ha resultado amena y entretenida y a [ha] contribuido a que valoremos más el lenguaje culto que el puro y duro lenguaje coloquial de las malas maneras.

4. El propósito de la asignatura, que es aprender a mejorar la escritura y a saber hablar en público, [sobra la coma; podrían ir, de poner algo, puntos suspensivos] es el aspecto más positivo; no es poco.

5. Las cintas [de poesía y prosa no poética leídas...] que trajo el profesor los últimos días.

6. Creo que es interesante a la hora de un aprendizaje correcto de errores y una forma de adecuarnos correctamente a nuestra Lengua [preferible con minúscula].

7. Pienso que es una asignatura muy amena y entretenida. No solo por la materia sino por el trabajo que realiza el profesor.

8. A mi juicio, esta asignatura es una de las más importantes e interesantes[,] por lo que su adecuada comprensión puede ser muy ventajosa para el estudiante. El saber hablar y escribir correctamente puede abrirte muchas puertas.

9. La asignatura en sí está muy bien; la considero una de las asignaturas más importantes (aunque sea optativa) de todo el curso. Lo que no encuentro lógico es que, siendo tan imprescindible deber expresarse de forma escrita y oral, la hayan

puesto de un cuatrimestre: así, esta asignatura pierde su función: ¿Quién [¿quién] aprende a expresarse adecuadamente (y profundizar en la materia) en 3 [tres] meses «y un poco más»?

10. La clase es amena, rápida y participativa. Es una asignatura muy práctica y el profesor es bueno.

11. Es muy interesante la asignatura, me gusta mucho lo que hacemos y el profesor hace que tomemos interés y participemos. Me gusta que se combinen las partes teóricas y prácticas en la clase, es decir, los alumnos estamos muy centrados por la división de la clase en teoría y práctica.

12. El profesor se expresa de maravilla. Explica con gran claridad y sencillez, ayudando a la comprensión con sus numerosos ejemplos. Las prácticas son divertidas y, en general, «Mola [mola] mucho».

13. Fomenta el hecho de la escritura, proporcionando al alumno la posibilidad, bastante inaccesible en algunos casos, de publicar y dar importancia a lo que escribe [no hay necesariamente incorrección en la última parte de la frase: no se trata forzosamente de publicar lo que se escribe, sino de publicar en general, sin mencionar el consabido complemento directo, y de darle importancia a lo que ese alumno escribe; con otro sentido sería: *la posibilidad de publicar lo que escribe y darle importancia*; cabe alguna otra variación].

B

SEÑALE LOS ASPECTOS MÁS NEGATIVOS DE ESTA ASIGNATURA

1. Su corta duración y pocas horas semanales.
2. Ninguno.
3. La bibliografía[,] que contribuye a mejorar la comprensión de la materia[,] resulta demasiado extensa, debido a que no tenemos tiempo material.
4. Quizá que hay demasiada gente, pero la asignatura en sí no tiene nada negativo.
5. Dificultad a la hora de evaluar y poner una calificación por la subjetividad de la asignatura [no lo creo: no ponía números, pero leía y releía y comentaba los errores y aciertos con cada alumno hasta que este quedase empapado de su situación normativo-estilística].
6. La vergüenza que pasas en las prácticas orales. La estricta corrección (Tan[tan] sólo hubo un aprobado en el 1^{er} [1^{er}], ejercicio).
7. Desde luego, los alumnos NO.
8. Lo que creo que debería cambiar en esta asignatura es la obligación de conocer una bibliografía, ya que por mi carrera [sospecho que no es alumno de Filología] he de leer muchísimos libros y no todos puedo encontrarlos y leerlos, y lo mismo me pasa aquí.
9. La responsabilidad que [¿le?] presupone [¿supone?] al estudiante [¿lo?] de perder el miedo a la expresión oral, [mejor sin coma] y la aceptación dentro

- de su clase, aunque por otra parte el estudiante sabe o supone esto [esto], [mejor sin coma, salvo relieve para lo que sigue] al escoger esta asignatura.
10. Demasiados alumnos. Y clases monótonas.
 11. Demasiada materia en muy poco tiempo. Demasiadas cosas que mejorar en muy poco tiempo. Asignatura que necesita menos gente (hacer dos clases, por ejemplo) para poder aprender más.
 12. Creo que es algo difícil de evaluar la asignatura porque es muy subjetiva y depende mucho de los criterios del profesor [véase atrás 5].

C

¿QUÉ ASPECTOS DESEABLES ESTUVIERON AUSENTES
O SE PODRÍAN MEJORAR EN LA ASIGNATURA?. [?]

1. Algo más sobre comunicación no verbal.
2. Quizás haber hecho un poco más de hincapié en la expresión oral para dar conferencias sobre temas menos desenfadados, [mejor sin coma; o bien con punto y coma] y en la redacción de textos oficiales (actas, documentos importantes, etc.... [bien *etc.*, bien los puntos suspensivos, pero no ambos simultáneamente]).
3. Sería conveniente asistir, en conjunto, a charlas y conferencias o determinar programas televisivos que todos podamos ver y luego comentar.
4. Como ya he dicho, el que el grupo fuera menos numeroso; así las prácticas escritas podían haber sido más frecuentes.
5. También añadiría en la clase prácticas de lectura y de expresión oral, pero no como se hace, sino que me gustaría que el profesor nos enseñara a saber hablar en público y también a leer, utilizando unas técnicas de entonación [...] y lenguaje apropiadas [apropiados] [algo se hizo, para el tiempo disponible, en este respecto].
6. Me gustaría que levantase más la mano a la hora de la corrección en los exámenes. Que fuese puntual tanto al entrar como al salir [¿?: avisé al principio de curso que comenzaría a las «y diez» para que descansasen de la clase anterior o para que pudiesen llegar los que venían de otros espacios y acababa casi siempre a la hora exacta, salvo dos o tres veces un par de minutos más tarde con la idea de dejar redondeada una cuestión].
7. Pocas redacciones. ¿Sólo hay dos niveles de notas? Suspenso-Aprobado [no: se podía, aspirar a más; de hecho, hubo alumnos, aunque pocos, que obtuvieron Notable, Sobresaliente y hasta alguna Matrícula de Honor]. Exigencia para aprobar muy alta. Falta de mayor número de ejemplos prácticos sobre cómo escribir [ejemplos teóricos hubo muy pocos; casi todo fue práctico: los que asistieron a todas las clases lo saben].
8. Más teoría un poco más centrada en el tema «técnicas».

D

PARA FINALIZAR, ¿QUÉ OPINIÓN LE MERECEN
LAS TUTORÍAS DE LA ASIGNATURA?

1. Muy buena opinión.
2. Muy buena opinión. Espero seguir en contacto extra-académico con el profesor para orientaciones de cara a mejorar la calidad literaria de unos escritos, etc. ... [véase atrás C-2; le corregí un par de redacciones más fuera ya del curso; eran de muy buena clase literaria].
3. Las tutorías de la asignatura son buenas.
4. Tan solo hasta el momento he asistido a una; mi impresión fue grata.
5. Las tutorías están muy bien. || Por cierto, espero que estos comentarios sirvan para algo porque, desde luego, con los del año pasado no sé sobre lo que habeis [habéis] hecho. || ¿Soleis [soléis] hacer algo al respecto?
6. Muy instructivas y ayudan a comprender lo explicado en clase.
7. El profesor es muy receptivo y ayuda en todo lo que puede, [;] las tutorías son muy interesantes y aprendo mucho.
8. A pesar de la brevedad de la asignatura, debido al poco tiempo que se nos concede [concede] para disfrutarla a fondo, es una asignatura estupenda, que te permite aplicar tus conocimientos en las demás asignaturas; y no sólo aquí, sino en cualquier ámbito para expresarse mejor (tanto oral como por escrito). La participación es completamente favorable aunque un tanto forzada. Es un gran profesor y me gustaría poder disfrutar de sus amenas clases en otras diversas y más variadas ocasiones.
9. Se cumplen perfectamente, [;/:.] el profesor está en todo momento a disposición del alumno.
10. No tengo ninguna queja al respecto.

26. Final

Largo ha sido el recorrido, amable lector, de esta aventura «expresiva». Creo que ha valido la pena ir viendo problemas, dando, en la medida de posible, soluciones —o sugiriendo mecanismos lógicos para llegar a ellas— y palpando la realidad viva, con sus aspectos pedagógicos y humanos en general, de la enseñanza (en esta ocasión, universitaria). Hermosa excursión por los meandros del fluvente río del idioma, por un mar de preguntas a las que he intentado dar respuesta, sentar las bases para ello: atisbar caminos de los que sí nos llevan a alguna parte. Amable lector: sigamos compartiendo las enseñanzas de nuestra lengua: española, hispánica.

MI EXPERIENCIA DE UN CURSO UNIVERSITARIO (1994-95) SOBRE EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA

JOSÉ POLO

Universidad Autónoma de Madrid

0

a) Reproduzco aquí, prácticamente en forma literal, la conferencia, del mismo nombre, dada el 28 de noviembre de 1997 en la Universidad de Granada (*III Jornadas sobre Enseñanza de la Lengua Española*). Mi colega y amigo don Bienvenido Palomo Olmos, muy interesado en asuntos relacionados con la enseñanza de la lengua, se ofreció generosamente a transcribir tan fluido texto, que luego, escuchando yo la charla y bolígrafo en mano sobre el papel, he revisado, de manera que entre el duro trabajo del Dr. Palomo Olmos y el más grato ulterior mío creo que se presenta una imagen bastante fiel de lo que realmente dije en tan placentera ocasión.

b) Por otra parte, casi se entenderá sin que lo diga que la versión expandida, y algo más, de lo de ahora es precisamente el texto que en este volumen de actas aparece tras el actual, de modo que dicho trabajo —a saber, «Dos experiencias, muy alejadas en el tiempo, de cursos sobre expresión oral y escrita (Bogotá/1962-1963 y Madrid/1994-95)»— desarrolla, además de darle forma interior de lengua escrita (aunque con algunos toques de oralidad todavía), lo que podemos considerar núcleo de mi pensamiento en esta zona.

c) Sin duda, el lector de esta primera versión observará enseguida una serie de rasgos propios de una situación comunicativa oral, directa, viva; y, con todo fundamento, hasta podrá sentirse molesto quizá por el exceso de repeticiones, de fórmulas estereotipadas y demás recursos propios de una creación lingüística sin paracaídas, con un grado notable de improvisación o, mejor, de frescura idiomática. Pero no se olvide una cosa muy importante: en el contexto en el que se llevó a cabo esta exposición, tal pesadez de estilo, en abstracto, no lo era tanto, pues los elementos prosódicos (juego de acentos, ritmo, entonación), unido todo ello a lo paralingüístico y cinésico (determinados movimientos vocales, ademanes y gestos, risa/sonrisa, al menos en cuanto virtualidades expresivas, etc.), convertían, si no en imperceptible, sí, cuando menos, en no tan ruidoso —pues la parte no verbal de la comunicación llegaba en forma más directa, instantánea, que la verbal: otra velocidad, menor empuje— ese cúmulo de rasgos propios de una oralidad mezcla de intelecto y sentimiento (lo temperamental): las repeticiones, los fluidos enlaces cargados de... largura junto a la «buena insistencia», la pedagógica o de maestro persistente y tenaz (no se olvide que me dirigía a un público predominantemente estudiantil). De modo, pues, que con esto llamo la atención sobre una de las diferencias importantes entre *lengua hablada* y *lengua escrita*, CLASES DE LENGUA, frente a *dicción de la lengua y escritura de la lengua*, CAUCES DE EXPRESIÓN, expresivos, asunto del que me he ocupado en un estudio citado en el otro trabajo, el que viene después de este.

d) Continuando en esta línea, explicativa de rasgos diferenciales entre oralidad y escritura, añadiré lo siguiente: también servirá la existencia de estas dos versiones de mi pensamiento «expresivo» para comprobar algo del funcionamiento de la puntuación con una sintaxis más bien suelta, en la primera versión, y no tanto (o incluso trabada) en la segunda; puntuación que, sencillamente, es traspunto, como acabo de adelantar, de las realidades prosódicas y sintáctico-semánticas que distinguen a ambos tipos de géneros lingüísticos o clases de lengua: las llamadas *escrita* y *hablada* (tanto si luego se reproducen oral o «escriptoriamente»: cauces de expresión).

e) Acabo (sin salirme de esta línea de pensamiento): el asunto del que se hablará es el de la expresión oral tanto como el de la escrita. Nada mejor, me parece, que sumar a los ejercicios allí descritos el «metaejercicio» o «gran ejercicio» o

«ejercicio magistral» de materializar a través de las dos formas interiores o registros de los que me ocupo, el famoso binomio *oralidad y escritura*, la sustancia del contenido de mi visión conceptual. Ya sé que es una forma ingenua, si no pedante, de decirlo, pero creo que se entiende lo que quiero expresar. Por variar, aquí va la misma idea cambiando de registro: teniendo a la vista estas dos maneras de conformar mi pensamiento, cabe, sin duda, concluir que el pez se muerde la cola, que predico con el ejemplo de las dos configuraciones lingüísticas de que hablo: la escrita y la oral (precediendo de modo natural esta).

f) Como es lógico, no voy a detenerme en un tercer artículo, ni en ninguno de los dos de ahora, creando un apéndice, en la comparación entre esos dos registros, con las situaciones más o menos intermedias, sino que lo dejo todo ello como material que intuitivamente nos irá alimentando, sobre la marcha, con determinados sentimientos (meta)lingüísticos o con germen de determinadas ideas o con estímulos para algún análisis futuro por parte de persona distinta del autor. Creo que, instalados como estamos en un terreno resbaladizo, fluido, casa con naturalidad la idea de experimentar onomasiológicamente con los modos/moldes de conformación del pensamiento, sobre todo si, cual parece ocurrir ahora, y tal como insinué líneas atrás con gráfica expresión, cerramos, en sana convención de límites, el ciclo sinfín de lo oral/escrito...

g) El día de la conferencia hice repartir entre el público, por un lado, un esquema para que se me pudiera seguir y, por otro, una bibliografía selectiva, relacionada con el objeto de la conferencia, de tres páginas. Del material bibliográfico prefiero no ocuparme aquí ni reproducirlo; más bien, podría, muy ampliado y comentado, ser objeto de un trabajo distinto cuando las circunstancias me lo permitan. En cambio, lo que sí voy a transcribir inmediatamente es la susodicha guía. Nos servirá tal esquema para comprobar si me fui por los cerros de Úbeda, si me contuve, si me expansioné fática y convenientemente, si logré un orden necesario; en fin, repito: si divagué. Lo oral... se las trae, como diría alguien con expresiva familiaridad. Adentrémonos, pues, en los temidos cauces, por no decir fauces, de la archifamosa oralidad (naturalmente, tras la introductoria presentación del guión de turno).

h
ESQUEMA

0. Preliminares

1. Interés por esta clase de enseñanzas.
2. Hispanoamérica (1962-1963).
1. *Exposición de lo experimentado durante el curso 1994-95*
 1. Aspectos metodológicos y teóricos.
 2. Recorrido práctico...
 1. Repaso de errores no gráficos: fonética, morfología, léxico, sintaxis, nivel supraoracional; lo estilístico; vicios de lo oral.
 2. Universo de lo gráfico: ortografía literal, silábica, léxica (acentos, mayúsculas), sintáctica (puntuación), temática: enlaces entre ortografía y tipografía; etc.
 3. Valoración del esfuerzo realizado...
 1. *Venir como agua de mayo* o lo del terreno bien abonado.
 2. Proyección futura (los sonados planes de estudio).
 4. Preguntas y respuestas.

A
I

Esto de los cursos de expresión oral y escrita ha surgido en España en los últimos tiempos dentro de la universidad con motivo de los «reajustes» en los planes de estudio. Mucho antes, en universidades privadas y centros afines y, por supuesto, en cursillos más o menos aislados o sistemáticos relacionados con la enseñanza primaria y la enseñanza media [entiéndase: para profesores de dichos niveles] había habido preocupación por este tipo de asuntos, de cuestiones: la expresión oral y escrita. Por lo que respecta a la expresión oral, aparte del interés filológico de... facultades, etc., ha habido bastante atención por parte de los departamentos de Psicología [ellos escriben esa palabra con *p*, no yo]. Por ejemplo, aquí traigo un prospecto del Servicio de Psicología Aplicada de la Universidad Autónoma de Madrid, curso 1996-97, y veo que ofrecen, por un lado, además de cuestiones sobre trastornos del lenguaje, un «programa» de técnicas de estudio y otro sobre «entrenamiento en autocontrol en tareas de estudio»; otro, que nos interesa todavía más, sobre *dificultades para hablar en público*. Es decir: uno de los factores esenciales en la expresión oral no es propiamente el técnico-filológico-

co, el conocer bien o mal una lengua, sino la timidez, el «terror locutorio», o «terror elocutivo» que nos puede invadir en el momento de presentarnos ante el público. De tal modo que, en estos cursillos de departamentos varios de Psicología, se intenta desbloquear a la gente para que, digamos, liberados de esas inhibiciones, puedan practicar la expresión oral con todos sus conocimientos técnicos previos. O, por ejemplo [otro cursillo del prospecto antes mencionado], *Programa de técnicas de exposición oral*; etc. Esto es: que en la Facultad de Psicología [en este caso, de la Universidad Autónoma de Madrid] han tomado conciencia de la importancia que supone el..., digamos, el aspecto previo al lingüístico, es decir, el del bloqueo psicológico a la hora de intervenir en una exposición oral.

2

Bien. La primera vez ..., en los planes de estudio de los últimos años —por ejemplo, en la [Universidad] Autónoma [de Madrid]—, sugerí yo que se introdujese una asignatura ... que se podía haber titulado *Técnicas de expresión oral y escrita*. Finalmente, quedó meramente como *Expresión oral y escrita*. Hay una diferencia entre una titulación y otra. Si yo digo «técnicas de expresión oral y escrita», parece que el compromiso es mayor; es decir, el profesor se compromete a hablar de los distintos métodos para llevar a la práctica todo lo relativo a esos dos tipos de exposición, ¿verdad? De tal modo que con ese título parece que el curso posee un nivel superior, es decir, más dirigido a profesores que a alumnos [salvo que estos sean avanzados]; algo así como si nos viésemos obligados a darle [este *le* no es incorrecto aquí] un repaso..., a dar un repaso a los distintos métodos que se han empleado en el mundo para estos menesteres, oral y escrito. Y, naturalmente, tendríamos que haber recurrido a las muchas investigaciones realizadas, sobre todo en Estados Unidos [de la Norteamérica anglohablante]; también en Hispanoamérica, más que en España, específicamente en Colombia, etc., como luego diré. Pero, sobre todo, en Estados Unidos, donde, desde hace muchos decenios, es práctica normal que en las universidades haya cursos específicos de expresión oral y escrita. El otro título, es decir, *Expresión oral y escrita*, es «menos comprometido». Parece que se centra en las necesidades de los alumnos: vamos a ver cómo se desenvuelven ellos, qué dificultades existen cuando tienen que exponer un tema en clase o deben actuar, por ejemplo, al presentar su tesina (o memoria de licenciatura) o su tesis doctoral o se ven obligados, en una reunión de estudiantes, a exponer en diez o quince minutos, de una forma sintética, un conjunto de

ideas; o en el terrible momento de tener que arrancar para redactar un trabajo o para redondear la redacción de un trabajo de investigación o de algo cercano a ello.

3

Finalmente, quedó lo de *Expresión oral y escrita*. Desgraciadamente, no logró que fuese una asignatura obligatoria; quedó como optativa. Y la verdad es que esto es un fallo gravísimo, ¿no?, porque nos estamos quejando todos, absolutamente todos, de las malas condiciones en las que llegan los alumnos a la universidad en materia normativa; no ya en cuanto a la estilística de la expresión oral y escrita, sino [en cuanto] a... cosas, digamos, más internas, ¿no?: la puntuación, la selección de los «sinónimos», la estructura de la frase; es decir: cosas básicas. Y, sin embargo, si la universidad hubiera sido coherente, no solo debería haber introducido lo de *Expresión oral y escrita* como asignatura obligatoria, sino incluso, según mi opinión, como asignatura obligatoria prácticamente en todos los años de la carrera; porque no se puede aprender a hablar y escribir en un triste curso de un semestre, que luego queda en tres meses, por ejemplo. Es decir: es demasiado grave el proceso de aprendizaje de... la escritura y de la oralidad como para que pueda encajonarse en uno de los seudocursos que ahora tenemos gracias a las genialidades de los que mandan, ¿verdad?: esa especie de seudouniversidad, digamos, «pildórica», estilo píldora [cultural] americana [«made in USA»], ¿no?, de los tres mesecitos...; y ya parece que hemos podido asimilar lo que requiere un tiempo biológico infinitamente superior.

4

Decía que mi primera experiencia en este tipo de cuestiones fue entre 1962 y 1963 en Colombia (Bogotá [hoy Santafé de Bogotá]), donde yo estaba por aquella época. Di... un par de cursos, creo recordar, en la Escuela de Periodismo de la [Pontificia] Universidad Javeriana. Uno de ellos se titulaba *Castellano* y se centraba, dado que se trataba de periodistas en ciernes, en la forma de expresión escrita, es decir, redacciones varias, artículos breves, largos o medios, corregidos por mí, con el fin de que al menos los elementos básicos de la redacción no fallasen. Luego habría técnicas específicas que daban otros profesores sobre géneros literario-periodísticos, ¿verdad?: editorial/no editorial, sucesos... Pero yo me centraba sobre todo en lo que era previo a todo ello, es decir, en la armazón del idioma, sintaxis, en la buena elección de las palabras, el manejo de la sinonimia, etc., etc.

5

En ese mismo año di también algún otro curso en esa misma Escuela de Periodismo. Este segundo curso estaba destinado mayormente a preparar a los estudiantes en la redacción de su memoria de licenciatura o similar. Estaban ya en el último año de carrera, tenían que hacer un trabajo de investigación y, naturalmente, eso suponía conocer el método: plan inicial, esquema o guía (con carácter provisional o de mero punto de arranque), primer borrador, segundo borrador, pulimiento de una primera redacción más o menos estable, ulteriores correcciones... hasta darle la forma definitiva a..., a ese intento de presentación sintética de los hechos investigados. Este curso fue un curso muy agradable, muy bonito, porque ya no tenía que centrarme en explicar un poco las tripas, las menudencias, el *que* galicado o no galicado, el mal uso del gerundio o lo de «entre el sujeto y predicado no se pone coma» o la diferencia entre frase explicativa y frase especificativa: aparentemente, cosa fácil, pero, realmente, complicadísima en no pocas ocasiones, ¿verdad?; es decir: que el asunto de coma/no-coma, frase explicativa/frase especificativa, parece un juego de niños y funciona bien con los cuatro o cinco ejemplos de estos que aparecen en todos los manuales; pero en el habla real se dan situaciones verdaderamente endiabladas, situaciones en las que caben las dos lecturas, —es decir, explicativa y especificativa— y situaciones en las que percibimos que tiene que ser una cosa u otra, sin que podamos decidirnos de manera inmediata; y a veces hay que esperar hasta varios días para que las aguas dubitativas se remansen, con la idea de que se sedimente una opción u otra... porque el asunto es verdaderamente difícil. Las cuestiones del idioma son cuestiones, cabría decir casi con cinismo, afortunadamente complejas. Pero esa complejidad es la que más nos educa. Es decir: si sabemos mucho acerca del idioma, es porque hemos sufrido con él, hemos pasado por las horcas caudinas de la dificultad sistemática. Y eso es una maravilla, porque es que nos forja como buenos escritores, como buenos lectores, como buenos degustadores de matices, sin llegar, por supuesto, a la pedantería, que siempre es algo negativo y artificioso.

6

Bien. En fin, no voy a entretenerme más; algún día publicaré los materiales de mi experiencia en Colombia [convertido en realidad, en gran parte, en el estudio, expandido, que sigue a este: en *n*]. Digo que no voy a entretenerme más porque ahora se trata de hablar de la experiencia habida [por quien esto escribe] en

la Universidad Autónoma de Madrid... Bien: traigo a colación, igualmente, el hecho, hablando de Hispanoamérica, de que en Hispanoamérica en general, pero, en particular, en Colombia —quizá también en Venezuela y en algún otro país— «desde siempre», no desde los últimos cinco o diez años, decía, se ha prestado mucha atención a los cursos de expresión oral y escrita en la universidad...

7

Aquí en España casi siempre se ha pensado que eso eran cosas impropias de la dignísima y altísima *alma mater* —una universidad tendría que ser eminentemente filológica [en el sentido amplio de la palabra: no solo el mero apego a los textos]— y que, realmente, se rebajaba el nivel universitario hablando de tales cuestiones [normativas]. Craso error. Craso error. ¿Por qué craso error? Porque nunca un plan de estudios debe forzar a la gente a hacer cosas sin la necesaria madurez; y está más claro que el agua que es imprescindible entrar en la filología, en las facultades de Filología..., pero muy mal filólogo va a ser aquel que no conozca profundamente su lengua. Y lo estamos viendo todos los días: multitud de escuelas súper-súper-superteorizantes con unos andamiajes súper-súper-supermetalingüísticos impresionantes que se les vienen abajo en cuanto un «ingenuo hablante culto» les pone un ejemplito que les desarma completamente el tinglado. De manera que no se puede ser buen filólogo [en este caso, hispanista] sin un conocimiento profundo o, si prefieren, «profundo» (por la dificultad de medir milimétricamente en el pozo sin fondo de la ciencia: en este caso, de los saberes prácticos en torno al idioma: del acervo idiomático y de los mecanismos de creación...), sin un conocimiento profundo, decía, de la lengua española.

8

Conocimiento profundo significa: **a)** *eje diatópico*: el español no es solo el español de España, sino [el] de muchos otros países [y luego dentro de todos ellos: nuevas ondas concéntricas...]; **b)** *eje diacrónico*: el español no solo de 1997, sino el de muchos siglos; **c)** *eje diastrático*: el español no es solo el español de los profesores universitarios, sino el de distintos estratos socioculturales, con varios niveles y subniveles; **d)** *eje diafásico*: el español no es solo el español de los pasillos o el del estilo académico, sino un español, digamos, polifacético y flexible con potencialidades para adaptarse de modo teóricamente infinito, si existe la

cultura, a toda situación comunicativa real o imaginaria, es decir, posible, virtual. De tal manera que estas cosas de cursos de expresión oral y escrita, si se llevan con seriedad, no son una broma, no son una pérdida de tiempo, no son una tomadura de pelo, sino algo imprescindible para que luego, cuando entremos realmente en la filología, lo hagamos con fundamento; es decir: con oyentes que ya han superado el nivel normativo básico y el estilístico o superior, de forma que, cuando la gramática histórica les enseña un hecho y la dialectología les enseña otro, ellos saben, de modo cuasi automático, reinterpretarlo porque ya poseen una vasta cultura idiomática; y no, justamente, el callejón sin salida que supone ir hacia la gramática histórica o hacia una realidad dialectológica y tener que retroceder diez o veinte kilómetros a explicar cosas que eran imprescindibles para entender bien ese fenómeno, cosas que no eran poseídas por los alumnos. De tal modo que la marcha del mundo científico tiene su lógica; y estos cursos son intrínsecamente necesarios.

9

Desgraciada la universidad que no ha tomado conciencia de esta realidad imprescindible y que sigue pensando que esto es cosa de enseñanza primaria exclusivamente. Porque, aunque en teoría fuese cosa de enseñanza primaria o media, si de hecho no ha ocurrido lo que tiene que ocurrir en términos positivos, la cuestión no es hacer la vista gorda..., porque luego viene el tío Paco con las..., con las rebajas; luego se nos pasa la factura. Si algo debe ser aprendido, debe ser aprendido; y si no ha sido aprendido, por más que hagamos la vista gorda, los efectos negativos de esta ausencia de aprendizaje van a aparecer: mejor que lo hagan a tiempo, antes de que alguien sea «licenciado filológico», no que aparezcan cuando se encuentran delante de la pizarra con un público de alumnos que los observan muy atentamente, sobre todo para las pifias, y con el grave riesgo de hacer el ridículo frente al tablero, bien porque ese profesor ha puntuado mal una frase o bien porque no ha sabido interpretar, qué sé yo, un verso de Neruda... De manera, pues, que hay una lógica interna de las cosas: las cosas que deben ser hechas deben ser hechas; y, si no han sido hechas, háganse (aunque sea tarde); porque, si no se hacen, trabajamos en falso y no escaparemos, digamos, del..., del ridículo social y técnico [si es que, en la situación de deterioro cultural que padecemos, aún queda alguna luz que alumbre un mínimo de conciencia crítica].

Bien. Así que decía esto en relación con la importancia que en Colombia, por ejemplo, siempre se le ha dado a este tipo de cursos. Aquí traigo una breve información de *Noticias Culturales* de Bogotá [Instituto Caro y Cuervo], ¿no?, donde aparece el programa de alguno de esos cursos corrientes allí; y en mi archivo tengo decenas y decenas de planificaciones de cursos en todo el mundo hispánico, particularmente, decía, de Colombia, que es un país... muy culto, en el sentido de... de honda y «patriótica» preocupación por las cuestiones del idioma. No es que se hable mejor o peor que en España, ¿no?, que es uno de los tópicos: que en Colombia se habla mejor que en cualquier parte. No, no: no se trata de eso. Se trata de que en Colombia, por ejemplo, hay una gran conciencia metalingüística sobre lo importante que es la pulcritud idiomática [o, al menos, la había en los tiempos en que yo viví en esa hermosa tierra]. Naturalmente, si existiese mecanismo de conciencia metalingüística, cabe esperar, ¿por qué no?, que los progresos de una pedagogía sana sean más perceptibles que en lugares en los que, parece, da igual hablar bien o hablar mal, porque no..., no es una cuestión de prestigio o desprestigio, ya que se... imponen realidades materiales y no culturales..., digamos, de menor valor intrínseco.

B 11

Voy a comenzar, entonces, a hablar ya, entrando en el punto número 1 [del esquema repartido: véase atrás 0-h], de cómo... enfoqué yo la asignatura esta de *Expresión oral y escrita* en la Universidad Autónoma de Madrid. Fue en el curso 1994-95 y guardo aquí, digamos, lo que llamo yo el cuaderno de bitácora; es decir, ordenadas las notas, las formas como yo fui estructurando y madurando este curso; curso que, lo he señalado antes, yo había sugerido, con el apoyo de algunos colegas del Departamento de Filología Española, y que di por primera vez (lo estrenaba) con el fin de..., de dejar buenos cimientos, de manera que... el interés despertado en esa primera ocasión continuase. El programa fue un programa que..., en cierto modo, fue haciéndose sobre la marcha; porque para mí la enseñanza nunca puede ser una realidad abstracta. No tiene sentido que yo, profesor muy sabio, haga un programa sin tener en cuenta a mi interlocutor. De otro modo: que en el hablar ordinario [sin connotación filosófica], no técnico, es esencial mirar a los ojos del interlocutor, escucharlo, para adaptar uno el hablar propio

a ese mecanismo de nivelación; en la clase... hay que hacer exactamente lo mismo. Es un diálogo [aunque, de entrada, desigual, naturalmente]. Podrá ser técnico o no técnico, pero lo esencial es que es un acto de comunicación y, por lo tanto, el interlocutor es imprescindible. De modo tal que, aunque yo comencé con algunas ideas, fruto de mis recuerdos de la etapa colombiana y de mi preocupación normativa [y estilística] constante, yo entré en la primera clase con una mente muy abierta, es decir, muy receptivo ante las sugerencias de los estudiantes. Muchas veces los estudiantes son tímidos; pero lo primero que hice fue invitarlos [a participar]; les di, en unos diez minutos, la líneas maestras de mi concepción de la asignatura e inmediatamente después los invité a..., en fin, a hablar, a darme otras ideas, a objetar las mías [claro está, dando razones], a comentarlas, de forma que a través de ese diálogo surgiese inicialmente una idea equilibrada, ¿verdad?, de lo que podía ser un curso útil sobre técnicas..., sobre expresión oral y escrita.

12

Bien: en la primera clase les hablé de lo que yo llamo *las cuatro coordenadas del lenguaje* o *la cuádruple perspectiva del lenguaje* o *arquitectura del lenguaje*. Coseriu, el clásico de esta zona, ha hablado una y otra vez de *arquitectura y estructura de la lengua*. Yo, entre comillas, he corregido a Coseriu termino lógicamente utilizando no el sintagma *arquitectura de la lengua*, sino *arquitectura del lenguaje*, pues se trata de una tetralogía de dimensiones que ocurren en el plano universal del hablar (vale decir: sea cual sea la lengua con la que operemos), aunque, claro está, a través de una «lengua histórica» [con sus múltiples «lenguas funcionales», último y real asentamiento de tales coordenadas] (Coseriu) dada: en este caso, el español. Así que me refiero a esa cuádruple realidad «estereofónica» del lenguaje basándome en [Leiv] Flydal y [Eugenio] Coseriu, pero con adaptaciones terminológicas que, entre otras cosas, ayudan, si no estoy equivocado, a su mejor fijación por parte de los alumnos. Son, tales perspectivas, *espacio, tiempo, nivel sociolingüístico y estilo*. Es decir: hablamos en un lugar (qué sé yo: ahora mismo en Granada), con los hábitos lingüísticos de ese punto o esa zona; en un tiempo (con sus rasgos propios): final del siglo xx; instalados en un nivel sociolingüístico equis (por ejemplo, somos personas consideradas socialmente cultas y cabe esperar que hablemos en consonancia con ello); y, finalmente, hablamos con un estilo determinado, que en este momento, en lo que a mi respecta, es un estilo más bien académico (sin ser pedante), es decir, sin llegar a ser ni familiar, aunque se den algunos toques, ni vulgar, por supuesto.

13

Es muy importante... encuadrar todo acto locutivo en esta cuádruple perspectiva del lenguaje; porque, claro, uno de los errores, en la tradición de la gramática normativa, es que casi se enseña a memorizar frases correctas e incorrectas, como si esto fuese una cosa muy sencilla, de blanco/negro, policías y ladrones. Primero, claro, eso no corresponde a la realidad; segundo, no es educativo. Lo educativo es enseñar a pensar a través del lenguaje. Entonces, la persona que habla o escribe debe saber para quién habla, sobre qué tema habla, en qué época está, en qué circunstancias; es decir: debe tener en cuenta las circunstancias varias del hablar (recomiendo un estudio magistral de Coseriu, de entre 1955 y 1956, «Determinación y entorno. Dos problemas de una lingüística del hablar», recogido luego, 1962, en uno de sus conocidos volúmenes recopilatorios).

14

Todo esto se lo comentaba a los alumnos con la idea de que se quitasen el miedo a hacer el ridículo...

- No, esto no lo digo porque creo que es incorrecto.
- No, mire usted: eso es correctísimo en la situación en la que usted lo realiza.
- Oiga, pero, profesor, ¿es correcto que yo diga...?
- Entre amigos, en los pasillos, eso es completamente admisible. Ahora, si va a redactar un trabajo científico, va a dar una conferencia, eso que es admisible del todo en la anterior situación comunicativa... no lo es en esta.

De tal modo que ya no se trataba de memorizar, es decir, de practicar mecánicamente una gramática normativa, que además lo sea estilística, barata, sino de saber que el hablante culto debe realizar un esfuerzo más amplio por poseer el mayor número posible de mecanismos de expresión oral y escrita; y que luego debe tener la ... sabiduría suficiente, la consciencia —así: con *ns*— suficiente como para saber de qué recursos se vale en una situación comunicativa u otra: una gran despensa bien surtida —es decir, el «acervo lingüístico» de Coseriu y de otros autores— y luego la flexibilidad necesaria, la agilidad de mecanismo, para adaptar la corriente del hablar o escribir a la situación comunicativa de que se trate. Así que en esto... estuve, no sé, una clase o dos, con el fin de que... tales cimientos mínimos quedaran perfectamente grabados.

15

La estructura que pensé, que había pensado para la clase, era la siguiente: primero, les daba unos minutos teóricos (mis clases duran entre cuarenta y cinco y cincuenta minutos); unos cinco o diez minutos: por ejemplo, lo de la cuádruple perspectiva del lenguaje. Luego tenía unos minutos de orientación bibliográfica; y entonces iba comentando en cada clase unas tres o cuatro obras normativas; qué sé yo: el *Diccionario de dudas [y dificultades de la lengua española]* de Manuel Seco o el *Diccionario de usos [y dudas del español actual]* de Martínez de Sousa o la obra normativa de Marsá [*Diccionario normativo y guía práctica de la lengua española*] o lo de Gómez Torrego [*Manual de español correcto*, en dos tomos, y algún otro volumen, referido al buen uso de las palabras más dos adicionales, cuadernos, de síntesis normativa con ejercicios], etc.; o manuales de ortografía o de ortografía técnica o de tipografía, tan importante hoy día, ¿verdad?, como parte de la cultura... incluso idiomática. O cursos de redacción; o libros sobre expresión oral. Es decir: que en cada clase comentaba dos o tres libros, por ejemplo, sin mezclarlos: si comentaba uno de redacción, no cambiaba a otro de expresión oral, sino que presentaba dos o tres de lo mismo, de manera que quedase [algo así] como un organigrama en su cerebro: una información, pues, más o menos unitaria.

16

Bien. Inmediatamente después entraba en los..., en unos minutos prácticos, que consistían —puesto que en la primera clase les pedí [había pedido] una redacción para ver cómo se encontraban en materia normativa y estilística—, que consistían, digo, tales minutos prácticos, en que comentaba los aspectos generales, positivos y negativos, de las redacciones de ellos [*de esas redacciones, de sus redacciones*]; luego había comentarios muy específicos, que hacía en el despacho. Es decir: venían a verme y entonces lo que no había sido comentado por mí en clase, porque no tenía un interés general, era comentado por mí en el despacho, ¿no? En estos comentarios entraba de todo: desde la estructura de la frase hasta la importantísima puntuación, que es el aspecto decisivo de la ortografía, bastante más importante que la ortografía literal y la silábica, por ejemplo. La puntuación es la esencia. Saber puntuar bien es salirse de la ortografía y conocer bien todo: desde el léxico hasta la estilística, pasando por la sintaxis. Puntuar con conciencia significa..., es la piedra de toque del conocimiento profundo del idioma. No creo que tengamos tiempo hoy de poner muchos ejemplos; pero les aseguro que, ante

una frase, digamos, compleja en materia de puntuación, nos vemos obligados a sacar de nuestra despensa cultural... hasta los posos de los saberes poseídos. De todo: de estilística, de dialectología, qué sé yo, de..., de estructura literaria de la obra: absolutamente de todo. Es decir: que un ejercicio de puntuación bien realizado es una maravilla: más completo, por decir algo de otro campo, que un ejercicio de natación, ¿no?, a pesar del prestigio del carácter integral de un ejercicio físico como el nombrado.

17

Bien. Y luego también teníamos una práctica de expresión oral, que consistía en que yo invitaba a los voluntarios a salir al estrado. Casi nadie se atrevía. Pero, bueno, yo... procuraba, de un modo lúdico o semilúdico —recurriendo, digo, a procedimientos varios, infantiles o no—, yo procuraba, decía, que, al final, alguien se decidiera, ¿no?:

Pero, hombre, ¿cómo los de la izquierda vais a quedar ahí, como los de la derecha?||Pero, hombre, ¡tan bien como hablabais conmigo antes de la clase, tan animados, y ahora, a la hora de la... verdad, ¡¿no vais a ser capaces de salir?!: ¿en qué quedamos, entonces?: ¿somos personas mayores o no somos personas mayores ...?

Bien: hasta que, por fin, lograba arrancar a alguien [de su asiento] y les daba tema libre, es decir, les sugería algunos; por ejemplo, qué sé yo, *¿cuál es la última película que has visto?*; o, por ejemplo, *¿qué dificultades has tenido al escoger la carrera?*; o, por ejemplo, *¿cuál ha sido tu experiencia en las primeras clases de este curso?* O bien, simplemente, tema libre: que hablasen de lo que quisieran. Subían al estrado: libertad absoluta para hablar sentados o de pie; para utilizar la pizarra o no utilizarla, llevarse las manos a las gafas o no llevárselas, sacar el pañuelo o no sacarlo; y, por supuesto, absoluta comprensión para con los primeros titubeos, para las tensiones nerviosas y, naturalmente, mirada... [por parte mía] digamos, atenta al resto del público para que una inconveniente sonrisa no bloquease una actuación oral que, de entrada, ya era difícil.

18

Porque hablar en público es muy difícil. Yo, naturalmente, les había advertido de un hecho fundamental: donde realmente se ve la cultura idiomática no es en la exposición oral. No, no, no: es en lo escrito; y, sobre todo, el escrito tal como lo

enfocaba yo; es decir: una redacción con tema libre: «La hacen en su casa tranquilamente; tienen todo el tiempo que quieran; la pueden entregar manuscrita o mecanografiada». Les di unas normas de márgenes y tal con unas cuantas cosas elementales y luego ya me la entregan madura por parte de ellos. La corregimos pausadamente, de forma que no haya un solo error que no sea explicado por mí. Siempre, en la corrección de las redacciones —siempre, siempre, siempre—, lo que hago es mucha práctica de..., de oralidad, de lectura oral:

- Pero esta coma puede estar bien o mal. A ver: léeme la frase. Bien: con esta lectura, ¿tú qué pretendías: decir esto o lo otro?
- Profesor, yo pensaba decir esto...
- Bueno, pues para ese matiz esta lectura no es buena. Como esta lectura no es buena, vamos a ensayar otra... Esta segunda lectura, que sí corresponde al pensamiento matizado que tú querías expresar, obliga a una puntuación distinta. Veamos...

19

De tal manera que siempre, en la corrección de errores, recorro la ruta infalible de... ¿qué querías decir? ¿Qué es lo primero?: el impulso psicológico al escribir; esto es: la ruta onomasiológica. Tengo algo en el cerebro y quiero materializarlo o manifestarlo...

¿Tú qué querías hacer, qué querías decir? Muy bien. Ahora léeme esto. Bueno: para esto que querías decir, esta palabra no es adecuada. Hay un sinónimo que es mejor. Esta estructura no es conveniente. Se dice de un modo más claro, menos ambiguo: así. La frase es muy clara, pero ¿no ves tú que hay mucha *t* por aquí, hay mucha dental oclusiva sorda?: ¡¿qué pasa con el oído, hombre?!

Hay que... educar musicalmente: la estética de la (e)locución y la estética de la expresión escrita es fundamental. No es cuestión de decir: «Bueno, la frase es clara: me basta». No, no, no, hombre. Para eso ya sobramos todos en la universidad. No, eso es de una tosquedad metodológica increíble.

20

La diferencia entre un ciudadano que ha pasado por la universidad y otro que no ha pasado es que el primero, de modo automático, tiene que fijarse casi estereofónicamente, con la sola mirada, en cinco o seis frentes imperceptibles

para el ciudadano normal. Y un frente importantísimo que se va perdiendo, si es que no se ha perdido casi del todo, es el del buen oído:

La frase... ¿está bien construida?; ¿la elección léxica es perfecta?; ¿no hay objeción alguna sintáctica? Pero la música es mala. Tienes que cambiar la música de la frase. Aquí hay mucho sonido de *p*. Hay demasiada forma *que*. Hay demasiada forma *-ría*. Demuestra que sabes español. Busca la armonía. No desprecies la estética. La estética es parte esencial de la dimensión del ser humano.

21

Todo planteamiento que diga... «aquí lo importante es que yo me haga entender: lo demás sobra» es un planteamiento burdo. En la expresión hay una sola pieza, que es el todo. Y ese todo está magistralmente compuesto —entre comillas, porque sale, digamos, ya integrado—, para nuestro metalenguaje del análisis, por lo que es la estructuración, la armazón de la frase, la sintaxis, por lo que es la conexión de un párrafo con otro, lo supraoracional, ¿no? —párrafo, capítulo y tal—, por lo que es... la buena composición léxica y morfológica, con conocimiento suficiente del diccionario y de los matices: lo que es luego la capacidad de leer eso en forma adecuada:

Está maravillosamente construido. Ahora, por favor, léelo. Esa magistral confección, fabricación, armazón, composición... de la frase debe ser realizada igualmente de modo magistral ante un público.

Una frase bien construida pero mal leída supone una formación incompleta por parte de..., de esa persona virtualmente filóloga. Así que todo lo relativo a lo..., a la oralidad —es decir, a la manifestación oral de lo que ha sido concebido en... alguna forma, con oralidad o sin ella—, decía que esa ausencia de capacidad para manifestar de modo magistral aquello que ha sido concebido delata, digamos, una imperfección... Es tan importante como los propios cimientos de esa fabricación de la materia lingüística.

22

Bien. En la corrección de la... expresión oral, por supuesto, no cometía el error de parar inmediatamente a la persona: «Oye, para, que lo estás haciendo muy mal». Es decir: aunque yo hubiera observado en un minuto cinco o seis fa-

llos, lo dejaba actuar un tiempo razonable; bueno, todo el tiempo previsto: unos cinco minutos (máximo, diez). Yo iba anotando cosas, no por..., por afán, digamos, de martirizar luego a nadie de un modo muy técnico, ¿verdad?, con todas las cosas anotadas, sino para que los propios alumnos viesen cuán importante es la disciplina, cuán importante era para mí lo que ellos decían y la forma como lo decían. De tal manera que, lo mismo que anoto cosas cuando investigo, pues naturalmente anoto cuando ellos hablan porque me interesa tanto como lo que investigo, que es lo mismo: el lenguaje.

23

De modo que, acabada la exposición, lo que hacía, aunque yo tuviese varios asuntos anotados, era preguntar a sus compañeros:

¿Que os parecido la exposición de...? Primero, en general. Luego: el volumen de la voz... ¿ha sido el adecuado?; ¿ha sido excesivamente bajo, muy alto?: ¿cómo ha sido?; al principio de la exposición..., ¿notabais que estaba nervioso?; ¿no estaba nervioso? Porque lo normal es que esté nervioso... De tal modo que, si no estaba nervioso, eso ya es algo excepcional. No es lo normal. Lo normal es que alguien esté nervioso, al menos... en el arranque. ¿Habéis notado, por ejemplo...?

24

Dejaba para el final lo de la dicción, la realización fonética. Me interesaba más... Iba de arriba hacia abajo. Preguntaba, por ejemplo:

En la conexión entre una idea y otra, ¿cómo lo habéis percibido?: ¿había lógica?; ¿había coherencia?; ¿os habéis enterado de lo que él quería decir..., de la tesis, de la argumentación?

Luego, ya, bajando un peldaño hacia lo sintáctico, preguntaba, por ejemplo:

En las frases que él ha realizado, ¿habéis notado algún tipo de..., digamos, de eso que se llama incorrección?; ¿algún *que* galicado [anglogalicado, galianglicado], algún anacoluto, alguna frase que comienza, qué sé yo, de un modo, que luego se para porque «se arrepiente» uno e inicia otra estructura sintáctica? (aunque, al final, todo se entiende, pues el contexto [situacional] o parte no verbal manda... casi siempre sobre la parte verbal, etc.).

Luego seguía hacia abajo con las unidades léxicas:

¿Os ha llamado la atención alguna palabra? Por ejemplo, *versátil*, vamos a suponer, que él pudiera haber dicho... ¿Habéis entendido lo que él ha querido decir con esa palabreja? Parece que quería decir que se refería a una persona que puede hacer muchas cosas. ¿Eso es buen uso de *versátil*?

Porque *versátil*, en buen español, quiere decir 'veleta', veleidoso, antojadizo: hoy digo sí y un cuarto de hora más tarde digo no: persona no estable psicológicamente; no te puedes fiar de esa persona; te da una palabra que no es tal: es versátil, cambia con una facilidad/frivolidad asombrosa. De tal manera que *versátil*, empleado a la inglesa, como calco del inglés, es totalmente inadmisibile, por innecesario, como el famoso *contemplar*: «la ley no contempla...». Son cosas esperpénticas, del todo innecesarias. O el *agresivo*, ¿no?, qué sé yo... : «un técnico de ventas agresivo». Podríamos preguntar: ¿con autorización de armas o sin ella?; ¿qué va a llevar: cuchillo o pistola? Si es *agresivo*, o... ha hecho un curso previo de boxeo o..., no sé, de algo, ¿no? Claro, si es *agresivo*, pues entonces ¿adónde vamos a ir a parar? Entonces llamaba la atención, de un modo más o menos irónico, sobre este tipo de unidades léxicas que se nos cuelan apenas sin darnos cuenta porque [ello] está en el ambiente (por falta de cultura idiomática).

Bajando un peldaño, me iba hacia la morfología, formación de los compuestos, singulares, plurales, etc. Y luego —lo último, digamos— la realización fonética. Por ejemplo, si había un *-ao*, pues naturalmente, por muy extendido que esté por el mundo hispánico, lo corregía con absoluta claridad, porque es sencillamente, para mí, una vulgaridad. El *-ao* es una vulgaridad... No se puede decir que es que hay tendencias en determinadas..., en determinadas modalidades y que es difícil corregirlo. La educación idiomática puede con todo. Recordemos lo que hizo Andrés Bello en Chile; y lo que se podría hacer si se pusieran los medios. Es que la gente puede decir: «[...] los hablantes, a pesar de [...]». Eso es un sofisma. La gente, *a pesar* de..., hará las cosas mal si no se ponen los medios [para lo contrario]. No me diga usted a mí que es complejísimo... corregir, por ejemplo, *allí fue que lo hizo* = «allí fue donde lo hizo». ¿Hay que hacer una tesis doctoral

para aprender eso, para saber que, en buen español, tópico es *lugar común* y que es inadmisibile «el *tópico* [*tema*] de mi tesis fue este o el otro?». Es que en Perú es normal... Bueno, estamos hablando del español en general y de lo que conviene, de lo que es mejor. No estamos confundiendo el plano de la mera descripción, lo que simplemente ocurre, con lo que conviene que pedagógicamente ocurra (y sobre lo que sí se puede orientar). Naturalmente, con método que arranca desde la escuela y... desde la sociedad [medios de comunicación social, etc.] como una gran escuela...

27

Así, pues, la clase discurría en una forma equilibrada, creo yo, porque había unos minutos teóricos, una información bibliográfica, unos comentarios de las redacciones y ulteriormente, desde luego, el comentario de la exposición oral de los alumnos. De vez en cuando... puse [ponía] también algo de... grabación de textos literarios, qué sé yo, de poemas de Agustín García Calvo, leídos por él mismo; o «como lo que escucharán ustedes a las siete: poemas de García Lorca y textos del Quijote leídos por Amado Alonso». Porque, dentro de un curso de expresión oral, para mí es importantísimo que conozcan la dicción artística: el ideal [en la penumbra, un trabajo clásico de Amado Alonso sobre este asunto; véase la versión expandida del texto de ahora].

28

El habla real siempre es una actividad de erosión permanente, erosión permanente en cualquier modalidad de la lengua. Pero siempre necesitamos los hablantes el punto de vista ideal, no solo de conciencia lingüística, sino de práctica y de conciencia de estilos: esto me lo puedo permitir en tal situación comunicativa: hablando en los pasillos con un colega o tomando café y descansando, pero me está vedado terminantemente en una conferencia. Y los límites estilísticos hay que tenerlos muy claros, porque con el idioma no se juega. Las palabras son peligrosas, las connotaciones... se nos infiltran, digamos, por los resquicios del cerebro y el bien o el mal que podemos hacer con la palabra es realmente infinito; de ahí lo importante que es ser muy serios en materia idiomática, no jugar nunca con las palabras; y menos nosotros, los profesores, que tenemos... mucha responsabilidad; y, sobre todo, los maestros con los niños, porque los niños son seres indefensos culturalmente. Y si un maestro no es una persona muy responsable y cons-

ciente, aun con buena voluntad puede hacer mucho daño. En la medida en que nuestros interlocutores son seres sin defensas culturales, en esa medida nuestra responsabilidad es mayor y, por lo tanto, nuestro..., nuestro deseo de formación permanente, en fin, es imprescindible.

29

Bien. Como ven, sin mirar los papeles puedo estar hablando mucho tiempo, porque es un tema muy vivo; así que voy a mirar un poquito los papeles para decir algunas cosas más... Bueno: diferencio entre lo oral..., es decir, los términos genéricos *oral* y *escrito*, que son, como digo, determinaciones muy genéricas. Así que dentro de ellas cabe luego matizar, como intenté hacer yo, distinguiendo, por un lado, *lengua hablada* y *lengua escrita*, que SON CLASES DE LENGUA, y, por otro lado, *dicción de la lengua* y *escritura de la lengua*, que SON CAUCES EXPRESIVOS, CAUCES O MOLDES DE EXPRESIÓN. Es decir: que, cuando yo digo, *lo oral* y *lo escrito*, me refiero a un concepto muy amplio, pero luego me veo obligado a especificar. La lengua con la que yo estoy practicando —mejor dicho: actuando— ahora mismo ... ¿posee una «forma interior» de lengua hablada o de lengua escrita (o más o menos intermedia)? Hay momentos de mi propia creación lingüística en la..., en los que estoy utilizando una forma interior de lengua escrita; en otros momentos, como hace un poquito [y ahora mismo con el diminutivo...], cuando preguntaba, estaba utilizando una forma interior de lengua hablada.

30

Las cosas no son tan sencillas: «Este señor habla con forma interior de lengua hablada/de lengua escrita». No: depende. Puede haber momentos, alternancias y hasta «microsegmentos» de una forma interior u otra [agilidad, flexibilidad, del *eje diafásico* o de los estilos «funcionales», precisos: situacionales...]. Pero lo importante no es dilucidar qué tipo de lengua estoy utilizando en un momento dado, sino tener conciencia de en qué consiste eso de lengua hablada/lengua escrita o, al menos, tener conciencia de que el concepto *lengua escrita* supone... una connotación de mayor cuidado, de una trabazón más limada; en fin: de una dependencia menor del contexto natural [vale decir, situacional], de una mayor libertad creadora en lo escrito, es decir, en la parte verbal [de la comunicación humana]; mientras que el concepto *lengua hablada* supone la conciencia de que el entorno, el «contexto», la situación comunicativa, todo ello, digo, es importantísimo: que

la parte verbal viene bastante determinada por la parte no verbal, etc., etc. Y luego, naturalmente, instalados en estos dos tipos básicos de lengua, con multitud de subniveles, diremos: «Yo puedo realizar esto mediante un código visual, *escritura de la lengua*, o mediante un código, códigos no visuales, orales: *dicción de la lengua*». Entonces, la idea de esta visión cuatripartita [y bipartita en cuanto a bloques] —*lengua hablada/lengua escrita*, clases de lengua, *dicción de la lengua/escritura de la lengua*: moldes, códigos, a través de los cuales yo puedo manifestar, previa «materialización», cualquiera de las (en este caso, dos) modalidades básicas de lengua «creada previamente»— era muy importante para que los conceptos *lo oral* y *lo escrito* tuvieran un sentido específico.

31

En este curso también hablé bastante de tres planos... a) El *plano biológico* —patologías del lenguaje, etc.—, sin centrarme en él puesto que no soy especialista. b) El *plano psicológico*: seguridad en el hablar o no hablar. Por ejemplo: ayer escuchaba, en una emisora de radio, una entrevista a Mario Conde [conocido personaje de la vida bancaria española]. Bien. Y luego en la..., en esta especie de mesa redonda [era una tertulia], en fin, comentaban que es que Mario Conde convence a quien quiera convencer. Puede decir las mentiras más absolutas de este planeta, pero las dice con una convicción tal, con una...«coherencia» tal, con una gracia tal, con un poder persuasivo tal, que, al final, incluso los más incrédulos inicialmente... acaban diciendo: «Pues me da la impresión de que las cosas no son como yo pensaba que eran hace media hora». Bien: esto quiere decir que el plano psicológico-estilístico lo controla muy bien. Es... señor absoluto del dominio, del desbloqueo, es decir, de la libertad expresiva.

32

Y luego está c) el plano netamente lingüístico: alguien puede tener mucha soltura al hablar, puede tener desenvoltura y hasta descaro, pero puede fabricar de mala manera, es decir, con desorden, con desconcierto, digamos, ese lenguaje desenfadado. De ahí que, cuando un profesor juzga la expresión oral y escrita, ¡eh!, no deba ser mecánico. Es peligrosísimo decir...

Tú hablas bien/mal. No: es que depende. Mira: en tu redacción, lo que es creación en sí es una maravilla: tienes soltura, los personajes funcionan... perfectamente, hay

coherencia textual; el propio título tiene gracia: me gusta. Tus fallos son propiamente gramaticales, ¿eh?: no construyes bien la frase; puntúas mal...

O bien son de tipo léxico o un poco de todo. Entonces, no se puede decir «hablas bien/mal» así en abstracto. Hay que decir...

Desde el punto de vista de la coherencia textual, es decir, del plano universal del hablar [Coseriu], sea cual sea la lengua, te desenvuelves muy bien: se ve que eres persona con capacidad creadora, tienes imaginación, sabes ver el mundo, tienes una mirada matizada que logra ver cosas donde otros no las ven: es la antítesis de la mirada tosca. Pero tu fallo es técnico. No conoces bien el idioma; te falta cultura idiomática; no sabes construir la frase. De manera que, si logras superar este... , en fin, esta situación de carencia idiomática, puedes llegar a ser una magnífica escritora.

33

¿Cuál de los tres niveles es más importante? Bueno, los tres son en principio iguales. Pero, vamos, creo yo, jugando infantilmente, podríamos decir que la condición para poder hablar, o tal o cual, es el plano biológico: no puede fallar. Luego vendría en importancia el plano psicológico-textual: porque, por muy bien que yo conozca la lengua, si yo no me suelto para escribir un cuento, por ejemplo, yo he podido decir en teoría que conozco muy bien el español y que podría ser un escritor soberbio, pero es que no me suelto, no me sale escribir. A lo mejor me sale hacer un trabajo técnico, pero no un cuento. Entonces, de nada me sirve para esa idea mi conocimiento profesional, técnico, del español, que empleo, digamos, para cosas que surgen en mí de modo «natural». Y, claro está, queda luego el plano lingüístico, interno; es decir: sé cómo debo construir la frase, en fin, cómo debo utilizar este sinónimo o aparente sinónimo para que se produzca tal efecto; si debo poner o no comillas a esta palabra o a ese sintagma para que resulte o no irónico; si debo... recurrir a la versalita o a la negrita, a la versalita redonda o cursiva para hacer notar este matiz, etc., etc.

34

La educación idiomática ideal supone no establecer jerarquías entre un nivel y otro. Si hay un problema de base biológica, debe ser tratado por los especialistas. Si hay un problema psicológico de bloqueo, pues debe ser tratado igualmente por los especialistas: por psicólogos o por psicólogos en combinación con pedagogos y

con lingüistas. Y luego está el plano propiamente filológico, en sentido lato: el conocimiento del idioma es responsabilidad directa nuestra. Lo único que ocurre es que el profesor ideal debe ser, antes que un filólogo competente, o además de ello, debe ser, decía, un hombre muy culto. Yo, personalmente, no estoy capacitado para resolver un problema de patología del lenguaje y, propiamente, tampoco para resolver un problema de sicología del lenguaje (con poca carga biológica), de bloqueo/desbloqueo; pero sí debo poseer la suficiente cultura general como para, desde dentro de mi clase, ayudar a desbloquear al alumno, aunque no lo haga muy técnicamente; pero casi por inteligencia natural, por «cultura natural», digámoslo así, yo debo saber cómo hablarle a este alumno para que esos terribles primeros cinco minutos sean de menor sufrimiento, para que no se sienta tan mal. Creo que hice un gran esfuerzo por lograr distender la situación, de manera que los estudiantes se sintieran más relajados de lo que, digamos, en otras circunstancias habrían estado.

35

Bien: no puedo detenerme en todos los hechos. Les di también clases de entonación, muy importante, recurriendo a los clásicos tonemas de Navarro Tomás, ¿no? De abajo hacia arriba, *cadente*, *semicadente*, *suspensivo*, *semianticadente* y *anticadente*. Esto es importantísimo y la verdad es que resulta útil no solo para filólogos (aprendizaje que es parte natural de su tarea formativa), sino como cultura general; para..., por supuesto, para locutores y demás. Es una pena ver cómo realizan, en fin, la prosodia de nuestra lengua en radios y televisiones, ¿verdad? Es una falta de profesionalidad absoluta.

36

Bien. Hicimos también... prácticas de enlace entre lo verbal y lo no verbal: qué sé yo, distintos truquillos para matar el miedo: el vaso de agua, ¿verdad?, que se lleva a la boca aunque no haya sed, con el fin...; o el salir a la pizarra para cambiar, digamos, la tensión lineal que supone verse frente a un público sin que uno logre controlar la situación, etc.

37

Les hablé de las distintas modalidades de expresión escrita: cartas, tesinas [o sea, memorias de licenciatura], tesis, textos periodísticos... Les di también una

clase sobre la importancia de la letra clara, ¿eh!, la antigua caligrafía, tan importante, ¿no es verdad? Volvamos a la dimensión estética. Porque los profesores sabemos de las dificultades con las que nos encontramos a veces en los exámenes manuscritos..., ¿no es cierto? Hay letras muy difíciles. Más de una vez me he visto obligado a retrasar la corrección de un examen hasta que citaba al alumno para que él me lo leyese, ¿no? Entonces, era incapaz de descifrar la letra. Y entonces yo les digo que, aunque uno escriba como quiera para sí mismo, al menos debe tener la capacidad de hacer letra de domingo, ¿verdad?, traje de domingo. Yo, por ejemplo, para mí mismo, por la velocidad supersónica con que lo hago, escribo muy mal y a veces tengo dificultades con mi propia letra; pero la gente que ha visto originales míos para la imprenta sabe que, cuando yo pongo esa letra dominical, no meros garabatos, es una letra que casi, casi, se acerca a la insuperable, por su claridad y armonía, de Rafael Lapesa o de Manuel Seco, que son para mí, en esto como en otras cosas, paradigmas de lo diáfano y bello al mismo tiempo: letra verdaderamente de claridades artísticas, de transparencia absoluta, ¿verdad? Bien: muy importante lo de educar en lo diáfano de la letra.

38

Hablé bastante del esquema de la interlocución, del concepto *nivelación*: cómo el buen hablar supone el saber escuchar. Por eso en mi clase nunca me refiero al hablante y al oyente como realidades separables, sino a función *hablante* y función *oyente*. Entonces, yo ahora mismo soy una persona que está hablando; pero no solo eso: al mismo tiempo que estoy hablando, soy un oyente virtual o algo más. De modo que no es que la función de hablante se dé solo en el que materialmente habla o la función de oyente solo en el que materialmente oye, sino que las dos funciones se dan simultáneamente en uno y otro, con predominio: ahora predomina en mí la función *hablante*, pero estoy abierto a la función *oyente*, de forma que, si alguien me interrumpe, pues reacciono de otro modo. Así, llamaba la atención sobre lo importante que es saber escuchar aunque uno esté hablando: estar atento a los demás [modalidad positiva de la alteridad]. El diálogo auténtico a su posible —es decir: la antítesis del monólogo— supone una nivelación que va surgiendo como consecuencia de la capacidad de... percepción de lo que ocurre en el otro, en el oyente [de turno: tú y yo]. Por lo tanto, hay una nivelación lingüística, en el sentido de que, cuando comienza a hablar el otro, yo veo... cuál es su nivel lingüístico y entonces intento adaptar mi nivel, mi estilo, mi modo de hablar

a la situación, digamos, del interlocutor, ¿eh? Trabajos clásicos sobre la nivelación en el coloquio los de [Manuel] Criado [de Val], aplicado tanto al diálogo vivo como a textos literarios, incluida la consabida obra cervantina orgullo de nuestras letras...

39

También les di alguna clase sobre el problema de la corrección idiomática. Les hablé de tres niveles [compárese atrás 31 relacionado en más de un aspecto con lo de ahora]: a) el nivel *ético* del lenguaje es lo más importante; el lenguaje utilizado para lo positivo; alguien posee la maravilla de la buena expresión: utilícela usted para el bien de los seres humanos, no diabólicamente para engañar a unos y a otros, ¿no?, como se ve no raras veces entre los políticos, por ejemplo. b) El nivel *estilístico*, que es eso de la gracia: llegar al público; los buenos políticos en materia idiomática saben llegar, saben calar, tienen capacidad o dominio estilístico. c) Y, finalmente, la buena construcción técnica: léxico, sintaxis, etc.

40

Bueno... Luego dediqué dos o tres clases a comentar los errores de todo tipo: los ortográficos de puntuación, de ortografía literal, etc., así como los de construcción, obtenidos de las tres redacciones que hicieron durante el semestre. En fin, hacia el final de curso hice un repaso, una especie de síntesis integrando distintos errores: «Estos seis errores obedecen al mismo mecanismo; igual estos otros...». Entonces aprovechaba la oportunidad para dar una explicación no atomística o casuística, sino ya generalizadora, yendo al mecanismo conjunto que generaba ese tipo de errores.

41

Dediqué una clase o dos a lo de los sinónimos. Yo había manejado el muy equilibrado *Diccionario de sinónimos*, de Samuel GILI GAYA (Biblograf, Barcelona, 1958,³1968), donde, en la parte final de «Concepto e historia de la sinonimia», primer epígrafe del prólogo, se hablaba de la obra de Roque BARCIA *Filosofía de la lengua española. Sinónimos castellanos* (Madrid, I-II, 1863-65) y de *Sinónimos castellanos*: «edición póstuma, corregida y considerablemente aumentada por su autor» (Madrid, 1890). De la primera edición dice Gili Gaya: «Su propensión filosófica, la atención excesiva a la etimología de las palabras [no en vano de este

autor se publicó a finales del siglo pasado un imponente diccionario etimológico, o «etimológico», en cinco extensos volúmenes] y el afán de establecer relaciones a veces muy remotas con la palabra definida, dañan a este libro[,] que, por otra parte, contiene alguna vez indicaciones útiles». Pues bien: yo poseo la edición de 1921, que supongo es reimpresión de la de 1890 nombrada por Gili Gaya a juzgar por la presencia del mismo lema informativo en portada: «Edición póstuma, corregida y considerablemente aumentada por su autor». Y este libro, para mí, es una maravilla de sutileza, de ejercicio matizado: de cultura. Y, claro, les leí algún ejemplo: lo de *anormal* y *anómalo*. Lo importante no es que Roque Barcia tuviera razón o no en tal análisis, sino que se trataba de llamar la atención sobre lo importante que es el esfuerzo por clarificar el significado de las palabras, por matizar todo lo que buenamente se pueda, independientemente, decía, del resultado [el hábito o disciplina en este sentido reporta, sin duda, cosecha interesante visto el conjunto]. Leo:

Anormal es lo contrario de regla, de *norma*; esto es, de lo que sucede en circunstancias ordinarias.

Anómalo es lo contrario de *analogía*, de semejanza.

Anormal es como decir *excepcional*.

Anómalo equivale a irregular.

Circunstancias *anormales*. Sería un despropósito decir: circunstancias *anómalas*.

Hechos *anómalos*. Sería absurdo también decir hechos *anormales*.

No es la conclusión a que lleguemos, decía antes; es la belleza del esfuerzo de coherencia en la búsqueda de posibles diferencias entre unidades léxicas lo educativo de esta práctica. Bien: aproveché la oportunidad para hablar de las distintas clases de diccionarios, o similares, de sinónimos, de las meras listas de Julio Cares, del criterio equilibrado —ya se ha dicho— de Gili Gaya: explica las diferencias cuando, en su opinión, existen; mera lista cuando no se dan y no conviene forzar la máquina...

También les di clase sobre los distintos diccionarios (no me detengo ahora en ello) y sobre lo de *eufemismo/disfemismo* y *término neutro* (o bien *zona neutral* / *zona marcada*: positivamente, el eufemismo; negativamente, el disfemismo). Igualmente, sobre la lectura: recitada o silenciosa o interior. O, por ejemplo, la lectura

de cuentos. Les leí una frase muy curiosa que, en su momento, me había llamado la atención. Es de una narradora de cuentos y dice:

Un hecho interesante es que María cambia de voz al cambiar de cuento. El tono en que se cuenta para niños es más alto y la entonación es diferente. Hay dos factores que influyen: el tipo de relato y el público. Si se trataba de un cuento serio, no cambiaba de tono ni de entonación aunque el niño estuviera escuchando. Pero cuando el cuento no era serio, la pronunciación dependía única y exclusivamente de si el niño estaba despierto o dormido. Algunas veces se nota un cambio radical en el momento en que se duerme el niño. Al dirigirse María a una persona mayor, habla de forma seria sea cual fuere el contenido del cuento.

Así les llamaba la atención sobre cuántas cosas hay que tener en cuenta para hacer bien lo de la..., lo de la lectura.

43

Y... les di mucha orientación bibliográfica. En la lista que he repartido, no crean ustedes que es un fallo mío el dar las fichas incompletas. Eso está así porque luego, al final de curso, les hago un examen oral complementario y les pregunto también datos. Y les pregunto justamente datos de los que no aparecen ahí: para comprobar si han ido a los libros, a calarlos y verlos y tal. Es decir: que hago fichas incompletas con toda intención...; y son las que he repartido.

44

En todos los cursos que doy, llámese como se llame la asignatura, dedico siempre cinco o seis clases a cuestiones normativas, porque no podemos tolerar que alguien que profesionalmente se va a dedicar a la enseñanza falle en materia normativa. Y les advierto: «Aunque en los aspectos de contenido tengáis matrícula de honor en esta asignatura —qué sé yo: *Semántica sintáctica del español*, por ejemplo, o *Sintaxis. Curso superior*—, si falláis en lo normativo, no aprobáis». Lo advierto en la primera clase. Dedico luego, como digo, cinco o seis clases... Toda esa bibliografía normativa que tienen ustedes ahí ha sido comentada por mí en clase. Y luego, cuando comento libros —qué sé yo, de Alarcos, de Seco o de quien sea—, junto a los comentarios de contenido, de vez en cuando me detengo: «Aquí, si eliminamos la coma, cambia completamente el sentido. ||No me resulta

clara esta frase: me despista algo la presencia de ese punto y coma. Allá, en cambio, qué exactitud de significado y con qué sencillez ha sido expresada la idea.|| Como no parece que se trate de error —resultaría muy extraño—, hay que pensar forzosamente en errata.||Vamos a leer esa frase con las tres puntuaciones posibles... Así veremos cuál casa mejor con lo que hemos entendido todos»; etc. Es decir: voy alternando [lo doctrinal con lo normativo]. Esto sirve de descanso (por aquello de... «entre col y col, lechuga»). De tal modo que, a lo largo de todo el curso, voy haciendo incrustaciones normativas en mis comentarios técnicos [de lo descriptivo], con el fin de... que se den cuenta de lo importante que es, por razones de respeto a uno mismo y de pulcritud, digamos, no correr el riesgo de hacer el ridículo ante un grupo de alumnos.

45

Bueno, voy a acabar. En la redacción es muy importante ayudarles a arrancar. Yo les daba bastantes títulos: *La marcha del país: cómo van las cosas/los negocios /los asuntos de España/de nuestra querida España/de la patria/de nuestra querida tierra; Por qué he apoyado siempre incondicionalmente, sin reluctancia alguna, a Margaret Thatcher; Razón de ser de los políticos...* En fin, títulos a veces con carácter serio —*Buenas y malas compañías*—, con el fin de que ellos arrancasen. Les hacía ver que, puesto que el momento más difícil... en una redacción es el punto..., el arranque del motor, que, si sufrían intentando crear el título en primer lugar, se olvidasen del título, que se pusieran a redactar y que al final de la redacción volviesen a él a ver si estaban más inspirados. Pero que, si acabada la redacción y tras ese esfuerzo, no les salía el título, no se preocuparan: que la entregaran sin él; simplemente, que pusieran, si así lo deseaban, metalingüísticamente, con corchete o sin él, lo de «redacción sin título» o «redacción con título imposible», de tal modo que esa..., esa ausencia de título descripta se convirtiera en una especie de «metatítulo». En fin, aquí termino. No tengo tiempo de detenerme en treinta o cuarenta títulos que tengo anotados [veáse la otra versión, donde los reproduzco].

46

Y ya acabo simplemente mostrándoles, digamos, algunos comentarios de los alumnos al final de este cursillo [dada su brevedad para lo extenso de la materia],

¿no? Porque, realmente, si el profesor hace un esfuerzo muy serio por preparar las clases, por hacerlo lo mejor posible, generalmente encontramos la sinceridad de los alumnos, ¿no?, que reconocen, digamos, ese esfuerzo de los profesores, lo que ha aprendido [aunque, como bien sabemos, esto depende también del esfuerzo de ellos] y el mundo que se les ha abierto. Sin ánimo de..., de alabarme a mí mismo, sino simplemente como parte de la objetividad que un científico debe tener (imaginen ustedes que no soy yo el profesor que ha dado este curso, sino cualquier otro), por los rudimentos que en el poco tiempo disponible he podido darles, van a ver ahora, decía, algunos comentarios de ellos, para que percibamos cómo vieron ellos la cuestión de la asignatura [omito los anunciados juicios, que se hallan recogidos literalmente en la otra versión, la «escrita», de este trabajo].

47

En fin, van todos [los comentarios] en una línea parecida [en cuanto al reconocimiento de los aspectos positivos]. Era una cosa novedosa. No se reducía a eso de «lean ustedes este libro», sino que lo hicimos de manera muy viva; hubo tres redacciones... Estas fueron corregidas escrupulosamente. Vieron que era precioso, que el mundo del aprendizaje idiomático es una aventura infinita y tiene tanta..., tanto poder de atracción como la más atractiva de las películas de moda, desde luego. Y, en general, quedé yo muy satisfecho, en fin, de que ellos hubieran entendido la lógica interna de esta asignatura, su necesidad intrínseca ineludible. Y luego también, como ser humano que el profesor es, lo agradable, lo positivo que resulta el ver recompensado el esfuerzo. Bien: podría seguir... muchísimo más, pero no hay tiempo. Y, en fin, ahora, si hay unos momentos para el coloquio, pueden ustedes preguntarme lo que deseen.

COLOQUIO

48

1

PREGUNTA

[No hubo servicio de micrófono para el público y, por ello, no fue captada la pregunta en lo grabado; pero, a juzgar por la respuesta que di, se ve que merodeaba en torno a la idea de segmentar o integrar aspectos en la consideración de los

hechos lingüísticos y de su enseñanza, así como en lo relativo a la ética en la consideración de las realidades en nuestra práctica profesional; compárese atrás 39]

1 -a
RESPUESTA

Dijo Roman Jakobson, basándose en un latino [Plauto], que nada relacionado con el lenguaje le era ajeno, afirmación que yo, naturalmente, asumo con plena conciencia. Pero, incluso, ampliándolo a la vida, nada relacionado con la vida, con el ser humano, me es ajeno. Y no hay oposición en absoluto entre lo técnico y lo común, entre lo filológico y lo no filológico. El ser humano es una sola pieza. En la medida en que veamos tal integración de aspectos de esa única, unitaria, «una» pieza, en esa medida somos personas... más cultas; y, sobre todo, empleando esos saberes nuestros para el bien, más éticos. Y, desde luego, de nada nos sirve ser muy competentes en una rama científica si esa maravilla de la competencia la ponemos al servicio de..., de las cosas malas, ¿verdad? Yo creo que una de las cosas esperables en un intelectual —es decir, en aquel que ve con mayor claridad y hondura que los demás— es que, pues ve con mayor claridad, debe actuar también con mayor claridad [y perspicacia, riqueza de matices, etc.] en la línea para mí natural de la..., de la ética, ¿verdad?, zona en la que a veces las cosas no están claras, pero en las que casi siempre... se sabe qué es lo mejor.

49

1
PREGUNTA

Es del Dr. Moya Corral, que se hallaba en la mesa presidencial. Es la siguiente: «Yo voy a hacer una pregunta puramente técnica: ¿cuántos alumnos tenías?».

1-a
RESPUESTA

A

a) Bueno, bien. Me preguntas cuántos alumnos tenía, pero, antes de contestar directamente a la pregunta, te voy a decir los que tengo este año, los cursos que tengo este año —con el desastre de los nuevos planes, que esa es..., esa es una de las realidades más brutales que nos han impuesto desde arriba [o no tanto]— y lo que ocurría en el curso 94-95. Bueno, vamos a ver: este año tengo una asignatura

que se llama *Sintaxis descriptiva del español* (I y II: dos semestres). Tengo unos ochenta alumnos. Otra asignatura se llama *Sintaxis. Curso superior* (I y II igualmente) y tendré unos sesenta alumnos. Y luego otra asignatura, *Semántica sintáctica del español*, optativa que se da por primera vez, y tengo unos diez alumnos.

b) Bien. Cuando hice el curso... Todavía otra cosa previa a tu pregunta. Bien: en mis cursos normales... Hasta el momento, es decir, hasta el año pasado, estuve enseñando en el plan viejo, ¿no?, de octubre a junio, que es lo sensato; porque el plan nuevo es disparatado por muchas razones. Una de ellas es que, si un alumno pierde una semana o dos por enfermedad o por lo que sea, no hay tiempo material de asimilar el resto: se pierde casi la asignatura; mientras que de octubre a junio había más espacio temporal y, por lo tanto, podía uno equilibrar ausencias varias por enfermedad o por lo que fuese. De tal modo que ahora poco tiempo hay para la asimilación y es como una carrera endiablada a ver si se logra aprobar la asignatura.

c) Antes, con el plan antiguo, yo enfocaba la asignatura del siguiente modo: primeras clases, llamada de atención sobre lo normativo y prácticas varias (con bibliografía comentada). Enseguida, una primera redacción para que... no tuvieran que confiar en mi palabra, sino que viesan sobre su propia realidad cuál era la situación normativa. Venía luego una clase, o dos, para comentar [los aspectos generales de] esas redacciones; y luego ya, atención específica a cada uno en mi despacho a propósito de lo particular de esas redacciones, leyéndolas, tal y cual... Luego tenía un examen final ya acabando mayo o a principios de junio: escrito y eliminatorio. Bien: quien aprobara ese examen escrito podía hacer el oral para nivel de aprobado [en el conjunto de la asignatura]. Y quien aprobase el oral de aprobado podía hacer otros orales complementarios, respectivamente, para nota [superior]: notable, sobresaliente y matrícula de honor (esta según el número de alumnos, con unas normas ya establecidas). Naturalmente, eso suponía un esfuerzo tremendo por mi parte.

d) Ya he pasado yo a una época post-histórica en la que todo eso ha desaparecido. Estoy tan irritado con los nuevos planes de estudio, que ya he avisado a mis alumnos que esas maravillas que yo solía hacer han pasado a la historia. Entonces, solo hay un examen escrito al final (eliminatorio). Y ya esa cosa que hacía de dar una segunda oportunidad en lo escrito a ver si podía salvar al alumno..., eso ha

pasado ya a la historia. Es decir: no puedo convertirme en héroe en... un universo caótico. Lo único que ocurre es que procuro ser prudente en la forma de explicar. Voy explicando sin prisa, explico despacito, les enseño mucho el método porque sé que no voy a poder explicar todos los temas del programa, pero, decía, les enseño bien el método para que ellos puedan defenderse.

B

e) Bien. En ese curso de redacción tuve unos sesenta alumnos (y, además, fallaban muy poco en la asistencia a clase). Como era la primera vez que se daba y yo había sido la persona que había sugerido tal asignatura, yo, aunque hubiera sido inmoral, no podía permitirme «no dar el callo» (utilizando una expresión popular). De tal modo que me volqué, porque era exigencia mía: yo había propuesto el curso: yo no podía echarme para atrás: tenía que dar buen ejemplo. Y me volqué. Aun con más de cincuenta estudiantes, hice tres redacciones y, naturalmente, valiéndome de otra expresión familiar, me dejé la piel.

f) Luego, ya al año siguiente, dije que..., que no iba a seguir, que entrasen otras personas, que había dejado buenos cimientos y que podía orientar a quien aceptase la responsabilidad. E incluso sugerí la idea de que la asignatura pasase a ser obligatoria. Y aun más: dado el interés por este tipo de problemas en torno a la expresión oral y escrita (la misma Universidad de Comillas tiene cursos intensivos y otras..., otras universidades privadas, incluso sin facultad filológica, organizan cursos de esta naturaleza), sugerí la idea de que la [Universidad] Autónoma, a partir de ese año, pusiese, abierto al gran público, filólogo o no, publicidad para esta clase de cursos; y que si... hacían esto y me encargaban a mí exclusivamente de ello para centrarme en esa zona y dirigirlo, sin dar otra asignatura, yo me ofrecía.

g) Yo dejé la idea. No insistí para que no vieses, en fin, que pudiera tratarse de algo egoísta por mi parte. Pero, naturalmente, era una idea con lógica, porque el llevar adelante un curso que iba a trascender socialmente, que podía incluso ser muy rentable económicamente —porque vendría gente de todos los lugares, de todas las facultades— merecía tal planteamiento. En realidad, al curso que di yo vinieron estudiantes de varias facultades: medicina, economía, etc. Y, claro, quedaron maravillados de ver lo que daba de sí el lenguaje. Porque venían con la idea de lo correcto/incorrecto mecánico o poco más. Pero, cuando vieron que yo mis-

mo me sumergía y que tenía que trabajar y, digamos —perdonen la expresión—, sudar las soluciones para afinar al máximo, se dieron cuenta de que el lenguaje era un mecanismo maravilloso que está por encima de todos nosotros y que bien valía la pena que, dando ejemplo en primer lugar el profesor, nos sometiésemos al señorío de esa realidad cultural de siglos que es la hermosísima lengua española.

50

1
—
PREGUNTA

[Sobre si la forma *-ao* de los participios, que la persona que interviene considera rasgo andaluz, es o no vulgar].

1-a
—
RESPUESTA

a) Dentro de los materiales que les hice oír a mis alumnos de la Universidad Autónoma estaban los de algo que se llama el *Archivo de la palabra*, que era... una cosa que llevó adelante Tomás Navarro, alrededor del primer tercio de nuestro siglo, grabando las voces de Menéndez Pidal, de Azorín, de Pío Baroja, de Ortega y Gasset y de tantos otros. Hace unos años, Residencia de Estudiantes (del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, aunque no sé si en realidad funciona como organismo autónomo) comercializó ese material: tres discos y un precio asequible. Es una maravilla. Ahí tenéis las voces de muchos de los grandes escritores o pensadores del siglo xx [en su primera parte]. Bueno: pues en la grabación de Menéndez Pidal se habla, justamente, de..., del *-ado>-ao* y de que, al final, pudiera ocurrir como en latín con caos paralelos: que al final se pierda el *-ado*, no se mantenga, y se convierta en *-o*: *soldado/soldao/soldáu/soldó*. Dejo de lado todo lo relativo a oclusivo/fricativo en una u otra *d*.

b) Pues bien: ya Menéndez Pidal, como digo, hablaba de todo esto a principios de siglo como de algo en principio no conveniente. Y, en cuanto a la extensión u origen del fenómeno, no se trata, me parece, de un rasgo andaluz. Ese es un rasgo hispánico; es decir, a los andaluces no se les debe caracterizar porque digan *soldao*. Podrá quizá decirse, bueno, quizá, que en Andalucía habrá gente que lo diga, y hasta *sordao* (pero no solo en Andalucía; y, desde luego, con determinados límites geográficos y sociolingüísticos), pero el hablar así, *-ao*, es un fenómeno muy viejo y es hispánico: es general; al menos, lo he escuchado por doquier. A mí me

parece vulgar. No veo necesidad alguna de que ayudemos a esa evolución [la anunciada antes], pero, claro está, no sé lo que ocurrirá.

c) Pero el sentido de la educación idiomática es: en la medida en que podamos conservar microsistemas coherentes, valga la parcial redundancia, siendo que biológicamente no se nos obliga a decir *soldao* —esto es: que el decir *soldado* no es una imposibilidad biológica ni exige un curso de doctorado, sino que es cosa sencilla—, ¿por qué no mantenerlo, *soldado* (con su juego de oclusiva/ fricativa), que está al alcance de cualquiera?

d) Entonces, la crítica a *soldao* no es crítica a ninguna región: es un hecho «general», generalizado o muy extendido, si no estoy equivocado. Critico lo de *soldao* como criticaría el *que* galicado: *ayer fue que lo hizo* (en lugar de lo que ya sabéis: *cuando*). Aunque sé que está muy extendido por Hispanoamérica, pero es que no veo necesidad... Como cuando critico, por ejemplo, lo de *repercutir*, convertido en transitivo sin más cuando dicen, por ejemplo, «esto lo *repercutiremos* en los bolsillos de los ciudadanos». Oiga usted: *repercutir*, en principio, es intransitivo: *esto repercutirá* (tendrá efecto, tendrá repercusión) en... O bien lo convertimos en transitivo —es un decir— mediante el verbo genérico HACER: *lo haremos repercutir*. Pero, si uno escucha la radio, por ejemplo, captaremos enseguida lo de *tópico* por *tema* (y más en lo escrito) o lo de *agresivo* por *activo*, *dinámico*, *emprendedor*; o lo de *versátil*, vale decir, *inconsistente* o *antojadizo* (o *caprichoso* o «es un *veleta*») en lugar de *polifacético*, *práctico* y algún otro (según el contexto); o el *contemplar* semánticamente anglicado, que ya da náuseas... *Contemplar* ha sido algo en la línea de *contemplo una hermosa puesta de sol*, *contemplé un feo espectáculo*, *vida contemplativa*, *no lo contemples ya más* ‘no le hagas tanto caso’, etc. Haría falta decirles: «Pero, mire usted, en el esperpento *la ley contempla esto* y similares, ¿con qué tipo de lupa?; ¿cómo es la lupa con la que la ley lo contempla?; ¿cómo lo contempla: con admiración profunda, con despótica mirada, con fulgurante despegue terrenal?; ¿cómo lo contempla, pues?

e) No se puede decir: «Es que las lenguas cambian». Eso ya lo sabemos. Vamos a hacer que cambien con orden y concierto, que para eso somos seres racionales. No somos seres por fuerza sometidos al azar. Ahora bien: si renunciamos, digamos, a nuestro carácter de seres pensantes, que sea lo que sea y que Dios nos coja confesados...

COMUNICACIONES

CRITERIOS PARA LA ELECCIÓN DEL DICCIONARIO ESCOLAR

M^a del Carmen Ávila Martín

1. Es sabido que los diccionarios se elaboran desde hace siglos y que se han empleado en la enseñanza de lenguas. Sin embargo, la disciplina lingüística que se ocupa de su estudio es relativamente reciente, no tiene más de unas décadas de antigüedad y es conocida con el nombre de *metalexigrafía* o *lexicografía teórica* (Hausmann, 1988). Además las investigaciones en *lexicografía docente* son aún más recientes. Y ello porque desde la lingüística moderna los diccionarios habían sido contemplados con cierto recelo por ser considerados como obras prácticas y de carácter tradicional, obras sin carácter científico y ordenadas con un criterio puramente arbitrario en la mayoría de los casos: el orden alfabético. En fechas más recientes, la revalorización de los estudios léxicos y la incorporación de lingüistas a la elaboración de estas obras ha dado lugar a una revisión de los principios en los que se basan y a la incorporación de mejoras en su elaboración en consonancia con las investigaciones lingüísticas actuales. Pero todavía existen muchas reservas pues en los diccionarios intervienen más elementos que los puramente lingüísticos y son considerados por algunos como objetos semióticos. En ese ámbito se enmarcan polémicas, tales como la diferencia entre diccionarios y enciclopedias o sobre la conveniencia de que aparezcan informaciones enciclopédicas en los diccionarios. Pero dejando de lado esta polémica, hay razones para recomendar a los alumnos el empleo de un diccionario de lengua, aparte de la enciclopedia. Y ello porque es difícil combinar toda la información lingüística que se exige hoy a un buen diccionario con una detallada información enciclopé-

dica (con muchos nombres propios) de tal forma que sea fácil de consultar por el usuario (Haensch, 1997:50). Por tanto, ante la primera opción que se puede plantear, entre diccionario y enciclopedia, deberemos inclinarnos por un diccionario de lengua, y más particularmente, en determinados niveles educativos, por el denominado diccionario escolar.

Los diccionarios escolares responden a un tipo de usuario y a unas necesidades específicas que se han visto revalorizadas en los últimos tiempos, razón por la que ha proliferado este tipo de obras. Además de los criterios lingüístico-lexicográficos, en su configuración y desarrollo han intervenido las diferentes directrices oficiales en torno a su uso en la enseñanza.

Sin embargo, aunque ya está extendido el término escolar, sería mejor referirse a ellos en términos técnicos como diccionarios monolingües destinados a la enseñanza de la lengua materna, y distinguir dentro de ellos los destinados a los diferentes niveles educativos. Los distinguimos de este modo de los diccionarios monolingües destinados a extranjeros, también llamados diccionarios de aprendizaje, con los que tienen algunos puntos en común.

Los desarrollos recientes de la lexicografía no han quedado indiferentes ante el surgimiento y la multiplicación de ediciones de este tipo de obras. Ya se habían señalado deficiencias y se había puesto de manifiesto lo inadecuado de algunas de ellos a los niveles educativos a los que iban destinados (Hernández, 1989). En la actualidad, aunque se siguen publicando y a veces recomendando diccionarios que no ofrecen garantías, se ha diversificado la oferta por niveles educativos y se han mejorado los productos lexicográficos aunque siempre hay aspectos que se pueden mejorar (y no es el menor prestar mayor atención y difusión por parte de aquellos que nos dedicamos a la enseñanza de la lengua a este clase de obras porque constituyen instrumentos imprescindibles en la labor que nos corresponde).

Es probable que en los próximos años asistamos a la aparición de numerosas ediciones en formato CDROM o similares que estarán dirigidos al público infantil y juvenil y que presentarán grandes novedades en cuanto a las posibilidades de consulta y manejo. Pero para que estas obras cumplan sus objetivos habrá que continuar con el planteamiento y resolución de problemas teóricos y metodológicos que siguen sin estar resueltos.

2. El mayor defecto de los diccionarios escolares, señalado por diversos autores, es el academicismo, es decir, se realizan reducciones más o menos rigurosas del DRAE. El desconocimiento y la escasa crítica de este tipo de obras, ha provo-

cado también prácticas poco claras por parte de las editoriales que sólo han buscado la rentabilidad fácil. Es preciso estar en guardia con ediciones poco conocidas o con falta de datos pues podemos encontrarnos con la desagradable sorpresa de diccionarios que contienen incluso faltas de ortografía, e inexactitudes en las definiciones, por no hablar de otro tipo de defectos. Se han señalado (Hausmann, 1997: 26 y ss.) como prácticas editoriales poco claras : el anonimato; la presentación de nuevas ediciones y reimpressiones como si se tratara de obras nuevas (por ejemplo, se acaba de publicar el *Diccionario del español avanzado*, de la editorial Vox, que, aunque lo parezca no es un nuevo diccionario sino que se le ha cambiado el título y el formato al ya conocido *Diccionario manual* de esta misma editorial, aunque en la contraportada se indique que se trata de una reimpresión); el cambio de formato es también una práctica que hay que desechar cuando puede ser engañosa (por ejemplo, el diccionario *Inicial Everest* aparece en dos formatos diferentes y podemos creer que estamos comprando un diccionario con mayor número de entradas al ser uno de mayor formato que otro, aunque se trata de la misma obra); tampoco hay que fiarse mucho del recuento de entradas que realizan las editoriales, pues a veces se cuentan las acepciones como tales; finalmente, la falta de actualización de los diccionarios hace que no cumplan con sus objetivos. Según Haensch (1997:29) «un buen diccionario debería actualizarse por lo menos cada cinco años y revisarse a fondo cada ocho o diez años». Desde luego puede ser divertido analizar con los alumnos algunas de las palabras que han caído en desuso en el diccionario *Everest escolar* que define *kindergarten* como «Jardín de infancia», y para la que se incluye incluso una ilustración, y sin embargo no se indica la denominación habitual de *guardería* o *escuela infantil*.

La única forma de tener un buen criterio para elegir un diccionario y no otro es desarrollar métodos de análisis que de una forma fiable nos puedan dar las características de la obra, especialmente en un campo donde se producen constantes innovaciones editoriales. De este modo hay que conocer las partes de la obra: por un lado, el prólogo o prólogos, instrucciones de uso, listas de abreviaturas o índice de ilustraciones, si las hay, y los apéndices, y por otro, el cuerpo del diccionario propiamente dicho. En el cuerpo del diccionario pueden aparecer otros elementos, fundamentalmente, cuadros informativos o ilustraciones.

El material léxico que incluye un diccionario es fundamental para que cumpla los objetivos que se propone. En la organización de los artículos tiene importancia el aspecto tipográfico, su adecuación a los usuarios, así como el tratamiento del lema, y de la homonimia o la lematización de las palabras que aparecen. Por ejem-

plo, habría que revisar, posiblemente por herencia de los diccionarios académicos la representación de los femeninos en el lema de los diccionarios, que no se trata con la suficiente coherencia en la mayoría de los casos; otro ejemplo, un diccionario no debe utilizar las mayúsculas en los lemas pues se pierde información sobre el empleo de éstas en los nombres propios. Por otro lado, hay que distinguir las definiciones propiamente dichas de las indicaciones ortográficas, fonéticas, etimológicas e históricas, gramaticales, cronológicas, geográficas o sobre materia o especialidad que podemos encontrar en el artículo del diccionario.

En definitiva, hay que tener en cuenta varios factores, algunos que escapan a consideraciones lexicográficas, a la hora de poder recomendar una obra u otra, y sólo el conocimiento de sus características técnicas nos puede autorizar en un momento determinado a decantarnos por una u otra obra; por ello deben tener y tienen tanta importancia los prólogos técnicos de los diccionarios.

3. Entre las características de este tipo de obras conviene destacar que se están realizando esfuerzos por dar una presentación adecuada de las obras destinadas a los primeros niveles educativos. Es en ellos donde se incluyen mejores guías de consulta; posiblemente por estar destinadas a iniciar a los alumnos en su manejo. Los diccionarios escolares, especialmente los dedicados al ciclo medio y superior, incluyen muchos apéndices. Constituyen una referencia de los contenidos que se deben recordar en esta etapa.

Las ilustraciones deberían también en estas obras tener un valor pedagógico, cosa que no ocurre siempre. Un caso particular, lo constituyen los diccionarios pictográficos, que están en el límite de su consideración como obras lexicográficas por incluir exclusivamente definiciones por la imagen, aunque sigan en todo lo demás los principios lexicográficos.

En cuanto al material léxico recogido, no se suele indicar su origen. Sólo el *Diccionario Anaya* incluye referencia al material bibliográfico empleado. En los demás casos las referencias a este material o no existen o son ambiguas. Uno de los mayores defectos que se le achacan a estos y otros diccionarios del español, es precisamente la procedencia del corpus sobre el que están realizados. Este debería basarse en estudios estadísticos del léxico. Pero la realización de grandes corpus es empresa sólo asequible a los grandes proyectos editoriales, como sabemos, y no es el caso de los diccionarios estudiados. Alguna de estas obras está basada en análisis estadístico del léxico, pero presenta algunos problemas, por ejemplo, la no inclusión de fraseología en ese corpus. Además, desde el punto de vista pedagógico es cuestionable si estas obras se deben basar en estadísticas sobre el léxico

conocido por los alumnos o se trata de determinar el léxico que éstos deberían conocer. La discusión entonces se centra en qué léxico entraría a formar parte de la nomenclatura, en qué proporción deben entrar los tecnicismos, los americanismos, nombre propios, siglas y acrónimos, gentilicios, neologismos, extranjerismos, etcétera. La proporción de estas unidades que se incluya en la obra sí puede caracterizar a unas frente a otras.

De este modo, se distinguen diccionarios destinados a los distintos niveles educativos, que se diferencian entre sí por el número de entradas, y en algunos casos modificaciones en el tipo de definiciones empleadas, que se alejan más en el modelo habitual en el caso de los diccionarios infantiles.

En lo que respecta a la microestructura, la lematización presenta algunos problemas generalizados en la mayoría de estas obras en cuanto a la representación de las formas de masculino y femenino, especialmente en las de formación irregular.

El tratamiento de la hominimia es diverso en las distintas obras, y lo que no se puede admitir es la utilización de distintos criterios dentro de la misma obra. Con todo, no está generalizada la utilización de distintos lemas para las unidades de distinta procedencia como recomiendan los lexicógrafos. Es muy frecuente que se utilice un sólo lema y se indique la distinta procedencia mediante símbolos gráficos (un rombo, un cuadrado). También se utiliza el mismo sistema para indicar cambios de categoría gramatical. Es un procedimiento que ahorra espacio, aunque esta razón no debería motivar la dificultad de uso de estas obras.

La ordenación del artículo también debe seguir los criterios de claridad y facilidad de manejo antes que el ahorro de espacio. La distinción de acepciones mediante numeración y los cambios de tipografía son los métodos empleados para este fin. En cuanto a la ordenación de acepciones se prefiere la ordenación que sitúa en primer lugar las definiciones más usuales pues de no ser así, las acepciones etimológicas pueden dar lugar a despistes en la comprensión del vocablo. Sin embargo, la adopción de un criterio de ordenación gramatical (primero adjetivos, después sustantivos, etcétera) da también lugar a sorpresas en cuanto a los significados considerados en primer lugar. De todas formas, desde nuestro punto de vista cualquier criterio podría ser válido. Pues hay que acostumbrar al alumno a no quedarse con el primer significado, es decir, con la primera acepción.

En el aspecto tipográfico estos diccionarios adaptan su tipografía al nivel a que se destinan. Desde los cambios de letra para diferenciar la información que ofrecen, hasta el alfabeto en los márgenes de las páginas para facilitar su uso, pasando

por la consideración de las dos páginas como una unidad visual, hay diversos procedimientos para facilitar la consulta a los potenciales usuarios. El número de abreviaturas se reduce considerablemente en algunos de ellos con el mismo fin.

La parte definitoria del artículo incluye también indicaciones sobre ortografía, pronunciación, etc. que se pueden encontrar en el artículo lexicográfico en algunas ocasiones precediendo a la definición propiamente dicha, y en otros casos al final del artículo. Este tipo de indicaciones son importantes en cualquier diccionario de uso, y creemos que lo son enormemente en un diccionario destinado a la enseñanza y el aprendizaje. No se trata únicamente de indicaciones descriptivas, sino que deben ser también normativas: llamadas de atención sobre ortografías o pronunciaciones correctas; explicaciones etimológicas que aclaren el sentido de una palabra; construcciones correctas o explicación de la morfología irregular; marcas sobre el uso restringido de los vocablos, etcétera.

En cuanto a la definición propiamente dicha, se incorporan dos novedades en los diccionarios destinados a las primeras etapas educativas, con respecto a los diccionarios habituales: el empleo del léxico básico definidor, por un lado, y por otro, la utilización de definiciones adaptadas a los usuarios infantiles empleando lo que se denomina un metalenguaje natural, es decir, los mismos recursos que emplearíamos si un niño nos preguntara por el significado de una palabra. Ambos procedimientos tienen su origen en los diccionarios monolingües de aprendizaje de una lengua extranjera y se están aplicando en nuestros días a los diccionarios monolingües de aprendizaje de la lengua materna.

El eje sintagmático tiene cada vez una mayor presencia en el diccionario. Existe un consenso entre los lexicógrafos sobre la necesidad de incluir un mayor número de ejemplos y fraseología en estas obras. Sin embargo, su inclusión plantea problemas de tipo técnico, al carecerse de corpus apropiados para extraer los ejemplos, y expresiones fijas, además del espacio que requiere en un diccionario con limitaciones debido al tipo de usuarios al que está destinado. De este modo algunas editoriales han basado sus obras en los ejemplos, mientras la Academia, en su *Diccionario escolar* sigue sin incluir ejemplos de forma sistemática. Es posible, si tienen razón las predicciones, que el formato informático pueda cambiar esta cuestión al facilitar el acceso a las palabras en su contexto.

En cuanto al eje paradigmático, la inclusión de familias de palabras o palabras relacionadas, así como de sinónimos, antónimos, parónimos u otras formas de relación analógica de las palabras tiene un gran valor pedagógico. Aunque los problemas que plantea la sustitución de palabras antónimas en los contextos con-

cretos ha motivado que algunos diccionarios no los incluyan. De todos modos, la utilización en determinados niveles educativos de diccionarios analógicos específicos, un diccionario ideológico para escolares, sería más conveniente para que este tipo de relaciones sea tratado con mayor amplitud y con posibilidades de manejo en la producción de textos.

4. Por lo que respecta al panorama editorial en España, hay que destacar que salvo algunas excepciones, se han hecho esfuerzos por mejorar los productos lexicográficos que se encuentran en el mercado. En palabras de H. Hernández (1996:32) «se puede situar el comienzo de esta década de los 90 como fecha clave en la que se produce el decisivo salto cualitativo en la lexicografía escolar española.» Hay que señalar también que en los últimos años se han incorporado a la publicación de diccionarios escolares editoriales dedicadas tradicionalmente a la elaboración de libros de texto, y no exclusivamente diccionarios.

4.1. La editorial Akal publica un diccionario destinado a los alumnos de primaria. La macroestructura de esta obra se determinó teniendo en cuenta el *Vocabulario básico de la EGB* (1989) publicado por el MEC, sin embargo, no se han tenido en cuenta algunas cuestiones de la práctica lexicográfica, por ejemplo, no incluye fraseología, aparecen incongruencias en la lematización de las palabras y en las definiciones.

4.2. La editorial Anaya publica uno de los diccionarios más utilizados en la enseñanza media. El éxito de esta obra se debe a estar dirigida a un público específico y con unas necesidades de consulta concretas motivadas por los ejercicios que se piden habitualmente en clase. Destaca además esta obra por unos apéndices muy extensos que abarcan diversos conocimientos adaptados al nivel que se destinan, pero en algunos casos muy alejados de cuerpo del diccionario, que podría haberlos absorbido. Además es uno de los pocos diccionarios que incluye la información etimológica.

Además de esta obra, la editorial Anaya ha publicado también otros diccionarios destinados a los primeros niveles educativos, estos realizados por Melitina Rivera González. En ambos se introducen novedades en lo que respecta a la concepción de los diccionarios tradicionales. El primero de ellos, *Mi diccionario* (1992) comprende dos partes, una organizada por temas y otra de ordenación alfabética, que lo acerca a un diccionario ideológico, pero el vocabulario no se encuentra aislado sino en unidades temáticas que se desarrollan en forma de historias. Por otro lado *Mi diccionario 2* (1993) de la misma autora introduce en las definiciones de palabras gramaticales o fraseología, un tipo de definición muy extendida

en otras latitudes en los diccionarios de aprendizaje; se trata de la definición que reproduce el metalenguaje natural (término de A. Rey) para explicar el significado: por ejemplo, definir *disgusto* como *Hacer algo a disgusto es hacerlo de mala gana* y no como *Fastidio, tedio o enfado que causa una persona o cosa* (DRAE). Esta editorial continúa también con la práctica de publicar diccionarios de tamaño reducido simplificando el contenido de los hermanos mayores que rentabilizan la inversión realizada en ellos, pero que no aportan novedades.

4.3. La editorial Biblograf publica una gran número de obras destinadas a este sector de público. Sigue manteniendo el criterio del tamaño como criterio válido para cubrir las necesidades de este público escolar. De hecho, aunque sólo uno de ellos recibe ese nombre *Diccionario escolar de la lengua española* (1992), todos los que publica están recomendados para distintos niveles educativos. Esta editorial tiene una larga tradición en la elaboración de obras lexicográficas bajo la dirección de prestigiosos lexicógrafos y gramáticos, lo que ha dado lugar a que estén presentes en sus obras aspectos técnicos que en algún caso se están redescubriendo por parte de la moderna lexicografía, como es el caso de la indicación de la distinción del contorno en las definiciones. Otro aspecto muy positivo es la tradición en la ilustraciones, que no se explota lo suficiente en estas obras de carácter didáctico, en muchas ocasiones por desconocimiento de los usuarios. El *Diccionario manual ilustrado*, o el que se ha realizado reduciendo éste, el *Práctico* (1992 2ª ed.), son más adecuados a los niveles de la enseñanza secundaria, mientras el *Diccionario escolar* (1992 14 ed. Reimpresión, *sic*) aunque se trata de una nueva edición, actualizada y ampliada, tiene una estructura del artículo excesivamente complicada.

Acaba de aparecer con una nueva portada y con el título de *Diccionario avanzado* (aunque en el interior se señale 15 edición. Reimpresión, julio de 1997), que es una nueva presentación con cambio de portada y título del *Diccionario manual* antes citado.

4.4. La editorial Espasa Calpe, por su parte, publica un diccionario escolar cuya edición ha renovado en tres ocasiones a lo largo del último lustro, y que sigue sin embargo presentando numerosas deficiencias impropias de un diccionario presentado por una editorial de enorme prestigio en nuestro país. Publica además el *Diccionario escolar de la Real Academia Española* (1996), que ha sido la última en incorporarse al mercado de los diccionarios escolares. La obra no responde a las expectativas que un organismo de tanto prestigio ha creado entre el público.

Este diccionario es una reducción del DRAE, sin los recortes abruptos en las definiciones que se habían observado en otras editoriales; pero tampoco presenta muchas novedades con respecto al DRAE. La adaptación de las definiciones ha consistido en la explicación entre corchetes de las palabras que no se definen en la obra. Se ha añadido alguna información que se considera de interés para los estudiantes: información gramatical sobre superlativos, conjugaciones verbales y plurales anómalos, así como una extensa información sobre parónimos. Pero cuenta sin embargo con un excesivo número de abreviaturas, ausencia de ejemplos y definiciones poco adecuadas al nivel al que se destina.

4.5. La editorial Everest publica también una gran cantidad de diccionarios. En los últimos años ha cambiado el criterio de distinguir diccionarios según el número de entradas que incluyen, y aunque siguen guardando proporción en este aspecto, los nuevos diccionarios de esta editorial se dirigen a las distintas etapas educativas, en función de la edad de los usuarios. Aunque estos diccionarios presentan deficiencias en distintos aspectos, así, tanto el *Diccionario inicial para escolares* (1993), como el *Everest escolar* (1991 2^a ed.) presentan deficiencias en la selección de entradas, en las definiciones o en la actualización de sus informaciones.

4.6. La editorial Larousse tiene una gran presencia en el mercado de obras didácticas. Entre los diccionarios dedicados específicamente a los estudiantes de español como lengua materna destacan dos obras: *Larousse júnior. Diccionario ciclo inicial* y el *Larousse escolar*, destinadas a los niveles de primaria y secundaria. Estas sitúan el ejemplo antes de la definición en el artículo lexicográfico. La definición, al ir situada entre paréntesis, queda como una explicación del significado de la palabra empleada en el ejemplo. Este procedimiento presenta ciertas ventajas, especialmente en los niveles iniciales, pues en la consulta del diccionario el alumno no se va a quedar en la primera acepción, sino que cotejará los contextos de aparición de la palabra. Sin embargo, estas obras presentan los mismos problemas que los diccionarios con ejemplos; a veces éstos no son adecuados o no aportan información suficiente.

4.7. La editorial Santillana se ha incorporado recientemente al campo de los diccionarios destinados a las distintas etapas de aprendizaje. Esta editorial publica un diccionario en imágenes, *Pictodictionary* (1995) destinado al nivel inicial, un *Diccionario escolar* (1993) y un *Diccionario esencial* (1991) que podríamos adscribir a primaria y secundaria, aunque se destinan de forma genérica a los escolares. Son obras actualizadas y que incluyen gran cantidad de información complementaria. Son adecuados a los niveles que se destinan.

4.8. Igual ocurre con la editorial SM, que publica un diccionario en imágenes para las etapas iniciales, *Imaginario* (1993), así como un diccionario destinado específicamente a las etapas de 8 a 12 años, *Elemental* (1994), y otro a la etapa de 12 a 16 años, *Intermedio* (1993). El diccionario *Elemental* utiliza un vocabulario mínimo definidor y emplea muchos recursos para facilitar la consulta a los alumnos, por ejemplo, la categoría gramatical no se abrevia. El *Intermedio* es también una obra que busca la claridad y facilidad de manejo, se suprimen abreviaturas, se aclaran las definiciones con sinónimos y ejemplos y se recogen de manera completísima indicaciones gramaticales, normativas y de uso muy apropiadas para los alumnos. El *Avanzado* (1997) presenta las mismas características que los de su serie, y además incorpora unas diez mil entradas más, entre las que se incluyen americanismos, tecnicismos y algunas palabras menos usuales. Se introduce también la etimología. Todo ello ha supuesto la supresión de ejemplos que ya no aparecen en todas las definiciones.

Los diccionarios de la editorial SM incorporan los avances en lexicografía moderna: el vocabulario mínimo definido en los primeros niveles, definiciones claras y precisas, gran cantidad de indicaciones sobre la construcción y el uso de las palabras, un léxico actualizado y numerosos ejemplos. Además, se trata de la primera editorial que dirige sus diccionarios a los distintos niveles educativos, y no utiliza exclusivamente el tamaño para diferenciar sus productos lexicográficos.

4.9. Otras editoriales no han realizado renovación alguna de sus productos lexicográficos, por lo que no han sido tenidas en consideración, caso de la editorial Sopena.

5. CONCLUSIONES

El diccionario escolar tiene que ser un instrumento útil para nuestros alumnos, y ello sólo se podrá conseguir adaptando las obras lexicográficas a sus necesidades. No es menos nuestra responsabilidad de aconsejarles la obra adecuada a su nivel y enseñarles su manejo, pues sólo el conocimiento de su funcionamiento y estructura nos hará extraer el máximo provecho de ellas.

BIBLIOGRAFÍA

a) Obras consultadas

ÁVILA MARTÍN, M^a DEL CARMEN. (1997) *Los diccionarios escolares en la enseñanza y aprendizaje de la lengua materna (sobre los publicados en España entre 1990 y 1996)*, Granada, Universidad de Granada (tesis doctoral en microfichas).

- (1996) *Cuadernos Cervantes de la lengua española (Especial diccionarios)*, nº11, noviembre-diciembre.
- HAENSCH, GÜNTER. (1997) *Los diccionarios del español en el umbral del siglo XXI*, Salamanca, Universidad de Salamanca.
- HAUAMANN, FRANZ JOSEF. (1988) «L'essor d'une discipline: la metalexigraphie à échelle mondiale», *Verba*, 29, (Coloquio de Lexicografía, 1986), Universidad de Santiago de Compostela, págs. 79-109.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, HUMBERTO. (1989) *Los diccionarios de orientación escolar: contribución al estudio de la lexicografía monolingüe española*, Tenerife, Universidad de La Laguna.
- MARTÍNEZ MARÍN, JUAN. (1992) Los diccionarios escolares del español: lo que son y lo que deberían ser», AHUMADA, IGNACIO (ed.), *Diccionarios españoles: contenido y aplicaciones*, Jaén, Seminario de Lexicografía Hispánica de la Facultad de Humanidades, págs. 51-70.

b) Diccionarios escolares españoles consultados

Editorial Akal

- M^a Victoria Reyzábal y M^a Antonia Casanova
(1992) *El cofre de las palabras*, Madrid, Akal.

Editorial Anaya

- Melitina Rivera González. (1992) *Mi diccionario (6-8 años)*, Madrid, Anaya.
Melitina Rivera González. (1993) *Mi diccionario 2 (8-12 años)*, Madrid, Anaya.
(1993³) *Diccionario Anaya de la lengua*, Madrid, Anaya.
(1994) *Pequeño diccionario Anaya de la lengua*, Madrid, Anaya.
(1993) *Diccionario básico Anaya de la lengua*, Madrid, Anaya.

Editorial Bibliograf

- (1991⁷) *Vox. Diccionario inicial de la lengua española*, Barcelona,
(1992¹⁴) *Vox. Diccionario escolar de la lengua española*, Barcelona,
(1992²) *Práctico Vox. Diccionario ilustrado de la lengua española*.
(1993) *Vox. Diccionario esencial de la lengua española*.
(1994¹⁶) *Vox. Diccionario abreviado de la lengua española*.
(1994¹⁴) *Vox. Diccionario manual de la lengua española*.
(1981) *Compacto. Diccionario de la lengua española*.
(1995³) *Conciso. Diccionario de la lengua española*.
(1997) *Diccionario avanzado. Lengua española*.

Editorial Espasa Calpe

- (1994) *Espasa Escolar*, Madrid.
(1996) *Diccionario Escolar de la Real Academia Española*, Madrid.

Editorial Everest

- (1993) *Mi primer diccionario*, León.
- (1993) *Diccionario inicial para escolares*, León.
- (1991²) *Everest Escolar. Gran diccionario en color*, León.
- (1996³⁶) *Diccionario Everest Punto de la lengua española*, León.
- (1996⁴⁹) *Diccionario Everest Vértice de la lengua española*, León.
- (1995⁶) *Diccionario Everest Cénit de la lengua española*, León.
- (1996⁴¹) *Diccionario Everest Cumbre de la lengua española*, León.
- (1996³⁶) *Diccionario Everest Cima de la lengua española*, León.
- (1995²⁴) *Diccionario Everest Cúspide de la lengua española*, León.

Editorial Larousse

- (1992) *Larousse Júnior. Diccionario ciclo inicial*, Barcelona.
- (1993) *Larousse escolar. Diccionario de la lengua española*, Barcelona.
- (1994) *Diccionario esencial de la lengua española*, Barcelona.
- (1996) *Diccionario compacto de la lengua española*, Barcelona.

Editorial Santillana

- (1995) *Diccionario en imágenes. Pictodictionary*, Madrid, Santillana.
- (1991) *Diccionario esencial Santillana*, Madrid, Santillana.
- (1993) *Diccionario escolar de la lengua española*, Madrid, Santillana.

Editorial SM

- (1993) *Imaginario. Diccionario en imágenes para niños*, Madrid, SM.
- (1994) *Diccionario didáctico de español. Elemental*, Madrid, SM.
- (1993) *Diccionario didáctico de español. Intermedio*, Madrid, SM.

Editorial Sopena

- Bassas, Liberta (1983): *Mi primer Sopena*, Barcelona.
- (1994) *Sopena Escolar 2000*, Barcelona.
- (1992) *Rancés Sopena 2000. Diccionario ilustrado de la lengua española*.
- (1981) *Alevín Sopena Color. Diccionario escolar de iniciación a la lengua española*.
- (1994) *Iter Sopena. Diccionario ilustrado de la lengua española* (la edición es de 1974).
- (1993) *Aristos. Diccionario ilustrado de la lengua española*, Barcelona, Sopena.

UNA APROXIMACION A LA ESCRITURA DE LAS MUJERES

Mercedes Baticón Clavero

Mi oficio es la escritura. El único material que uso son palabras [...] Están en el aire, las lleva y las trae el viento, puedo tomar las que quiera, son todas gratis [...] Infinitas palabras para cambiarlas a mi antojo, para burlarme de ellas o tratarlas con respeto, para usarlas mil veces sin temor a desgastarlas. Están allí, al alcance de mi mano. Puedo echarles un lazo, atraparlas, domesticarlas.

Y puedo, sobre todo, escribirlas.

(Allende 1985, 447-448)

INTRODUCCION

Hasta hace muy poco, la teoría feminista carecía de base teórica. En 1975 ningún manifiesto teórico podía dar cabida a las diversas metodologías e ideologías que se autodenominaban lectura o escritura feminista.

Uno de los principales obstáculos iniciales para la creación de un marco teórico en la crítica feminista fue la negativa de muchas mujeres a poner límites o fronteras a una empresa expresiva y dinámica. De este modo, para algunas, la crítica feminista constituía un acto de resistencia a la teoría, una oposición a los sistemas y valores existentes.

Numerosas críticas feministas han mostrado la desconfianza ante los sistemas monolíticos y el rechazo del cientifismo en el estudio de la literatura. Mientras que la crítica científica pugnaba por eliminar lo que tenía de subjetivo, la crítica feminista reafirmaba el valor de la experiencia.

Sin embargo, lo que podía convertirse en un callejón sin salida teórico no era más que una etapa evolutiva. La ética del despertar ha dejado paso a una segunda fase caracterizada por la preocupación ante el aislamiento de la crítica feminista

respecto a una comunidad crítica cuyos intereses son cada vez más teóricos, y que se muestra, en la mayoría de los casos, con cierta indiferencia ante la escritura femenina.

Para la mujer, la imposibilidad de acceder al dominio de lo simbólico ha supuesto la necesidad de identificarse con una serie de modelos de representación que relegaban lo femenino a una posición de subordinación en la que la mujer, siempre dentro de una lógica binaria, era o bien ignorada o bien vista como lo opuesto al hombre.

El no haber tenido acceso a los mecanismos de un dominio hegemónico, de un pensamiento universal que se definía como masculino, ha supuesto silenciar e incluso negar la posible existencia de una visión del mundo femenina ajena al orden del discurso, al margen de ese paradigma universal. Por ello, cuando la mujer tenga acceso a esos mecanismos, cuando tome la palabra en público, se dará cuenta de que no puede expresar su visión del mundo sin caer en la red de las definiciones patriarcales. Esto le lleva a Antonia Cabanilles a afirmar que «la mujer durante siglos ha sido *hablada*» (1989, 13).

Ante este dilema, la propuesta de algunas mujeres fue la de construir un nuevo lenguaje, una *palabra de mujer*, pero se encontraron con el problema de que este nuevo lenguaje ocultaba a su vez una tragedia: la falta de tradición en las mujeres y su silenciada historia.

LA GINOCRITICA

La ginocrítica considera que, sean cuales sean las causas, el sexo, en cuanto género, está casi siempre presente en las mujeres que escriben. En este sentido muchos trabajos de ginocrítica consideran el estudio y análisis de la literatura como un registro de conciencia colectiva (o de ausencia de esa conciencia) de la mujer en el patriarcado.

Otras investigaciones apuntan hacia la forma en que las mujeres han asimilado los retratos de sí mismas en la literatura. En este sentido analizan la «imagen de mujer», cercana siempre a cómo aparece en los trabajos escritos por hombres, y en el análisis de la crítica existente en las críticas feministas. Todo ello va íntimamente unido al interrogante de si el lenguaje y la estructura de ficción refleja el sexo del creador.

Aparte del lenguaje, otra área de investigación de la ginocrítica es la de la significación, donde se examinan el sonido, la sintaxis, la naturaleza del habla y del lenguaje, los determinantes sociológicos de la lengua y la naturaleza del signo, el significado y el significante. Esto último investiga las vías capaces de desentrañar el difícil y controvertido problema de la diferenciación del lenguaje del hombre y de la mujer.

La ginocrítica no pretende ser una corriente más dentro de la literatura, sino la demostración de que la historia de la literatura se debe en gran parte a la aceptación de lo que se ha considerado parámetros críticos objetivos y que éstos -en la mayoría de los casos- no han sido más que, juicios parciales limitados por la propia estructura social del crítico y tomados como parámetros de categoría universal.

La ginocrítica discute a la «crítica establecida» su tendencia a establecer juicios universales sobre la base de la experiencia masculina, la acusa de equivocarse cuando opina sobre las mujeres escritoras sin tener en cuenta su sexo, y de ignorar completamente a muchas escritoras en virtud de parámetros críticos no objetivos que aplican un sistema o jerarquización sexuada de valores.

En los espacios e intersticios del discurso patriarcal se encuentra la experiencia de la mujer que debe ser recontextualizada en escritos feministas, los que requieren ser descifrados a través de una lectura ginocrítica.

La lectura de los textos falocéntricos no debe ser utilizada para definir la identidad de la mujer, sino para poner en evidencia los códigos culturales que el patriarcado ha construido para oprimirla. En estos textos la mujer aparece como una víctima de un sistema injusto, como un grupo mudo que no puede siquiera disponer de su propio cuerpo. Ella ha sido desfigurada por mitos y estereotipos que la idealizan o hacen de ella un demonio.

Paralelamente al examen de los textos falocéntricos para poner de relieve los prejuicios sexistas, la crítica ginocéntrica vuelve sus ojos al pasado para descubrir y valorar los escritos de las mujeres y de esta manera redefinir el signo mujer con el fin de establecer una estética femenina. La revisión de este pasado revela que la mujer no tuvo la oportunidad de contar su historia, de construir su propia tradición.

El discurso ginocéntrico aspira a convertirse en un medio de concienciación de los miembros de la sociedad. El feminismo como teoría y práctica política, se convierte en toma de conciencia y en acción unas veces, o bien, como sostiene la teórica feminista Giulia Colaizzi, en teoría del discurso, en un debate

epistemológico: «... hacer feminismo es hacer teoría del discurso, porque es una toma de consciencia del carácter discursivo, es decir, histórico-político, de lo que llamamos realidad, de su carácter de construcción y producto y al mismo tiempo, un intento consciente de participar en el juego político y en el debate epistemológico para determinar una transformación en las estructuras sociales y culturales de la sociedad, hacia la utopía...» (1990, 20). En este sentido, como afirma Colaizzi, la literatura feminista representa un intento serio y consciente de participar en el juego político y epistemológico para producir un cambio en el orden de la sociedad donde la exclusión, explotación y opresión no tengan cabida ni sean el paradigma normativo (1999,20); de manera que la mujer, así como el hombre, tengan igual acceso a los beneficios de la cultura.

MODELOS DE ESCRITURA FEMENINA

Para Elaine Showalter, una de las pioneras de la crítica feminista, las teorías sobre la escritura femenina en la actualidad parten de cuatro modelos sobre la diferencia: biológico, lingüístico, psicoanalítico y cultural. Cada uno de ellos constituye un intento de definir y delimitar los rasgos de la mujer escritora y del texto femenino; cada modelo representa una escuela de crítica feminista ginocéntrica con sus propias preferencias en cuanto a textos, estilos y métodos. Para Showalter aunque tienen puntos en común, vienen a constituir una evolución en el sentido de que cada uno absorbe al otro.

La crítica orgánica o biológica representa la afirmación más extrema de diferencia de género, de un texto con la marca indeleble del cuerpo: anatomía es sinónimo de textualidad.

A pesar de que la crítica feminista rechaza la atribución de una inferioridad biológica en sentido literal, algunas teóricas parecen hacer aceptado las implicaciones metafóricas que la diferencia biológica de la mujer tiene sobre la escritura.

Algunas críticas feministas radicales, sobre todo en Francia aunque también en Estados Unidos, consideran que hemos de tener en cuenta y redefinir la diferencia biológica y sus implicaciones en la escritura femenina.

La crítica femenina escrita desde la perspectiva biológica suele subrayar la importancia del cuerpo como fuente de imágenes. El estudio de las imágenes biológicas en la escritura femenina mantiene su utilidad y su importancia siempre y cuando recordemos que entran en juego otros factores aparte de la anatomía. Las

ideas del cuerpo son esenciales para entender la forma en que las mujeres interiorizan su situación dentro de la sociedad, pero no debemos de olvidar que no puede haber expresión física alguna que no esté mediatizada por las estructuras lingüísticas, sociales y literarias.

Las teorías lingüísticas y textuales sobre la escritura femenina plantean si los hombres y las mujeres utilizan el lenguaje de modo diferente; si las diferencias sexuales en el uso del lenguaje pueden explicarse mediante la biología, la socialización o la cultura; si las mujeres pueden crear sus nuevos lenguajes propios; y si el habla, la lectura y la escritura tienen marcas sexuales. Las críticas feministas norteamericanas, francesas y británicas han puesto de relieve los problemas filosóficos, prácticos y lingüísticos del uso que las mujeres hacen del lenguaje, y este debate sobre el lenguaje constituye uno de los campos más fructíferos dentro de la ginocrítica.

Para Showalter la labor que debería llevar a cabo la crítica feminista sería la de centrarse en el acceso de las mujeres al lenguaje, en la gama de recursos léxicos disponibles de entre los cuales se pueden seleccionar las palabras, y en los factores ideológicos y culturales de la expresión. El problema para ella no estriba en que el lenguaje sea insuficiente para expresar la conciencia femenina, sino en que a las mujeres se les ha negado el uso de la totalidad de los recursos lingüísticos con lo cual se han visto empujadas hacia el silencio.

La crítica feminista de orientación psicoanalítica explica la diferencia de la escritura femenina mediante la psique de la autora y la relación entre el género y el proceso creativo. Engloba los modelos biológico y lingüístico de diferencia sexual dentro de una teoría de la psique o del yo femenino, configurado por el cuerpo, por la adquisición del lenguaje y por la socialización que asigna papeles según el sexo.

Para Showalter una teoría que se base en un modelo de cultura femenina puede ofrecer un método más completo para describir la especificidad y la diferencia de la escritura femenina que las teorías que parten de la biología, de la lingüística o del psicoanálisis. Si bien es cierto que una teoría de la cultura engloba ideas sobre el cuerpo, el lenguaje y la mente de la mujer, las interpreta según la clave del contexto social en el que están inmersos. Una teoría cultural reconoce que existen importantes diferencias entre las mujeres como escritoras, ya que la clase social, la raza, la nacionalidad y la historia son componentes de la literatura tan importantes como el sexo. Sin embargo, la cultura femenina constituye una experiencia que une a las mujeres escritoras por encima del espacio y el tiempo.

Para esta autora una de las consecuencias de este modelo cultural de escritura femenina, es que la narrativa de mujeres puede leerse como un discurso con una doble voz, que contiene una historia «dominante» y una historia «silenciada». Y que este modelo nos ofrece un profundo cambio en nuestra mirada, una llamada a que encontremos un significado donde hasta ahora no había mas que un espacio vacío (1993, 93-116).

SOBRE LA POSIBILIDAD DE UNA ESCRITURA FEMENINA

10

A lo largo de las últimas décadas tanto en Estados Unidos como en Europa, de manera especial en los países en donde el movimiento feminista se desarrolla con gran incidencia, el tema de la literatura de mujer ha tomado fuerza y ha entrado a formar parte de los debates -no sin polémicas- del propio movimiento así como de la crítica en general. Pero, realmente «¿existe una literatura específicamente femenina? ¿Escribe la mujer de distinto modo que el hombre? ¿Estamos ante una literatura diferente cuando la obra pertenece a una autora? ¿Tiene conciencia la mujer escritora de que está utilizando un lenguaje que, en cierto modo, no le pertenece puesto que evidencia un enorme lastre de usufructo masculino? ¿deben las escritoras rehusar el lenguaje masculino y encontrar su propio lenguaje? Y en ese caso, ¿en qué consiste ese lenguaje propio no prestado? ¿Es el discurso de la mujer diferente al del hombre?» (Riera, 1982, 9; 1989, 25)

La crítica francesa ha sido la que inicialmente ha abordado preferentemente este tema. Desde los años setenta, un grupo de escritoras francesas han venido desarrollando, con gran virtuosismo teórico, la tesis de una escritura femenina que se encarna, no ya en la denuncia de la represión de las mujeres a manos del «orden patriarcal» sino en la exploración del universo femenino a través de la subversión del cuerpo de la escritura. Los textos de Annie Leclerc, Hélène Cixous, Chantal Chewaf, Luce Irigaray, etc., apuntaban una posible salida: hablar desde otro lugar, inaugurar un espacio al que el hombre no ha tenido acceso, el espacio de la maternidad, el cuerpo de la mujer, la voz de la madre.

Es Annie Leclerc quien en 1974 y en su libro *Parole de femme*, verdadero manifiesto de la «escritura del cuerpo», intenta inventar una nueva palabra de mujer a través de su propio cuerpo.

La obra más representativa de esta reciente corriente es sin duda la de Hélène Cixous. Desde la publicación, en 1969 de *Dédans*, ha venido elaborando una reflexión, coherente y sólida, que elabora los dos polos temáticos de los orígenes y

la feminidad. Sus novelas y ensayos proponen un acercamiento a lo que podríamos llamar las «figuras de mujer»: el cuerpo femenino, la maternidad, las relaciones familiares. Es decir, el universo íntimo, cercano, privado de la mujer, que, a su modo de ver, ha sido el gran ausente de la literatura. Con una metodología derridiana Cixous plantea el futuro femenino como la acción de borrar una paternidad represora y reencontrar «la Voz, canción anterior a la Ley» (Citado de Cabanilles, 1989, 16).

Un especial interés merecen las obras de Luce Irigaray y Julia Krsisteva. Ambas autoras coinciden en rechazar cualquier definición de la mujer para evitar caer en la trampa esencialista pues, como indica la propia Irigaray, las mujeres no deben intentar volverse iguales que los hombres.

Para Irigaray una forma de romper la lógica machista es a través de la imitación o mimetismo del discurso del hombre. Su estrategia especular pretende deshacer los efectos del discurso falocéntrico a través de exagerarlos.

Por su parte, Julia Krsisteva, que no elabora ninguna teoría de la feminidad, rechaza conceptos como los de *escritura* o *palabra de mujer*. Considera que se observan particularidades específicas de la literatura de mujer aunque le parece difícil señalar si estas características se deben a unos rasgos específicamente femeninos o a una marginalidad social.

Su teoría, por tanto, no se limita a estudiar el lenguaje de mujer, sugiere un planteamiento alternativo: el estudio de las estrategias lingüísticas en situaciones específicas. De hecho, llevaría a estudiar el lenguaje como proceso de significación, como discurso específico más que como lengua universal. La única forma de llegar a obtener resultados interesantes en lo que se refiere al estudio de diferencias de lenguaje en los sexos, es considerar la expresión (el texto completo) como objeto de estudio, lo que supone estudiar sus expresiones ideológicas, políticas y psicoanalistas, y sus relaciones con la sociedad, la psique y con otros textos. Para Krsisteva la irrupción de lo semiótico en lo simbólico representa una negatividad que propicia una disidencia originadora de nuevas formas de discurso.

Reflexionar sobre la escritura, sobre la construcción del discurso, supone también afrontar el estudio de la formación del sujeto. Para los varones el ser hombre y sujeto productor de palabra y cultura no constituye una experiencia antitética, los dos términos no se sitúan como polos contrapuestos, sino como un ser en sintonía. La subjetividad masculina se ha convertido en la forma de la objetividad general. Lo que era manifestación de uno de los sexos se hace norma y regla, la especificidad de lo masculino es al mismo tiempo lo que caracteriza a su indivi-

dualidad y la figura universal de la consciencia. No existe contradicción para ellos entre su modo de ser individuos sexuados y el acceso a la universalidad del Sujeto.

La posición de la mujer es contraria, el «ser mujer» es antagónico y contradictorio con su estatuto de persona, de sujeto. Puesto que el sujeto fundamenta su trascendencia en la objetividad de la forma masculina hecha universal, la especificidad de lo femenino no encuentra una expresión autónoma. Tener el acceso a lo universal de la palabra y la cultura le supone una separación de sí, un desgarró, una pérdida. Esta escisión atraviesa de forma constante la vida de las mujeres.

Mientras que para el hombre la identificación con la posición de sujeto es inmediata y ya inscrita en el discurso, para las mujeres está obstaculizada y sólo puede alcanzarla a cambio de negar su propia especificidad sexuada.

Para Patrizia Violi la cuestión del sentido no puede establecerse de forma independiente de la del sujeto, el problema del lenguaje estará conectado con la posibilidad de definirse como sujeto, y por tanto de concebir lo femenino al margen de oposiciones dualistas que siempre lo han limitado (1991, 152-154).

En el lenguaje encontramos la ocultación y la negación de la diferencia sexual como forma productiva de dos subjetividades diversas, dos modalidades diversas de expresión y conocimiento. En lugar de presentarnos dos sujetos autónomos y diferenciados, sin que uno de ellos se reduzca a la negación del otro, el lenguaje, la cultura, dan la palabra a un solo sujeto, aparentemente neutro y universal, pero que en realidad es masculino, al que someten toda diferencia como su simétrico adversario (Violi, 1991,13).

Sobre este problema han teorizado sobre todo las feministas italianas, y lo han hecho en posición de sujeto que produce su propio discurso y preguntarse si el discurso acaso no ha sido desde siempre «masculino-paternal».

Patrizia Magli analiza cómo se construye el sujeto de la enunciación y nos señala que, tanto para Benaviste como Austin, antes de que el yo niegue o afirme se pro-pone no sólo como ego, yo consciente o inconsciente, sino como fuerza **performativa**:

«Decir «yo quiero». Se trata de un meta-querer que la modaliza como sujeto del deseo. Pero en cuanto sujeto del querer, del deseo, la mujer es todavía un sujeto puramente virtual que para poder adquirir espesor en el plano pragmático y actualizarse en un contexto social, debe todavía *saber* y sobre todo *poder*, porque un querer sin poder es la contradicción misma de la derrota»

(Citado de Cabanilles, 1989, 18-19)

No nos presenta a un sujeto que se determina, sino que se trata de un sujeto que se hace cargo de su propio decir. Recordemos como en la teoría lingüística y filosófica el sujeto, al enunciarse, se está proponiendo como diferencia porque se está distinguiendo del resto. Los filósofos Foucault y Deleuze afirman que lo Otro, dentro de esta lógica, no es sino lo primitivo, lo extranjero, el loco, la mujer; es decir, que la alteridad es pensada como negatividad. En este sentido, descubrirse como sujeto implica «intentar una nueva poética, una nueva política fundada en la reivindicación, por parte de la mujer, de aquello que siempre ha sido suyo y siempre le ha sido negado: el control de su cuerpo y la voz para hablar» (Cabanilles, 1989,19).

Han sido también las críticas italianas quienes han abordado la tan debatida hipótesis de un lenguaje específico de la mujer desde una perspectiva teórica nueva, la de los actos de habla, con ello, han dejado de lado tanto la teoría del bilingüaje de las feministas francesas como algunos estudios psicolingüísticos.

La imagen del lenguaje femenino que nos da la sociolingüística proyecta un sujeto enunciativo que Antonia Cabanilles ha definido como *amortiguado*. Cabanilles recoge en su artículo «Cartografías del silencio. La teoría literaria feminista», que las mujeres tienden a reducir sus propios actos lingüísticos, matizando juicios y decisiones; tienden a incidir en los aspectos relacionales de la interacción antes que en los relativos al contenido proposicional y que utilizan un registro más cortés y ufemístico. Es decir, que su modo de hablar corresponde más bien a un sujeto que se sabe que no va ser tomado en serio, y que en su relación con su interlocutor debe preocuparse para establecer su credibilidad.

Para Cabanilles la solución «reside en la posibilidad de plantear un sujeto de la enunciación que sea al mismo tiempo reconocible como la subjetividad de una mujer y no vinculado a valores perdidos o a la pérdida de valores». Lo que pretende Cabanilles es «evitar que la autonomía se convierta en segregación, en ghetto, relegando a la mujer a las competencias tradicionales; y al mismo tiempo evitar que la emancipación se convierta en introspección de cualquier regla de juego que la reflexión de la autonomía ya ha denunciado como extraña a la mujer» (1989, 20-21).

Pero si nos acercamos a las mujeres que escriben, ¿realmente podemos distinguir a través de su escritura ciertos rasgos específicamente femeninos? ¿Podemos diferenciar, a través del lenguaje, la escritura femenina de la masculina?

La escritora colombiana Marta Traba escribió en 1982 un artículo publicado en la revista *Quimera*, «Hipótesis sobre una escritura diferente» donde llega a la conclusión de que la literatura de mujer es distinta. Siguiendo la teoría de las funciones del lenguaje establecidas por Jakobson, advierte que en cuanto a los factores de producción del lenguaje existen dos características del discurso femenino: *la insistencia en el emisor* y la orientación *hacia fuera*, hacia el contacto o *canal de comunicación*.

Pero en cuanto a la elaboración de ese lenguaje, Marta Traba señala otros factores distintivos de la literatura escrita por mujeres como son entre otros: la tendencia al encadenamiento de los hechos, el interés por una explicación en lugar de una interpretación y la intromisión del plano de la realidad en el de la ficción.

Marta Traba emparenta, además, la literatura femenina «no sólo con el cuento popular, sino también con las estructuras de la oralidad» (1982, 11).

Para la escritora Carmen Riera las particularidades estilísticas que podamos encontrar en la literatura escrita por mujeres son debidas, fundamentalmente, a la marginación sociocultural que ésta ha padecido durante siglos.

Por su parte la crítica Susana Reisz asume que en tanto fenómeno textual, la «feminidad» se manifiesta a través de ciertas estrategias discursivas que son capaces de expresar o denunciar, una forma específica de marginalidad y para ella lo que hace posible el surgimiento de una «escritura femenina»¹, es la toma de conciencia de la posición marginal que sufre la mujer en la sociedad patriarcal (1990, 204).

Esta autora propone algunas hipótesis en torno a las formas de representación y las formas discursivas de la «feminidad» en la producción literaria hispánica de los dos últimos decenios.

Una de las estrategias más frecuentes que utilizan las mujeres escritoras, es la mimesis de las más diversas variantes del lenguaje patriarcal, así como de ciertos lenguajes artísticos tanto cultos como populares. Unas veces esta mimesis se nos

¹Susana Reisz distingue entre lo que ella llama: «literatura con una marca de *feminidad textual*», que es un tipo de escritura que expresa formas específicas de experiencia basadas en una forma específica de marginalidad y que lo hace a través de ciertas estrategias discursivas condicionadas por el carácter patriarcal de la institución literaria y por la necesidad de someterse a, o de conformarse con, una autoridad textual ejercida por una voz *masculina* en nombre de la *humanidad* (no descarta que este tipo de literatura pueda ser cultivada por hombres capaces de identificarse con dichas formas de experiencia y marginación). Y «literatura sustentada en una ideología *feminista*», que expresa la disidencia utilizando estrategias discursivas que se proponen subvertir la lógica patriarcal desde el interés específico de las mujeres. Aunque aclara que no resulta sencillo mantener separadas estas dos nociones cuando se trata de analizar textos concretos (Reisz, 1990, 202).

presenta enfatizada, otras sobreactuada y muchas otras teñida con diferentes matices de ironía. Afirma que con ello se pretende distorsionar la lógica «falocéntrica» sobrepasándola mediante la imitación, la repetición insistente o la cita en contextos ligeramente disonantes.

Esta misma tesis es la que sostiene a su vez Luce Irigaray en su *Spééculum de l'autre femme* y de la que ya hemos hecho mención anteriormente. El mimetismo que Irigaray recomienda es, como Toril Moi ha observado, una suerte de duplicación o de teatralización del mimetismo básico de todo discurso de mujer que pretenda ser inteligible dentro de las reglas patriarcales. Pero, según Moi, para que este mimetismo adquiera la capacidad de erosión de la práctica deconstructiva, debe estar situado en un contexto político que permita diferenciarlo nítidamente de una simple imitación-adopción del modelo (1988, 148-149).

Para Susana Reisz «el lenguaje que estas escritoras asumen como propio (en el sentido bajtiniano) es uno que de algún modo expresa -y a veces tematiza- los condicionamientos culturales y las restricciones impuestas a su sexo, pero, que al mismo tiempo, está atravesado de tensiones internas y de la interferencia de los otros lenguajes representados en la ficción. Por lo mismo, es difícil decidir si este lenguaje «femenino» es, además, portador de una ideología feminista» (1990, 209).

Otra estrategia que utilizan, según esta autora, con frecuencia las escritoras consiste en: «aceptar ostensivamente y, al mismo tiempo, resemantizar el espacio discursivo que la sociedad patriarcal adjudica a la mujer» (1990, 210-211). Esta estrategia la podemos ver empleada de forma notoria en la novela de Laura Esquivel *Como agua para chocolate*.

A MODO DE CONCLUSION

«¿Escritura femenina? ¿Podrá algún día la mujer expresarse en un lenguaje propio?» (Araújo, 1989, 17) Estamos de acuerdo con la escritora colombiana Helena Araújo cuando afirma que la mujer escritora, cuando alcance a poder escribir lo que vive y siente, alcanzará una noción integral de su propia individualidad en la doble dimensión de la expresión y el contenido. Será entonces cuando asumirá la autonomía de su lenguaje, atentando contra los eternos derechos del padre, hermano o esposo y convirtiéndose al fin en narradora de sí misma.

Hoy no podemos negar que la escritura está involucrada en lo social y que va más allá de los textos y los signos. ¿Hasta cuando será «lo femenino» una condición al margen de la historia? Ya es tiempo de afirmar que la revalorización de la subjetividad de la mujer no puede operarse sin su inmersión en un sistema semántico

compuesto de participación y libertad. Lo imaginario es un reino atemporal que no restringe ninguna condición histórica, si embargo conlleva un bagaje de símbolos y analogías que remiten al vivir colectivo.

La revisión de los discursos de la cultura nos revela que hombres y mujeres no hemos sido codificados en igualdad de condiciones. Puesto que el hombre ha tenido acceso exclusivo a la práctica del discurso, en los textos que ha escrito, éste no ha dado igual valor a sus experiencias y a la de la mujer. En su posición hegemónica se hace dueño de la razón (que el mismo construye) y se reserva para sí la potestad de la acción. Al mismo tiempo, el discurso le sirve al hombre para hacer de la mujer el objeto de la escritura, fabricación lingüística en la que ella es relegada a los espacios periféricos, caracterizándola como un ser intuitivo, pasivo, destinado a internalizar un espíritu de sacrificio y abnegación. Es decir, la mujer ha sido sentenciada a ocupar el espacio de lo Otro.

Pero si la mujer ha sido objeto de una falseada representación lingüística ¿cuál ha sido su verdadera experiencia?, ¿con qué debe llenarse el vacío producido por el silencio tras el cual ha desaparecido la historia de la mujer?

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALLENDE, ISABEL, «La magia de las palabras», revista *Iberoamericana*, nº. 132-133, 1985, 447-456.
- ARAÚJO, HELENA, *La scherezada criolla. Ensayos sobre escritura femenina latinoamericana*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá 1989.
- CABANILLES, ANTONIA, «Cartografías del silencio. La teoría literaria feminista», en *Crítica y ficción literaria: Mujeres españolas contemporáneas*, Universidad de Granada-Feminae, Granada 1989, 13-23.
- COLAIZZI, GIULIA, *Feminismo y teoría del discurso*, Cátedra, Madrid 1990.
- MOI, TORIL, *Teoría literaria feminista*, Cátedra, Madrid 1988.
- MUÑOZ, WILLY O., *El personaje femenino en la narrativa de escritoras hispanoamericanas*, Pliegos, Madrid, 1992.
- REISZ, SUSANA, «Hipótesis sobre el tema «Escritura femenina e Hispanidad»», *Tropelias*, nº. 1, 1990, 199-213.
- RIERA, CARMEN, «Literatura femenina: ¿Un lenguaje prestado?», *Quimera*, nº. 18, 1982, 9-12. «Femenino singular: Literatura de mujer», en *Crítica y ficción literaria: Mujeres españolas contemporáneas*, Universidad de Granada-Feminae, Granada 1989, 25-38.
- SHOWALTER, ELAINE, «La crítica feminista en el desierto», Junta de Andalucía, Sevilla 1993, 85-116.
- TRABA, MARTA, «Hipótesis sobre una escritura diferente», *Quimera*, nº. 13, 1981, 9-11.
- VIOLI, PATRIZIA, *El infinito singular*, Cátedra, Madrid 1991.

LA METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA . VIEJAS Y NUEVAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS¹

Antonio M. Bonachera Cano

CORNELITA. ¡Uy! ¿Qué son esos signos? Creo que son hormigas pintadas. ¡Mi madre, cuántas hormigas y mosquitos tiene Tulio pintados en su tablilla!.

TULIO. Calla, loca, son letras.

(Juan Luis Vives. *Linguae latinae exercitatio*.

VI. Reditus domun et lusos pueriles.)

Se han escrito en el pasado, se escriben en la actualidad y se escribirán en el futuro muchas publicaciones, manuales o textos sobre la enseñanza de la ortografía. Desde Alfonso X que empieza a tomar medidas en la regulación ortográfica con la idea de conseguir el *castellano derecho*² hasta los últimos manuales escolares que se publican casi anualmente. Antes de Alfonso X no se puede hablar de una ortografía antigua, ya que la escritura era inestable y cambiante.

¹ Este trabajo se ha realizado gracias a la ayuda de la Dirección General de Investigación Científica y Técnica, DGICT, y pertenece al Proyecto HAGA, PB94-1467-CO2-02.

² Con la expresión "castellano derecho", Alfonso X hace referencia a que el castellano debería tener una forma en los textos escritos que posibilitara el entendimiento de los lectores, en una clara alusión a la corrección lingüística. Lo que pretendía no era otra cosa que lograr la precisión expositiva al hablar y al escribir.

Y esta preocupación se tiene y se tendrá porque la ortografía constituye una parte esencial en la enseñanza de la lengua, un aspecto muy importante del aprendizaje escolar y que preocupa mucho a la mayoría de los docentes, preocupación que aumenta, sobre todo, una vez comparados los esfuerzos y las actuaciones didácticas de los enseñantes y los resultados prácticos reales en los escolares.

Ya en 1976, se señala casi con cierta tristeza en un pequeño manual de orientaciones didácticas³ que un hecho evidente en la actualidad, en aquella actualidad, y creo que en esta también, es que, pese a la preocupación del profesorado, pese a las innovaciones metodológicas introducidas en su enseñanza, pese a ese esfuerzo didáctico al que me refería antes, el rendimiento ortográfico de los escolares no era, ni es, satisfactorio. Y es que los errores ortográficos parecen resistir los mejores esfuerzos y bastantes alumnos terminan su periodo de escolaridad obligatoria con deficiencias ortográficas que arrastran durante el Bachillerato, e incluso en la Universidad. Y he aquí la importancia tan grande de las consecuencias que puede tener un aprendizaje defectuoso o una enseñanza mal enfocada.

Es, por tanto, importante, y no debe pasar desapercibido, el hecho de que la enseñanza y el aprendizaje de la ortografía es un proceso muy importante pero, al mismo tiempo, lleno de dificultades, ya que cada palabra que presenta alguna dificultad y que es de dudosa ortografía ya supone por sí misma un problema cuya solución es, en determinados casos, muy arbitraria y convencional. Y esto es así porque la ortografía, a lo largo del tiempo, no ha sido fijada siguiendo un criterio fijo y único, y es por ello por lo que hoy las palabras escritas responden a criterios diferentes. Así, nos podemos encontrar con que los criterios seguidos en diversas épocas de nuestra lingüística van desde el criterio fonético, que obliga a escribir las palabras tal y como se pronuncian; el criterio etimológico, en el que la razón ortográfica radica en el origen de los vocablos, hasta el criterio de autoridad, en virtud del cual las palabras se deben escribir tal y como las escribieron las autoridades, los maestros, los grandes autores de nuestra lengua.

De otro modo, es claro y evidente que se escribe como se pronuncia. Esta simple regla ortográfica en principio bastaría para una correcta escritura y nos evitaría posteriores problemas, si no fuera por el hecho de que hay letras cuyo

³ BURGOS ALONSO, Victor Manuel, «Problemas que plantea una Didáctica de la Ortografía», en *Orientaciones Didácticas para el aprendizaje de la Ortografía*, Granada, 1976

sonido se confunde. Cuando esto sucede, debemos acudir a la etimología, si se conoce, y al uso de los buenos y grandes autores.

Ya Nebrija se planteó la necesidad de dotar al español de un sistema gráfico unívoco. Pretendía que cada letra correspondiera a un fonema y sólo a uno, esto es, veía claramente la relación entre letra y sonido, determinándose así una ortografía fonética⁴. Y se plantea este asunto porque no debemos olvidar que el castellano toma como propio el alfabeto latino.

De una manera más evidente lo demostrará Ximenez Patón en su *Epítome de la ortografía latina y castellana*, donde se estudia el castellano junto al latín, precisamente con la intención de demostrar los cambios del castellano respecto al latín. Si ya en el latín no se empleaba el alfabeto de una manera muy ortodoxa, cuando se aplica al romance comienzan entonces una serie de irregularidades muy serias provocadas, principalmente, por la necesidad de adjudicar varios “oficios” a una misma letra. Observemos que el asunto se resume en un sistema gráfico perteneciente a una estructura fonológica, el latín, que es aplicado a otra estructura fonológica diferente, el castellano. En total, el castellano toma del latín veintitrés letras, de las cuales, a poco que pensemos, sólo doce no presentan duplicidad de oficios: *a, b, e, f, m, o, p, r, s, t, z*. El resto, o bien son ambivalentes, o incluso polivalentes, o bien son inútiles, como la *h*.⁵

Este alejamiento que propone Nebrija, ya se daba en épocas muy anteriores. No tenemos más que recordar que cuando la escritura deja de ser exclusiva de clérigos y notarios y comienzan a escribir los juglares, que son quienes dan realmente una dimensión literaria a la lengua castellana, esta escritura se ajustará más a la pronunciación. Como dice Rosenblat, la escritura juglaresca será escritura para el oído. La escritura juglaresca se va extendiendo poco a poco y, gracias a ella, se van creando hábitos generales de escritura. Por tanto, Nebrija es heredero

⁴ *La propuesta de Nebrija se basa en el principio de la directa relación entre lo escrito y lo hablado. Su intención era intentar poner orden en la ortografía castellana de la época, que no era clara, funcional y no daba cuenta de este principio. Por ello plantea el principio ortográfico de escribir como se pronuncia y pronunciar como se escribe.*

⁵ *Si analizamos bien el asunto, observamos que el grafema c tiene tres funcionamientos: uno propio: c + a, o, u; y los otros dos, ajenos a él: ç y ch. El grafema g tiene dos valores: el suyo propio: g + a, o, u, o su funcionamiento: g + i, e. Este análisis se puede ver de una forma más completa y con más profundidad en Gramática de la lengua castellana de Antonio de Nebrija. Edición y estudio de Antonio Quilis. Editora Nacional, Madrid, 1984.*

de esta situación y, guiándose por Quintiliano, propugna el principio foneticista para la escritura.

Pero veremos cómo frente a este principio fonético, surge también el principio etimológico. Hasta tal punto es así, que se produce una rivalidad entre los partidarios de la ortografía fonética y los de la ortografía etimológica. De un lado, encontramos a lingüistas como Cristóbal de Villalón⁶, Gonzalo Correas⁷ y Mateo Alemán, y de otro, nos encontramos con los autores que se oponen a este principio foneticista de la ortografía. Algunos de estos autores serían Juan López de Velasco⁸, quien admite que las palabras tomadas del latín se escriban a la manera latina (esta idea llega casi hasta nuestros días cuando la Academia admite las variantes de obscuro y oscuro, por ejemplo). Otros autores serían Juan de Robles, Francisco Cascales, Juan Dávila y la propia Academia Española, aunque ésta última evoluciona su planteamiento y progresivamente va corrigiendo su punto de vista etimológico para adoptar un punto de vista ecléctico en donde el criterio del uso va adquiriendo una importancia determinante⁹.

Al mismo tiempo hay otra serie de ortógrafos que defienden este criterio del uso como muy válido y explicativo para elaborar la ortografía de una lengua, aunque no se ponen de acuerdo en qué uso es el que se debe seguir.

Vemos por esta serie de ortógrafos la variedad de criterios que se emplean para elaborar la ortografía. Así, tenemos el criterio foneticista, el criterio etimológico, que tendrá su época de más auge en los siglos XVI y XVII, con el humanismo, pero también el criterio del uso: el uso de determinados escritores e incluso se llega a hablar del uso común.

Todo esto provoca, no sólo las dificultades propias de la enseñanza ortográfica, sino también la poca consistencia lógica de las reglas de ortografía. Y dadas

⁶ Para Villalón existe una íntima relación entre lo dicho y lo escrito. Esto le lleva a darse cuenta del valor distintivo de parejas de letras en castellano como la l y la ll, para distinguir *lexias* como *lana* y *llana*, por ejemplo. Es decir, intuye que el valor fonológico está en la base de algunas grafías.

⁷ Es quizás en Correas donde el principio foneticista tiene la máxima consideración. Esto le lleva a simplificar la ortografía eliminando signos que dificultan el uso correcto de la lengua. En este sentido, su gran propuesta es reducir los tres signos de la velar sorda (c, q, k) a uno sólo, k.

⁸ Entiende que en la elaboración de la ortografía no se debe tener en cuenta un sólo criterio porque sabe muy bien que el castellano tomaba como préstamo palabras latinas. Entiende que, por lo menos al principio del uso de estas palabras, deben ser escritas a la manera latina.

⁹ La importancia que la Academia da al origen de las palabras se puede ver claramente cuando define ortografía como "una facultad o arte de escribir rectamente las voces conforme a su origen,

las dificultades que plantea la enseñanza de esta materia, y dado que la enseñanza de la ortografía ha ido perdiendo terreno paulatinamente en el conjunto del aprendizaje de la lengua, es imprescindible que el maestro y el profesor tengan en cuenta la necesidad del estudio sistemático de esta materia, frente a la tendencia a veces defendida de un aprendizaje ortográfico ocasional y casi espontáneo.

No hay que olvidar que el aprendizaje ortográfico presenta una serie de dificultades difíciles de vencer. Y más si hacemos caso a la ya tradicional opinión de que la ortografía es una materia árida y difícil para los escolares.

No debemos olvidar, tampoco, que esa dificultad, como hemos visto, radica, a grandes rasgos, en la inadecuación entre los fonemas y el sistema de signos utilizados para su representación escrita. Es conocido que nuestra lengua se caracteriza por su eminente fonetismo y, al mismo tiempo, que no siempre existe una correspondencia entre los fonemas y sus grafías. Prueba de ello es que nos encontramos en la lengua española con grafías que tienen distinto sonido según los casos, como por ejemplo *c* y *g*; nos encontramos con grafías que siempre o en determinados casos no tienen sonido, la *h* y la *u*; sonidos que se representan por grafías distintas, como *g* y *j*, *b* y *v*, etc. Podemos, pues, concluir que la gran mayoría de los errores ortográficos son debidos al hecho lingüístico de que a cada letra no corresponda un sonido único, ni a cada sonido un solo signo gráfico, tal y como defendían Quintiliano, Nebrija y los demás autores seducidos por este principio. Lógicamente, otro porcentaje grande de errores ortográficos es debido al desconocimiento de las convenciones ortográficas. Estas convenciones serían, por ejemplo, el empleo de los signos de puntuación, la acentuación, el uso de las mayúsculas y la ortografía de palabras con signos literales de empleo dudoso y conflictivo.

Por tanto, se hace necesario hacer unas anotaciones acerca del proceso complejo de la escritura correcta. No olvidemos que la escritura es una técnica ins-

significación y sentido de las palabras ... ". La Academia se plantea el problema de que la pronunciación del castellano está diversificada y utilizar el punto de vista fonético comportaba problemas: ¿Qué variedad de pronunciación debía usarse para fijar la ortografía del español?. Recordemos que no hay uniformidad en la pronunciación de las diferentes provincias y, aunque esto existiera, es difícil saber por la pronunciación si lo que se debe escribir es, por ejemplo, *j*, *g* o *x*. No obstante, la Academia actúa en su ortografía con los principios de, en primer lugar, conservar letras del alfabeto castellano para que se conozca el origen no latino de las mismas (mantiene *y*, *ch*, *th*, *ph*); en segundo lugar, postula que el medio más seguro para fijar la ortografía es el origen y etimología de las palabras, aunque, eso sí, atendiendo a las modificaciones producidas por el tiempo.

trumental de comunicación y vehículo del lenguaje y que es un proceso adecuado gradualmente a lo largo de la escolaridad primaria.

No obstante, el tratamiento y la consideración que ha tenido la ortografía ha variado a lo largo del tiempo. Y no me refiero a los siglos pasados, sino que simplemente nos basta repasar los diversos tratamientos de este siglo para ver cómo en poco más de setenta años la diversidad de planteamientos es tan evidente como diferentes son las consideraciones metodológicas acerca de la ortografía. Sin embargo, los medios de enseñanza de la ortografía sí es verdad que no han sufrido una evolución considerable, viéndose reducidos, prácticamente, a la copia, al dictado y a algún que otro ejercicio ocasional.

Por tanto, la metodología ortográfica está a la espera de nuevas ideas, de nuevas y modernas aportaciones que hagan posible una sistemática final, una metodología de la ortografía eficaz, lógica, sobre todo práctica, bien fundamentada en principios psicológicos, lingüísticos y en las necesidades sociales del alumno¹⁰.

Sin embargo, no pretendo sino hacerme eco de una llamada que se ha estado haciendo en los últimos tiempos en los diversos planteamientos didácticos y reflejar la problemática y las dificultades que se han intentado resolver, en algunas ocasiones con mayor éxito que en otras, pero que parece que todavía perduran.

El objeto del presente trabajo no es otro que reflexionar acerca de los métodos tradicionales que se han venido utilizando a lo largo de la reciente historia de la enseñanza en este siglo que ya termina, sin más intención que la de, una vez determinado lo que se ha venido haciendo hasta ahora, sentar las bases de lo que se puede hacer a partir de aquí. Para ello, recurro a los manuales de enseñanza de la lengua, a los manuales más específicos de enseñanza de la ortografía, a los textos teóricos y orientadores metodológica y didácticamente que se han publicado en nuestro país en diversas épocas del siglo XX.

Diversidad de planteamientos y diversidad de tratamiento del hecho ortográfico es lo más característico y lo más destacable. Así, podemos encontrar manuales que, al referirse, por ejemplo, al alfabeto español, dicen simplemente:

*“En la escritura son veintiocho signos que constituyen el abecedario español. Algunas de ellas son mudas o, en ocasiones, carecen de sonido oral (h; y u después de q, g, siempre que no lleve crema); otras compuestas, como la ch y la ll”*¹¹.

¹⁰ VERDIER, Rafael. *La enseñanza de la ortografía en la escuela primaria*. C.E.D.O.D.E.P., Madrid, 1965.

O bien podemos leer en un manual, referente al mismo asunto, que:

*“A veintiocho se reducen
las letras del alfabeto:
mayúsculas o versales
y minúsculas. Su empleo
fundado está en tres principios:
el origen manifiesto,
la pronunciación y el uso
que hacen de ellas los discretos.”*¹²

Y es que manuales de ortografía ha habido y habrá en gran número a lo largo de la historia. Sin embargo, las ortografías en verso, como esta última, no son tan corrientes, y mucho menos en la lingüística actual. Entre las publicadas en España podemos recordar la de González de Dios, fechada en 1724, la de Téllez de Acebedo de 1759. En 1791 escribió la suya Josef Balbuena y ya en 1865 aparece la de Ramón del Prado y Bedoya. Anterior a todas estas ortografías versadas, podemos encontrar la *Orthographia* en verso del maestro vallisoletano Damián de Larredonda, del año 1640.

¿Y por qué una ortografía en verso?. Para justificar la respuesta a esta pregunta, el autor hace suyas las razones que movieron al bachiller Thámara a escribir la *Suma y Erudición de Gramática en metro castellana*, impresa en Amberes en 1550, y que no son otras que el hecho de que nuestra memoria es harto débil y flaca, nadie puede ponerlo en duda, *“pues para remedio y conservación della ha proueydo Dios nuestro soberano Reparador, primeramente las letras, conservadas en la memoria. Y después, para alcançar éstas, nos ha dado y demostrado muchas formas y maneras, según que vido ser más conveniente a nuestra recordación. Entre las quales el metro me parece a mí aver sido más acepto a nuestra memoria. Y assi es que más fácil se percibe y más perpetuamente se retiene por la medida y orden y consonancias que lleua. Y aun se halla ser más antiguo que la*

¹¹ DEL SANZ, AGUSTÍN. *Lengua española. Curso medio*. Editorial Barna, Barcelona , 1937. Cuarta edición.

¹² SOLANA, Ezequiel. *Ortografía catellana. Curso completo de primera enseñanza*. Editorial Escuela Española. Madrid, 1942. Vigésima edición.

composición llana y común, porque los Psalmos y canciones antiguas, y muchas obras filosóficas en metro fueron celebradas. Pues si los niños dedicados a las letras, con regalos y caricias han de ser atraídos (según dice nuestro Quintiliano), ¿en qué cosa mejor se pueden imponer y principiar que en metros y elegantes consonancias?."

Efectivamente, es mediante los versos octosílabos como este autor explica la ortografía. De esta manera, a modo de ejemplo, podemos encontrar estrofas como aquellas que dicen:

“se escribe con mayúscula:
en principio de un escrito,
después de punto y en todo
nombre propio o apellido.”

“La r debe duplicarse
si entre dos vocales se halla
con sonido fuerte, como
tórrida, parroquia y parra.”

De 1937 es *Ortografía práctica de la lengua española*, de Luis Miranda Podadera, cuyo único propósito es “*desarrollar un práctico procedimiento para poder dominar en breve tiempo la ortografía, la acentuación y la puntuación*”. Pero lo más importante de este manual es, en palabras de su autor, que “*el procedimiento empleado en este libro es de resultado seguro, garantizado con la práctica de veinte años de enseñanza de Gramática*”. Pero ¿qué método es ese que tanta eficacia y tan buenos resultados parece dar y que provoca tanta seguridad a su autor?. Pues está basado en la idea de que el que pretenda escribir correctamente, deberá aprender primero las fáciles reglas que se dan para el uso de los diversos signos y letras; una vez estudiadas, es de importancia suma para el autor que diariamente escriba uno o dos temas, fijándose en las incorrecciones cometidas y recordando el recto uso del signo para no reincidir en la misma falta en las prácticas siguientes. Estos temas a los que se hace referencia no son otra cosa que dictados de “*pasajes históricos que enseñan con amenidad y auxilian poderosamente la labor del profesor*”.

Ahora bien, si leemos los citados pasajes históricos, podemos llegar a la conclusión de que, efectivamente, si el alumno es capaz de escribirlos sin cometer falta alguna, es capaz de escribir casi cualquier cosa sin caer en error ortográfico alguno, pues, como vamos a ver a continuación, son de dudosa facilidad. De esta manera, el primer dictado que propone el autor es acerca de la Crucifixión de Cristo y comienza con el siguiente párrafo:

“Obedeciendo a un ucuse de pravedad inaudita, fue Cristo expoliado, a ultranza, de la hopa de basta crehuela por soeces y hampones esbirros para ser vapuleado acerbadamente con bárbaros rebenques, y en su incivilidad, con extrema sevicia, le coronaron de espinas.”

Con toda razón afirma el autor que ejercitando estos pasajes históricos se adquiere el completo dominio de la escritura correcta al dictado.

Como todo libro publicado en tan delicados años, este manual de ortografía no puede abstraerse de la situación que vivía España en aquella época (recordemos que el manual del que estamos tratando data de finales de la década de los años treinta) y, por consiguiente, inserta pasajes histórico-ortográficos que suponen dictados como el titulado *Edad Contemporánea* y que, una vez narrados los principales avatares de la historia de España desde la batalla de Trafalgar, decía así a propósito de los acontecimientos recientes y últimos sucedidos en nuestro país por aquellos años:

“La actuación de Azaña, mediatizada por los partidos bolcheviques, fue impotente para contener la convulsión de las enajenadas turbas que, inmerecidamente, le habían encumbrado a tan alta magistratura, y cuyos desvergonzados robos, soeces atracos, inocuos saqueos, salvajes violaciones, vandálicos atropellos y monstruoso crímenes provocaron en 18 de julio de 1936 la más devastadora guerra civil que pudo concebirse.

De una parte lucharon los extremistas, los de los atributos soviéticos, hombres de entrañas de hiena, roídas por el rencor, empeñados en implantar en España el fracasado comunismo, sinónimo de ruina, de incultura y de barbarie; los seudoredentores, los maniobreros de siempre, que, con sus abominables e inhumanas doctrinas y bajo el señuelo de un mentido ideal de defensa de la honrada y sufrida clase trabajadora, llevaron, en sus arrebatadas campañas disolventes, el

veneno de la discordia a oficinas, a los talleres, a las fábricas y a las calles para infiltrar en la juventud el odio de las clases y la lucha entre hermanos, (...) Su programa no era otro que el de la destrucción del hogar, de la propiedad, del progreso, de la religión y de la Patria, a la que, en un ya hilado proyecto, habrían de arrastrar a la anarquía y al exterminio.

De otra parte, la egregia figura del general Franco, al frente del ejército y de las milicias cívicas, que, para salvar a España, emprendieron una cruzada semejante a la de los siglos de la Reconquista, en la que se escribieron páginas de epopeya que se perpetuarán en la Historia Universal, (...) El glorioso ejército español, encarnación de una raza que, en pasadas centurias, asombró al Mundo con sus heroicas gestas (...), sintió recorrer su cuerpo el escalofrío del patriotismo más exaltado y, palmo a palmo, sin regatear su sangre bienhechora, fue izando la bandera bicolor en España entera. ¡no en balde hierve en las venas de los soldados hispanos, la sangre valerosa y caballeresca de Pelayo, del Cid, de Guzmán el Bueno y de Agustina de Aragón!"

Como podemos comprobar, al margen de cualquier implicación y consideración política (mi única intención ha sido dejar constancia del hecho pero simplemente movido por la curiosidad que me ha provocado leer este fragmento), el único recurso didáctico empleado en los dos manuales que hemos visto hasta ahora es el dictado. En el primer caso, el manual de ortografía acompañaba las composiciones versadas de una serie de oraciones con una cierta dificultad ortográfica para ser dictadas. En el segundo caso, el método de enseñanza es el mismo salvo con la pequeña diferencia de que lo que se propone para ser dictado son pasajes formados a base de un gran número de voces de dudosa ortografía.

Esta situación se repite en la década de los años sesenta, aunque es en este momento cuando se empieza a cuestionar la eficacia del dictado y es cuando comienzan a aportarse novedades metodológicas para la enseñanza de la ortografía.

Así, en la reedición, en 1960, del *Breve resumen de la Ortografía Castellana*, que D. Andrés Manjón escribiera allá por 1910, empieza ya a cuestionarse la utilidad del dictado como procedimiento para enseñar la ortografía. Pero no sólo el dictado correctivo, sino también el preventivo, del que D. Andrés Manjón afirmaba que "*enseñar la ortografía escribiendo ortográficamente y haciendo escribir y notar las palabras de letra dudosa, no es mal camino, pero es tan largo que nunca se acaba*"¹³.

Surge a continuación el dilema de si es conveniente aprender las reglas ortográficas. Las opiniones se dividen en esta cuestión, aunque la mayoría de los autores se inclinan por el empleo racional de las reglas.

Y es en este momento cuando aparece el otro gran procedimiento usado en la enseñanza de la ortografía: la copia. Pero una copia mecánica e irreflexiva, consistente en reproducir irracionalmente lo señalado por el maestro. No obstante, hay quien opina que *“la desprestigiada y vituperada copia es, por consiguiente, el mejor procedimiento para la enseñanza de la ortografía en la escuela primaria”*.

Por consiguiente, el procedimiento propuesto por Manjón consiste en que cada día se enuncia una regla y se deja escrita en la pizarra. Los niños la copian en sus cuadernos. A continuación se utiliza una serie de palabras que confirman esta regla y se procede, por parte del profesor, a escribir la palabra en el *encerado* *“con letra grande, clara y bella”*. Esto lo que persigue es que la imagen visual que tenga el niño sea la correcta. Y para que la lectura de la palabra sea reflexiva, se llama la atención sobre la dificultad ortográfica que ofrece cada palabra y se señala con tizas de colores el elemento dudoso. Posteriormente se pasa a la imagen auditiva mediante la pronunciación por parte del maestro de cada palabra de una manera lenta, clara y correcta. Cuando los alumnos pronuncian correctamente las palabras, adquieren las imágenes articulatorias perfectas y cuando escriben cuatro veces cada palabra en su cuaderno, la imagen motriz se refuerza con esta repetición.

Podemos comprobar, pues, que D. Andrés Manjón revolucionó y evolucionó el mundo de la educación y buena prueba de ello es el planteamiento que hace de la enseñanza de la ortografía y que supone la integración de todos los procedimientos didácticos utilizados en la enseñanza de la ortografía. Y es que, como él mismo decía, *“reglas sin ejercicios no sirven de nada, y ejercicios sin reglas sirven de poco; únanse ambas cosas y se obtendrán más seguros y pronto resultados”*.

Y esta parece ser la fórmula usada por Eduardo Bernal en sus *Orientaciones Escolares*, de 1960. En estas Orientaciones se propone una serie de procedimientos didácticos destinados al aprendizaje de la ortografía. De esta manera, se vuelve a hacer uso de la copia como método más eficaz de enseñanza de la ortografía, ya que *“La repetición es el alma de la instrucción”*¹⁴. De esta manera, antes de

¹³ MANJÓN, Andrés. *El maestro mirando hacia fuera*, Granada, 1923. Vól II.

comenzar las clases, el maestro dedicará los quince primeros minutos, no más, a la copia y comentario de una consigna breve, de máxima moral, o de algún proverbio educativo, para que los niños los copien en su cuaderno unas cinco veces. Cuando se hayan copiado, durante cinco días cinco pensamientos distintos, se hará un dictado con ellos.

En definitiva, la esencia de este método radica en que si los niños copian varias veces, con la debida reflexión, una frase breve y fijan su atención en la ortografía de las palabras, no cabe duda que, sin necesidad de acudir a las reglas ortográficas, quedará muy favorecida la enseñanza de la ortografía. No obstante, advierte el autor, los resultados pueden variar de unos casos a otros por la intervención de una serie de factores como pueden ser el sexo, la edad, la asistencia, la estructura de las frases, la clase de escuela, la cultura de los niños, etc.; pero “*lo que no falla nunca -y enfatiza- ¡nunca!, si el maestro es perseverante y los niños reflexivos y asistidos, es el adelanto ortográfico*”.

De la misma manera, otro método al que se hace referencia, aunque no sale muy bien parado de la crítica, es la **cacografía** o **descubrimiento de errores**. Una variante de la copia pero en la que se presentan modelos mal ortografiados para que los alumnos, al transcribirlos, detecten los errores y los corrijan. El error principal de este método radica en que la palabra mal escrita por primera vez deja en el niño una huella perdurable. Por tanto bastará que el alumno vea mal escrita, por vez primera, una palabra para que el error ortográfico percibido por la vista perdure en él. Por tanto, si se emplea este método, debe hacerse en una fase muy avanzada del proceso de aprendizaje, en que el alumno tiene plena conciencia de la incorrección del modelo que se le ofrece.

Un ejemplo de ejercicio cacográfico podría ser el siguiente:

“Corregir la escritura del siguiente fragmento: *Cambiandose el biento y las nuves. Zerró la noche os cura i Tenevrosa y los Truenos Komenzaron a turvar los marineros y a deslumbrar la bista de todos.*”

Con respecto a la enseñanza de la ortografía por medio del aprendizaje de las reglas ortográficas, señala que sólo debe usarse después de un largo periodo de la

¹⁴ BERNAL, Eduardo. *Orientaciones Escolares*. Editorial Escuela Española, Madrid, 1965. Octava edición. Obra compuesta de dos tomos. El primero con el subtítulo de *Normas para organizar y regir una escuela* y el segundo, *Normas para preparar y explicar las lecciones*.

escolaridad del niño, periodo en que sólo se debe usar como método de enseñanza la copia y los dictados preparados. Una vez superado este periodo, el procedimiento consistiría en dar en cada lección una sola regla ortográfica acompañada de diez palabras que confirmen la regla propuesta y su significado y de frases que contengan dichas palabras y que se utilizarán en un posterior dictado de aplicación.

Como hemos visto hasta ahora, los procedimientos básicos en la enseñanza de la ortografía son la copia, el dictado y la enseñanza de las reglas ortográficas. Existirían además, una serie de métodos que podríamos calificar de menores y que serían la **cacografía** y la enseñanza de la ortografía mediante las **palabras homónimas**, consistente en agrupar estas palabras y señalar el significado con el fin de que el alumno observe la diferencia de significado de dos palabras cuya pronunciación es la misma y aplicarlas a una frase en que aparezcan ambas palabras.

Estos mecanismos de enseñanza pueden utilizarse, como propuso D. Andrés Manjón, de manera integrada de tal manera que dichos procedimientos se combinen en este proceso de aprendizaje, o bien, de modo independiente, cada uno en una fase distinta del periodo de aprendizaje. De esta manera, la **copia** se podría emplear en la fase, dentro del proceso general de aprendizaje de la lengua, de iniciación a la escritura, pero en dos situaciones distintas: cuando el alumno aún no sabe leer, pues sólo necesita percibir las grafías y reproducirlas, y cuando el alumno ya lee algo, situación en la que ya no copia lo que ve, sino que copia a través de las imágenes. En esta segunda situación las faltas ortográficas sí que tienen ya algún sentido, ya que el alumno intenta escribir lo que lee o lo que habla.

El **dictado**, por su parte, se utilizaría en la fase de trabajo formal en ortografía. El alumno ya no tiene delante la palabra escrita, sino que debe transcribir lo que oye o lo que recuerda. Existen varios tipos de dictado: el **dictado-copia**, que consiste en escribir lo que poco antes se ha leído y comprendido; el **dictado preventivo**, cuya única diferencia con el anterior radica en que una vez escrito el trozo elegido, leído, explicado su significado y vistas las palabras de difícil ortografía, los alumnos copian el texto en su cuaderno, texto que será dictado en una sesión posterior. La ventaja de este método consiste en que la lectura y la escritura previas ofrecen imágenes visuales y auditivas correctas, se gravan recuerdos motrices habituales y en el dictado posterior sirve afianzar y diagnosticar los errores. También existe el **dictado puro**, consistente en dictar un texto al alumno sin prepara-

ción ninguna, sin lectura ni comprensión previa. Si, una vez finalizado el dictado, el alumno tiene que copiar un número determinado de veces las palabras mal escritas, entonces el dictado es **correctivo**. Otra modalidad de dictado sería aquél que está a medio camino entre el dictado y la redacción, en el que el alumno lee y comprende el texto y después añade algunas frases de su invención o completa las ya existentes.

Por lo que respecta a las **reglas de ortografía**, podemos destacar que utiliza el principio de la generalización, ya que abarca un gran número de casos. Plantean la problemática de las excepciones, cosa que siempre debe tenerse en cuenta en su aplicación a la enseñanza de la ortografía, ya que estas excepciones dominan muchas veces a las reglas mismas, anulándolas, haciendo casi imposible la memorización de las mismas. Además de ser memorizadas las reglas ortográficas, es necesario que sean asimiladas, esto es, incorporadas a nuestro mecanismo mental de manera que actúe de modo inconsciente. Existe, pues, cierto paralelismo entre el mecanismo de funcionamiento de las reglas ortográficas y el de las reglas que dominan las matemáticas y la aritmética, puesto que en ambos casos, las reglas deben traducirse en destrezas prácticas. Cuando el alumno, o cualquiera de nosotros, escribe, por ejemplo, *campanario*, debemos saber que antes de *p* y de *b* se escribe *m* y no *n*, pero en el momento de escribir no nos damos cuenta de ello ni nos paramos a reflexionar, sino que de manera inconsciente aplicamos la regla a este determinado caso. Y cuando tenemos que reflexionar, cuando vacilamos porque una palabra nos sugiere dudas o nos plantea un problema ortográfico, y esto es realmente curioso, en lugar de acudir a la regla para determinar qué propone al respecto, en lugar de esto, digo, acudimos a la imagen visual, tratamos de evocar la imagen escrita de esa palabra. Y esta es la razón por la que antes he señalado la importancia de ofrecer al alumno una imagen visual correcta de la palabra, nunca una imagen con error ortográfico.

No obstante, y a pesar de que la escuela no ha usado otro medio fundamental de enseñanza ortográfica que el dictado, se ha venido usando como método complementario el aprendizaje memorístico de las reglas de ortografía. Al contrario, lo que se debe perseguir es que esta memorización se produzca de una manera natural, que sea el resultado de una acción lógica y de una práctica, tal y como señalé antes.

Aparte de estos métodos de enseñanza, y de la cacografía y de las palabras homónimas que antes cité, existen otros de muy diferente índole: así, podemos

encontramos con el método que emplea las **familias de palabras**. Consiste en proponer una palabra primitiva de dudosa ortografía en el encerado. Después de explicar su significado, los alumnos van añadiendo otras palabras derivadas o compuestas de la primitiva, hasta formar familias en que todas ellas tienen análogas características ortográficas y se podrán construir oraciones con estas familias de palabras.

Existen otros procedimientos no específicos de la enseñanza de la ortografía pero que son aplicables a ella. Es quizás aquí donde se abre la puerta para alcanzar los resultados tan esperados y que parece ser que hasta ahora no se han podido lograr. Así, por ejemplo, para la enseñanza de la ortografía se emplean los **anagramas**: presentar a los niños una serie de letras aisladas para que las ordenen y formen palabras con ellas. O el empleo de las **adivanzas**, en las que el alumno debe adivinar la palabra propuesta letra a letra hasta formar la palabra correcta.

En definitiva, que recursos metodológicos existen muchos y sólo es cuestión de imaginación y voluntad el que existan más. Lo único que resta por hacer es aplicarlos y esperar los resultados para ir modificando a lo largo del proceso la metodología adecuada y buscar la que mejor se adapte a la evolución que vayan teniendo los alumnos.

Y es que, de manera inevitable, la enseñanza de la ortografía se halla en estrecha unión con la totalidad de los elementos intervinientes en la enseñanza de la lengua, de los que forma capítulo especial. Esto implica que en las clases de lectura, en todas sus formas o aspectos, en las clases de composición o redacción, en las clases de gramática, en el estudio de textos literarios, etc., pueden encontrarse muy valiosos instrumentos para nuevos ejercicios, tanto de tipo ocasional como de tipo sistemático, que contribuyan a la enseñanza ortográfica. Y esta dinámica es retroactiva, ya que todas estas actividades se verán favorecidas con los ejercicios de tipo ortográfico. Por tanto, solo resta saber aprovecharse de algo que tenemos al alcance de la mano y buscarle nuevas aplicaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- BERNAL Y ESPINAR, Eduardo: *Orientaciones escolares*. Editorial Escuela Española, Madrid 1965.
- DEL SAZ, Agustín. *Lengua española. Curso medio*. Editorial Barna, Barcelona.
- GUTIÉRREZ JIMÉNEZ, José: *Consideraciones generales en torno a la didáctica de la escritura y ortografía*. Editorial Luis Vives, Zaragoza.
- INSPECCIÓN TÉCNICA DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA, *Orientaciones didácticas para el aprendizaje de la ortografía*. Granada, 1976.
- MANJÓN, Andrés. *Resumen de Ortografía*. Revisado por José Montero. Publicaciones del C.E.P.P.A.M., Granada 1960.
- MIRANDA PODADERA, Luis. *Ortografía práctica de la lengua española*. Burgos, 1937
- ONIEVA MORALES, Juan Luis. *Ortografía y vocabulario para andaluces a través de los textos*. Editorial Playor, Madrid, 1985.
- ROSEMBLAT, Angel. *Las ideas ortográficas de Bello*. En Andrés Bello, *Estudios Gramaticales*. Ediciones del Ministerio de Educación, Caracas, 1951.
- SOLANA, Ezequiel: *Ortografía Castellana*. Editorial Escuela Española, Madrid 1942.
- VERDIER, Rafael: *La enseñanza de la ortografía en la escuela primaria*. C.E.D.O.D.E.P. Madrid, 1965.

CANTANDO SE ENTIENDE LA GENTE. LAS CANCIONES COMO RECURSO DIDÁCTICO

Gregorio Rafael Cano López
Blanca Serrano Hermoso
Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

Las corrientes educativas en vigor, entre otras las que han inspirado la LOGSE, dicen que los contenidos del área de lengua y literatura deben desarrollar competencias comunicativas.

No se trata tanto de que el alumno «sepa lengua» como de que «sepa hacer en lengua». Por eso nos planteamos introducir en nuestras clases textos de todo género (literarios, científicos, legales, periodísticos, etc.).

Por otra parte, nos preocupa el hecho de que nuestras clases puedan ser tediosas. Queremos al menos que no lo sean en exceso; aunque es muy difícil, como se sabe, conjugar la enseñanza y el divertimento y a veces el peso de los contenidos lo hacen imposible.

Razones como éstas, en fin, nos han llevado a introducir la música en las aulas.

Inmediatamente relataremos una serie de estrategias didácticas con canciones; después veremos de qué manera podemos integrar algunas canciones en español en unidades didácticas de lengua y de literatura.

1. ESTRATEGIAS CON CANCIONES

1) Rellenar huecos

Las fases de aplicación de esta estrategia son las siguientes:

- a.- Entregamos la letra de la canción con algunos huecos suficientemente espaciados.
- b.- Los alumnos rellenan los huecos al tiempo que oyen la canción.
- c.- Podemos hacer que todas las palabras que faltan compartan una cierta característica ortográfica (por ejemplo llevar todas b, o ser todas agudas), morfológica (pongamos por caso ser todas nombres) o sintáctica (realizar, por ejemplo, la función de CD); lo que dependerá, evidentemente del criterio del profesor. Esta característica debe ser deducida por los alumnos una vez que se han cubierto todos los huecos.

2) A la caza de la palabra adecuada

Esta estrategia es una variante de la anterior, que se desarrolla como sigue:

- a.- Entregamos la letra con algunos huecos.
- b.- En una ficha aparte ofreceremos las palabras que realmente faltan mezcladas entre varios sinónimos.
- c.- Leemos la letra y discutimos en grupo-clase cuál es el vocablo que creemos que va a aparecer en la canción.
- d.- Oímos, finalmente, la canción y comprobamos los resultados.

3) Poner el título

- a.- En este caso lo que falta es el título de la canción. Pretendemos que los alumnos lean la letra con detenimiento y la titulen como crean conveniente.
- b.- Leeremos todos los títulos que hayamos creado.
- c.- Discutiremos cuál es el más apropiado.
- d.- Por fin lo contrastaremos con el título real. Puede que nuestros alumnos encuentren un título más ingenioso que el original.

4) Qué será, será

a.- Proponemos a nuestros alumnos que imaginen el contenido de canciones que desconocen a partir del título. Por ejemplo:

« ¿De qué puede ir «Angelitos negros», o «El reloj» o «Esta tarde vi llover»? «.

b.- Oímos la canción y comprobamos lo lejos que ha ido nuestra imaginación.

c.- Una variación de esta estrategia es poner sin voz el video clip de una canción para que los alumnos imaginen su contenido.

5) Dónde está el gazapo

Para aplicar esta estrategia podemos proceder dando los siguientes pasos:

a.- La letra que ofrecemos a nuestros alumnos contiene varios errores que hemos sembrado, lógicamente, adrede.

b.- Los alumnos antes de oír la canción intentan dar con ellos.

c.- Discutiremos los resultados.

d.- Para terminar, oímos la canción y comprobamos si han acertado.

6) Adivinemos palabras

Esta estrategia es compatible con cualquier otra. Consiste en:

a.- Cuando hemos oído la canción, pedimos a un alumno que escriba una palabra de la letra en un papel. Esta palabra será secreta para el resto de la clase.

b.- Con preguntas cuya respuesta sólo puede ser SÍ o NO intentamos dar con la palabra misteriosa.

c.- Las preguntas pueden ser de este tipo:

- ¿Es monosílaba?

- ¿Es aguda?

- ¿Es nombre?

- ¿Empieza por vocal?, etc...

7) Canciones desordenadas

a.- Buscamos una canción preferentemente narrativa.

b.- Les damos la letra completamente desordenada. En este punto hemos de tener en cuenta el nivel del alumnado, así pues, podemos dislocar los versos si poseen un nivel más alto o las estrofas si el nivel es menor.

- c.- Deciden cuál es el orden lógico de la canción, a su entender.
- d.- Escuchamos la canción para comprobar quién se ha acercado más a la composición original.

8) Autodictado

- a.- Fragmentamos la letra de una canción en varios trozos de cartulina que luego repartimos entre varios alumnos.
- b.- Entre todos ordenan la letra.
- c.- Los alumnos que tienen cartulina dictan al resto de compañeros su fragmento en el orden que se haya dispuesto.
- d.- Finalmente oímos la canción y comprobamos si el orden que suponíamos era acertado.

9) Verdadero o falso

- a.- Nuevamente, elegimos una letra narrativa.
- b.- Oímos la canción, pero no entregamos la letra.
- c.- Entregamos unas fichas en las que aparecen oraciones sobre cuya verdad o falsedad deben manifestarse los alumnos.
- d.- Ahora entregamos la letra, volvemos a oír la canción y vemos dónde hemos acertado y dónde no.

10) A mezclar canciones

- a.- Recortamos tiras con los versos de una o varias canciones y de uno o varios poemas.
- b.- A continuación mezclamos unas tiras con otras hasta conseguir un nuevo poema.
- c.- Por último los recitamos en clase.

11) La literatura y las canciones

A veces las canciones conducen directamente a la literatura, así para explicar qué es una elegía podemos utilizar «Tócala, Uli» en la que Gabinete Caligari

celebra a un amigo muerto. Otras veces los poetas han sido musicados, quizás la música en estos casos señala un camino más accesible hacia la poesía.

12) Descifremos el mensaje

- a.- Ofrecemos a nuestros alumnos canciones con letras ambiguas, como por ejemplo la versión de Serrat sobre el poema de Alberti «La paloma».
- b.- Ellos intentan, individualmente descifrar el sentido de la canción.
- c.- Finalmente contrastamos unas interpretaciones con otras, dando por sentado de antemano que todas son legítimas.

13) El muro descascarado

- a.- Esta vez nos interesa de la letra de la canción solamente el esqueleto, es decir, algunos verbos y conjunciones. El resto lo borramos con corrector.
- b.- Los alumnos darán rienda suelta a su imaginación y recrearán la canción a su manera.
- c.- Escuchamos la canción original y contrastamos diferencias.

14) Otro final

- a.- Escogemos una letra narrativa de la que eliminamos justamente el final.
- b.- Dejamos a los alumnos que echen mano de su imaginación y creatividad para inventar un final.
- c.- Damos a conocer todos los finales que hemos sido capaces de imaginar.
- d.- Oímos la canción y descubrimos el final original.

15) El video clip en cómic

La siguiente estrategia consiste en:

- a.- Escuchamos la canción varias veces sin entregarles la letra para que desarrollen la escucha atenta.
- b.- Posteriormente ellos imaginan que video clip corresponde a esa canción y lo representan en cómic.

16) Caligramas

Como Apollinaire recreamos la letra de una canción haciendo dibujos.

17) Crítica periodística

a.- Leemos ciertas críticas discográficas aparecidas en prensa sobre discos del agrado de los alumnos.

b.- A continuación los alumnos opinan sobre estas críticas.

c.- Redactan su propia crítica periodística.

d.- Si el centro dispone de revista, escogemos la que mejor represente el sentir de la clase para publicarla en ella.

18) El diario musical

Proponemos a nuestros alumnos que, durante una semana, anoten la canción que más le ha gustado oír cada día y expliquen por qué.

19) Historia con la lista de éxitos

Con los diez títulos que componen la lista de los éxitos del momento, nosotros intentamos tejer una historia en la que aparezcan todos ellos. Nos permitiremos la libertad, como mucho, de cambiar los tiempos verbales de los títulos originales.

20) Nuestra lista de éxitos

Y ya puestos, elaboramos una lista de éxitos a nuestro gusto.

21) Discofórum

a.- Los alumnos y el profesor aportan canciones que tratan sobre un tema, previamente escogido (la droga, el medioambiente, las relaciones hombre-mujer, el machismo, etc...)

b.- Organizamos un discofórum, en el que los alumnos pueden opinar sobre lo que más les ha llamado la atención, sobre los enfoques más acertados a propó-

sito del tema tratado, sobre la música más conveniente o más acorde con la letra, etc.

22) Buscamos información

Antes del discofórum, podemos buscar información sobre los grupos que escucharemos (cuándo se formó el grupo, miembros que lo componen, discografía, etc...). Si nos es posible podemos recurrir incluso a Internet.

23) Fichero de Anglicismos

Registramos los anglicismos que vamos encontrando. El mundo de la música está lleno de ellos. Así, L.P., C.D., disc jockey, mix, hip-hop, rock & roll, blues, dance, jungle, etc.

24) ¿Qué harías tú?

a.- Elegimos una canción narrativa en la que los protagonistas se enfrenten a un dilema o a una situación vital fuerte. Por ejemplo en la canción de Victor Manuel « La madre», una mujer compra heroína pura para matar a su hijo.

b.- Ante esta situación se les plantea a los alumnos la siguiente pregunta: ¿Qué harías tú en su lugar?.

2. PEQUEÑO CATÁLOGO DE CANCIONES EN ESPAÑOL

Ahora nos permitimos suponer algunos tópicos que pueden interesar a nuestros alumnos y que articularán, entonces, nuestras unidades didácticas. Hecho esto, ofreceremos un listado de canciones abierto y provisional, estructurado por centros de interés.

a) El tópico del *héroe* integra los siguientes contenidos de literatura: la épica clásica, medieval, la novela de caballería y los romances. A él se refieren estas canciones:

- «Héroes de la Antártida» de Mecano.

- «Superhéroe de barrio» de Kiko Veneno.
- «Héroe de leyenda» de Héroes del Silencio.
- «Jhon Wayne» de los Enemigos.
- «La ley» de Radio Futura.
- «Barón Rojo» de Barón Rojo.

b) El tópico del *antihéroe* incluye los contenidos que se refieren a la aparición de la novela moderna, el Quijote, el Lazarillo y la novela picaresca en general. Aquí caben canciones como:

- «Tango» de Gabinete Caligari.
- «El cobarde» de Víctor Manuel.
- «Sid Vicious song» de Manolo Kabezabolo.
- «El tonto Simón» de Radio Futura.
- «Juana la loca» de Joaquín Sabina.
- «Círculos viciosos» de Joaquín Sabina.
- «El hombre del piano» de Ana Belén.

c) El tema de *la conciencia del tiempo* integra los contenidos de literatura del «Ubi sunt», «Tempus fugit», «Carpem diem», etc. Desde Jorge Manrique hasta Antonio Machado. Aquí podemos utilizar estas canciones:

- «Pasa la vida» de Pata Negra.
- «La noche de que te hablé» de Leño.
- «Llanto de pasión» de El Último de la Fila.
- «Las cuatro y diez» de Aute.
- «Queda la música» de Aute.
- «Pequeñas cosas» de Serrat.
- «El reloj» de Lucho Gatica o Luis Miguel.
- «El tiempo pasará» de José Manuel Soto.

d) El tópico del *amor* atraviesa prácticamente toda la literatura y las canciones que lo tocan son infinitas. Podemos, entonces, centrarnos en aspectos particulares del tema amoroso. Por ejemplo:

- Los celos: «Hijo de la luna» de Mecano.
«Estos celos» de Roberto Carlos.
- El desamor: «Lo mejor de nuestra vida» de Antonio Vega.
- La infidelidad: «La Tormenta» de Georges Brassens en versión de Javier Krahe.

e) El tema del *viaje* comprende a los cronistas de Indias y a los viajeros románticos. Aquí son apropiadas canciones como:

- «Viaje con nosotros» de la Orquesta Mondragón.
- «Cenando en París» de Mecano.
- «El canto del gallo» de Radio Futura.
- «Ay Joselito» de Kiko Veneno.

Además es previsible que tópicos como «la Droga», «Ecología y Medioambiente» o «los Medios de Comunicación» sean capaces de articular unidades didácticas de lengua. Veamos ejemplos:

f) *La droga:*

- «Legalización» de Ska-p.
- «Tomas» de Extremo Duro.
- «Muñeca rota» de Luis Miguel.
- «Quiero beber hasta perder el control» de los Secretos.
- «Hoy no me puedo levantar» de Mecano.
- «Princesa» de Joaquín Sabina.
- «Todo por la napia» de Siniestro Total.

g) *Ecología y medioambiente:*

- «No protejas» de los Enemigos.
- «Trágame tierra» de Celtas Cortos.
- «Por el camino de Mieres» de Víctor Manuel.
- «Dios de la lluvia» de El Último de la Fila.

h) *Medios de Comunicación:*

- «Radio madrugada» de Miguel Ríos.
- «Desde el Pirulí se ve un país» de Víctor Manuel.
- «Telespañolito» de Joaquín Sabina.

Finalmente diremos que la lengua y la literatura no andan lejos de las canciones. Quizás los primeros poemas fueron escritos para ser cantados, por eso nos parece que no es descabellado volver a presentarlos de la mano, si quiera sea para hacer más amenas nuestras clases. Además el mercado de la música es incesante, el número de canciones y de temas que tocan infinito, las posibilidades didácticas que se nos abren, como hemos visto, considerables. Si a esto unimos el gusto de la gente joven por la música, quizás sea oportuno invitaros a poner en práctica esta propuesta.

BIBLIOGRAFÍA

- GÓMEZ RANDADO, J.J, ET AL: *Animación a la lectura*. Centro de Educación de Adultos «Molino de Viento» de Lebrija, Sevilla, 1990-91.
- MURPHEY, T.: *Music and song*. Oxford University Press. Oxford, 1992.
- «La programación en el aula de lengua y literatura» Revista Textos nº11.

LENGUAJE Y GÉNERO: ¿UN LENGUAJE FEMENINO?

M^a Angeles Cantero Rosales

Nos proponemos el estudio del lenguaje desde la perspectiva del género. Nuestro objetivo es analizar y aprender sobre la forma en que las mujeres se ven a sí mismas y sobre los presupuestos colectivos en torno a la naturaleza de la mujer y su función. Para llevarlo a cabo adoptaremos como punto de partida el uso que se hace del lenguaje en nuestra cultura, es decir, el lenguaje utilizado por las mujeres y con referencia a ellas.

Se trata de reflexionar en torno a la interacción lenguaje-género desde tres perspectivas: la primera, dirigida a cuestionar hasta qué punto los estudios sociolingüísticos plantean e interpretan fielmente la realidad lingüística y social, y si las diferencias detectadas son en función del sexo o hay otras variables interfiriendo; la segunda, va orientada a dilucidar si la diferencia sexual, que se puede constatar en determinados registros o usos del lenguaje, es biológica o producto de la construcción social. Asimismo, si el lenguaje, como estructura configurada, puede filtrar esta diversidad sexual corporal, o si de él sólo puede emerger la huella social, fruto de la tachadura biológica; por último, plantear si el lenguaje es en sí un sistema homogéneo, formado por estructuras herméticamente cerradas, o heterogéneo y de estructuras modificables.

ESTUDIOS CENTRADOS EN EL LENGUAJE Y LAS DIFERENCIAS SEXUALES. EL SEXISMO

Robin Lakoff, una de las primeras investigadoras en este tema, descubre, a través de su investigación *El lenguaje y el lugar de la mujer*¹, que las mujeres experimentan la discriminación lingüística de dos maneras: en el modo como las enseñan a usar la lengua y en el modo en que el uso colectivo del lenguaje las trata a ellas. Ambos modos coadyuvan a relegar a las mujeres a una posición de subordinación, ya sea como objetos sexuales, ya como supeditadas, dependientes de alguien².

Patrizia Violi, lingüista que publica su estudio bajo el título de *El infinito singular* en la década de los noventa³, plantea la posibilidad de una interacción entre el cambio social y el cambio lingüístico, la lengua que hablan las mujeres y su interconexión con las formas a través de las que se expresan.

Parece evidente que el lenguaje, como hecho social, es un producto cultural fundamental que condiciona consciente e inconscientemente el pensamiento y el comportamiento; «el lenguaje nos utiliza tanto como lo utilizamos», afirma Lakoff⁴. En cambio, Violi encuentra que es el lenguaje, una vez constituido como sistema, el que utiliza *marcando* a los hablantes: «La lengua establece y construye en su estructura unos papeles sexuales que, después, los hablantes (y las mujeres en particular), asumen como propios: para ser «mujeres» también hay que hablar de un modo determinado»⁵. García Meseguer, uno de los pioneros en España en este tipo de estudios⁶, se refiere al lenguaje como «el primer sistema simbólico que emplea el ser humano para estructurar su experiencia». Además de permitirnos la comunicación, el lenguaje es un vehículo que reproduce y produce la cultura; es un agente prioritario para la asimilación de las actitudes y valores establecidos

¹LAKOFF, Robin, *El lenguaje y el lugar de la mujer*, Editorial Hacer, Barcelona, 1995 3ª edición.

² *Ibid.*, p.32.

³ VIOLI, Patrizia, *El infinito singular*, Editorial Cátedra, Madrid, 1991.

⁴ Lakoff, *op. cit.*, p. 31.

⁵ Violi, *op. cit.*, p. 79.

⁶ GARCÍA MESEGUER, Alvaro, *Lenguaje y discriminación sexual*, Editorial Montesinos, Barcelona, 1988, 3ª edición, p. 242.

socialmente; nos informa de nuestra manera de ver el mundo, así como de la forma en que hemos de interpretarlo.

Los estudios de lingüística feminista que se ocupan del empleo del lenguaje en los dos sexos, estudios fundamentalmente angloamericanos, han ido encaminados en dos sentidos: uno, los que han girado entorno a las diferencias y similitudes en el empleo del lenguaje en ambos sexos; otro, en torno al sexismo; en ambos casos, prestando una atención especial a la estructura del lenguaje y al contenido. De estos análisis hay un aspecto que preocupa y es la falta, con frecuencia, de un planteamiento previo sobre la naturaleza del lenguaje. Kristeva dedica mucho espacio a este apartado. Considera que la base ideológica y filosófica de la lingüística moderna es autoritaria y opresiva. La lingüista piensa que hay que «desviarse del concepto de *langue*» como estructura monolítica, hasta llegar a «una concepción del lenguaje como proceso heterogéneo»⁷.

Para el enfoque que aquí se pretende, la teoría de Kristeva respecto a la concepción del lenguaje como estructura, es de especial interés por la conexión que establece entre lenguaje y sociedad y por el contraste de su epistemología respecto a la de Violi. Ésta, también muy sensibilizada con la posición de la mujer en nuestra sociedad, concibe el lenguaje conformado dentro de unas estructuras más cerradas y homogéneas..

Desde hace aproximadamente tres lustros surge la cuestión en España de si es posible erradicar los usos lingüísticos que transmiten una imagen sexista y en qué medida su eliminación contribuye a la lucha contra la discriminación de las mujeres. A la vez, y conforme se ha alcanzado un mayor grado de conciencia, se ha descubierto el alto grado de sexismo de que adolecen los planteamientos y conclusiones de muchas investigaciones. A modo de ejemplo recordemos el apartado que Jespersen dedica a la mujer en su libro *Naturaleza, evolución y orígenes del lenguaje*, publicado en 1922⁸ y en el que resume sus investigaciones con conclusiones tales como que los varones son los principales artífices de la renovación

⁷ MOI, Toril, *Teoría literaria feminista*, Editorial Cátedra, Madrid, 1988, p. 160.

⁸ Recogido por GARCIA MESEGUER, Alvaro, «El lenguaje y los sexos» en *Nuevas perspectivas sobre la mujer*, Vol. II, Seminario de Estudios de la Mujer, Editorial Seminario de Estudios de la Mujer de la Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 1982, pp. 80-90. Tomado a su vez de FRANK, W.F., «El sexo como factor sociolingüístico», conferencia pronunciada en Caracas, enero de 1978.

Violi, op. cit., p. 89.

del lenguaje y que es a ellos a quienes debemos todos los cambios; o que las mujeres no acaban sus frases porque comienzan a hablar sin haber reflexionado antes sobre aquello que van a decir.⁹

En este sentido, Lakoff asegura que niños y niñas aprenden el mismo lenguaje, el de la madre, pero conforme van creciendo, las niñas son iniciadas en el ritual de la feminidad, de forma que, si la niña lo rechazara, merecería la crítica y la negación de afectividad¹⁰. La aseveración de Beauvoir según la cual «la mujer no nace, llega a serlo», en el nivel del lenguaje se verá traducida por: la urgencia de verse obligada a adquirir un lenguaje emotivo, cierto léxico rebuscado, expresiones modosas y corteses, recurrir a una entonación interrogativa en frases afirmativas, usar preguntas de apoyo tales como «¿No crees?», «¿No es cierto?» y el empleo de frases débiles o indirectas para expresar deseos u opiniones, frente a las más directas del varón. En definitiva, se trata de conseguir que la chica sea más *educada*, lo que traspasado al lenguaje no es otra cosa que disculparse por aquello que va a decir y buscar siempre la aceptación de los demás y el consenso. Todo esto prueba la inseguridad con que ha sido moldeada. Lo que conlleva que, una vez adulta, a la hora por ejemplo de conseguir una profesión, encontrará mayor dificultad por el hecho de haber aprendido a «ser una mujer».

Este modo de utilizar el lenguaje está denotando claramente que se han asumido aquellas normas patriarcales que afirman que ser mujer implica ser más dulce, tierna y de carácter comprensivo frente al impositivo. Este mismo argumento es válido para explicar su vocabulario especializado en determinados campos, el empleo de intensificadores como los adjetivos y adverbios, eufemismos...

Tal y como apuntaba Jespersen, el vocabulario y los temas de conversación girarán en torno a los espacios que socialmente le han sido asignados como propios: el hogar, la familia, alimentación, cuidado, vestido. Todas aquellas labores que mantienen una relación muy estrecha con las necesidades primarias fundamentales de la persona, salvo aquellos temas considerados tabú y que deberán silenciarse, entre los que se hallan los relacionados con la sexualidad y el cuerpo.

En este «llegar a ser mujer», el aprendizaje del lenguaje en el seno de la familia, en el centro escolar y a través de los materiales de trabajo, como por ejemplo

⁹ Paradójicamente será este mismo lingüista quien observe que la división del trabajo establecida entre los sexos es la causa que provoca la evolución de forma diferenciada en el lenguaje.

¹⁰ Lakoff, op. cit., pp. 117-120.

los libros de texto, alcanza un valor fundamental. Este hecho, sumado a otros múltiples factores, hace que, inconscientemente, se les transmita a las mujeres desde su nacimiento toda una concepción en apariencia *natural* de una determinada estructura social. La mujer tiene que adquirir, entre otras cosas, unas formas lingüísticas, que serán indispensables para que su discurso sea bien acogido. Y, sin embargo, Lakoff argumenta que son esas mismas formas de entonación, construcción de frase, etc. las que anulan a la propia mujer al presentarla como persona de opiniones dudosas y relativa capacidad intelectual; o dicho de otra forma: la mujer debe anular sus propias capacidades para hacer oír sus opiniones, siendo esta misma autonegación la que produce el efecto de que sus opiniones y ella misma no pueden ser respetadas como lo serían en un hombre.

Junto con las aportaciones de Lakoff hay que tener en cuenta aquellos trabajos que han evidenciado que se juzga de manera diferente a los varones y a las mujeres, aun cuando ambos expresen lo mismo (García Meseguer). Estos resultados son coincidentes con los de Kramer, Thorne y Henley¹¹ que confirman que son pocas las diferencias que se pueden establecer en el habla actual de hombres y mujeres. Concluyen que la diferencia está en que se analiza de forma distinta: el significado que se da a lo hablado o a los gestos varía en función del sexo objeto de la observación, resultando que las mujeres siempre simbolizan la inferioridad. En cuanto a quien interrumpe a quien en las conversaciones, aseguran que tienen más peso las diferencias según el poder o el estatus de quien habla que las basadas sólo en el sexo. Todo este tipo de conclusiones extraídas de distintos trabajos hacen pensar que el *prejuicio* es más importante que el sexo a la hora de producir diferencias en el habla, además de reconocer la *ausencia* de pruebas respecto a éste.

Violi, tomando como referencia los estudios y conclusiones de estos autores, critica el *desplazamiento* del plano lingüístico al social que se ha producido en este tipo de trabajos. El lenguaje refleja la realidad, pero ella hace el planteamiento inverso: hasta qué punto el lenguaje produce la realidad respecto a las dinámicas sociales y, en tal sentido, si puede intervenir en la creación de «imágenes y representaciones colectivas femeninas»¹². Esto es, saber el modo en que el lenguaje se organiza desde su estructura para reproducir los estereotipos, y cómo

¹¹KRAMER, Cheris, THORNE, Barrie, y HENLEY, Nancy, «Perspectives on language and communication», *Signs*, 1978, Vol. 3, N^o 3, pp. 638-651.

¹² Violi, op. cit., p.95.

opera en la persona de manera que contribuya a que las mujeres se constituyan en subjetividad femenina.

Lakoff y Violi tienen planteamientos coincidentes respecto al mantenimiento de las diferencias en el lenguaje. Opinan que no hay que abandonar el comportamiento lingüístico femenino para adoptar el masculino. Ahora bien, difieren en cuanto a que Lakoff admite contemplar ambas posibilidades indistintamente para los dos sexos, mientras que Violi no por dos razones, porque borraría la diferencia como especificidad y porque adoptar únicamente el masculino, supondría entender la diversidad femenina como carencia que hay que destruir para asemejarse al hombre. Evidentemente, elimina la exclusividad de la valoración positiva para las formas masculinas. Y en esta línea de marcada oposición, cuestiona que a *la palabra* se la revista de un rasgo positivo y se la enfrente dicotómicamente a la función de *la escucha*, porque piensa que este criterio es rubricado socialmente en función de tomar como referente el comportamiento del hombre y la palabra que detenta.

Lakoff, en relación al funcionamiento de las reglas de la conversación, reivindica que se dé valor a determinadas formas *supuestamente femeninas* y objeta que la imagen estereotipada del habla masculina se considere más correcta que la del habla femenina, que tiende a hacer mayor uso de las propiedades en la *implicación conversacional*. La autora sugiere que ambos estilos de conversación deberían ser considerados valiosos, con posibilidad de mezclas e intersecciones, y tendrían que ser utilizados por ambos sexos indistintamente, según las circunstancias. Y en relación a los estereotipos que se asignan al género femenino, piensa que el planteamiento más interesante que ha de hacer el grupo no dominante no es necesariamente negar el estereotipo arguyendo que no hay nada de cierto en él - aunque ésta haya de ser la respuesta en otras ocasiones-, sino comprobar qué hay de verdad y, si acaso pueda representar un rasgo positivo y no, o no sólo el negativo que el grupo dominante pretende adjudicarle¹³.

De cualquier forma, llegar a criterios unánimes es complicado y las conclusiones nada fáciles debido a la complejidad del tema; más aún si tenemos en cuenta que, dentro de este entramado social, las marcas de género se entrecruzan con las de clase, o se ocultan tras las de raza, etcétera. Más arriba nos hemos referido a la observación de Lakoff de cómo la niña, y luego la mujer, han de adquirir unas expresiones corteses, un estilo en su proceso de aprendizaje. La lingüista percibe aquí los mecanismos de quien está supeditado a otro. Se establece, por tanto, una

¹³Lakoff, op. cit., p. 123-140.

relación entre sexo y función social difícil de discernir. Violi, a este respecto, plantea si las mujeres son más corteses y menos agresivas porque son mujeres o porque tienen asignada la función de subalternas¹⁴. Otros autores adjudican tales rasgos a marcas características de una situación determinada, no a un distintivo lingüístico específico femenino.

Por todo ello habremos de saber delimitar aquellas marcas lingüísticas distintivas propias de una función subalterna de las específicas femeninas, de lo contrario, este tipo de análisis fácilmente podría conducirnos a un lugar sin salida, sobre todo si, tanto el *tópico* o *estereotipo* como el *poder* o *estatus* pesan más que el sexo a la hora de producir diferencias. La teórica de literatura Toril Moi cree que, ante estos resultados, hay que cuestionarse la existencia de la diferencia que se pretende analizar, y no sólo por la «imposibilidad teórica», sino por considerarlo «un error político». Piensa que, teóricamente, el concepto de *diferencia* es engañoso porque denota una *ausencia*. De este error adolecen muchas investigaciones, apunta Toril Moi, porque se considera lo masculino y lo femenino como esencias inmutables. Desde el punto de vista político, la concepción de lo masculino y lo femenino como esencias incuestionables es un peligro para la lucha feminista porque si se estableciera alguna diferencia, siempre podría utilizarse contra las propias mujeres.

Ante este posible peligro, Moi se sirve de la teoría de Kristeva para sustentar su argumentación, y así, propone estudiar las estrategias lingüísticas, centrándose en el lenguaje como *discurso* específico más que como *langue* universal. Según aquélla, habría, por tanto, que trascender la frase y considerar que todo significado es contextual, y analizar todas las frases dentro de un *contexto*¹⁵.

Como muchos estudios feministas de los últimos años sugieren, la cuestión del sexismo es una cuestión de relación de poder entre los sexos, que se da en un *contexto* determinado. Sin olvidar que dichas relaciones dan lugar a un enfrentamiento. Por lo tanto, para Moi todas las expresiones que se producen forman parte de ese contexto sexista.

Hasta ahora, en nuestra exposición, hemos planteado: el peligro que conlleva que los estudios lingüísticos adolezcan de un vacío epistemológico; los resultados de investigaciones que, unas veces confirman y otras niegan las diferencias

¹⁴ Violi, op. cit., p. 87.

¹⁵ Moi, op. cit., pp. 162-163.

lingüísticas en función del género, con la posibilidad tanto de producirlas como de reproducirlas; diferencias que vienen sustentadas por una práctica social en la que el grupo dominante las subraya jerarquizándolas, otorgándole poder y valor a una, la masculina, frente a la femenina que queda ostensiblemente desvalorizada, es así como se establece el canon; asimismo, hemos cuestionado la carga de negatividad con que el grupo dominante interpreta las formas lingüísticas -actitudes y comportamientos- asociadas tradicionalmente a *la mujer*; además, se ha dudado de la validez de este tipo de estudios en cuanto que, más que detectar unas formas específicas diferentes masculinas y femeninas, lo que demuestran es que se analiza de forma distinta, y que lo que está produciendo la diferencia es el estereotipo y el estatus de quien habla; otras propuestas, a la luz de los resultados, han ido en la línea de recuperar comportamientos lingüísticos considerados *femeninos*, en el caso de estimarlos válidos, reivindicándolos para ambos sexos; finalmente se ha tratado de la importancia de considerar el lenguaje dentro de un contexto y en este sentido, entender las significaciones como resultado de un enfrentamiento en las relaciones de poder dentro de un contexto, en nuestro caso sexista, más que como significados inmutables.

Una vez contratadas estas diferencias lingüísticas -y sociales- entre los sexos, analizaremos el modo en que se simbolizan estas diferencias dentro de la lengua y, en consecuencia, cuestionaremos las posibilidades de expresión de la subjetividad femenina en el lenguaje y en los sistemas simbólicos que nos representan.

POSIBILIDADES DE EXPRESAR LA SUBJETIVIDAD FEMENINA A TRAVÉS DEL LENGUAJE

Apuntábamos al principio de la exposición que el lenguaje es un elemento fundamental de análisis en la medida que, al reflejar la realidad y crearla, se convierte en un nexo que articula y testimonia las representaciones, la subjetividad y la ideología. Al mismo tiempo, como aseguran lingüistas y psicoanalistas, se convierte en el espacio en el que la subjetividad se materializa. Patrizia Violi, en su libro *El infinito singular*, analiza ese salto que va de la diferencia sexual, biológica a la diferencia genérica como resultado de la construcción cultural. En este paso del sexo al género, del hecho biológico al cultural, ella sitúa el género como transformación de la diferencia natural en hecho cultural, género al que se le ha adherido el sentido. Para profundizar en ello analizaremos el «sentido» que revisten estos procesos semióticos y lingüísticos, hasta llegar al género y la carga semántica que posee hoy.

Violi afirma que la diferencia sexual no sólo se produce en las representaciones y en los discursos, sino que precede a éstos. Se inicia en el plano presemiótico y en la etapa prelingüística previa a la significación¹⁶. Ahora bien, le cabe la sospecha de si, en esta etapa ya, el sentido pueda estar afectado por la visión androcéntrica y se filtre en el lenguaje; y si la misma, en este nivel, acaso influya en el interior de los sistemas simbólicos, en el lenguaje, o no.

La autora parte de la hipótesis de que, dado que el cuerpo del hombre y el de la mujer son distintos biológicamente, la percepción corporal de la realidad tiene que serlo también. El espacio donde esta especificidad debería aflorar, tendría que ser en la etapa prelingüística, cuando los contenidos aún no están organizados en estructuras ni dotados de significación, el espacio que Kristeva denomina *chôra*, para referirse al nivel donde dominan las «cargas energéticas» y «marcas psíquicas». Pero en absoluto la concepción de ambas converge ni el propósito es el mismo. Kristeva lo concibe como lugar donde tiene cabida lo subversivo (subversivo entendido como enfrentado al discurso constitutivo), cuya transgresión es ejercida por la mujer, el poeta, el revolucionario, el místico, etcétera. Esta transgresión, según Kristeva, tiene lugar en la poesía, como espacio de reconciliación entre el lenguaje lógico, patriarcal y el lenguaje sensitivo, la experiencia. Así, el lenguaje poético es capaz de traspasar la estructura lógica y expresar lo fluido de lo fisiológico, aunque no se puede mantener durante mucho tiempo en este estado a riesgo de entrar en un estado de psicosis o infantilismo; por esto, es necesario retornar a las estructuras simbólicas.

En cambio Violi, considera que es en este espacio donde debería encontrarse la especificidad de la mujer con sus elementos propios, los que la caracterizan y que se derivan de la percepción distinta que su cuerpo le ofrece. Pero esta especificidad no la encuentra en el lenguaje, deduciendo por tanto, que la presencia de la visión androcéntrica se instala ya en esta etapa prelingüística, donde el sentido es emocional y más profundo. La influencia social, patriarcal en nuestro caso, atraviesa el plano simbólico y la organización del contenido. En consecuencia, la diferencia, marcada socialmente, ya está presente en la frontera entre lo biológico y lo «semiótico». Se coloca, así, en el plano más profundo, precediendo a la significación. Esto es, que el «valor», que para Hjelmslev es de procedencia social, Patrizia Violi opina que debería estar atravesado por la percepción corporal emo-

¹⁶ Violi, op. cit., pp. 107-119.

cional - muy semejante al espacio del *chôra* de Kristeva, repetimos, salvo por los rasgos distintivos de la diferencia sexual-. En consecuencia, llega a la conclusión de que aquí no aparece articulada dicha diferencia y, por lo tanto, tampoco en la estructura misma de la esencia del contenido.

En lo que Kristeva entiende como *chôra*, no hay espacio para la especificidad de la mujer; su especificidad se iguala a la del poeta o el revolucionario. Kristeva, a diferencia de Violi, no persigue detectar un lenguaje específico de la mujer; lo que plantea es la posibilidad de un lazo comunicativo entre el lenguaje racional y el afectivo, lo cual no significa intentar una lengua poética fuera del orden simbólico ni tampoco condescender al lenguaje patriarcal. En este sentido, piensa Kristeva que afirmar sin más que la racionalidad es masculina, implica el autodesierto y la autoinvalidación social. En el espacio en el que Violi intenta localizar la diferencia, la diversidad femenina, no encuentra sino la diferencia que la sociedad ha filtrado, una diferencia que traspasa el orden simbólico¹⁷, la organización del contenido y se sitúa en el nivel más profundo, entre lo biológico y lo semiótico, precediendo a la significación. De lo que se deduce que, si este «sentido» profundo no está reflejando «todas» las vivencias corporales-emocionales en el nivel del lenguaje, este simbolismo emocional no es neutro, sino que tiene las mismas bases de la significación.

Violi detecta la diferencia materializada en la categoría lingüística del *género*. Interpreta el género como prueba de que el sistema lingüístico, ya en su estructura, se encuentra sesgado por una carga sexista, esto es, la diferencia sexual socialmente impuesta, y el género como poseedor en sí mismo de esta carga semántica. Asimismo, aunque se nos ha asegurado siempre que era una categoría gramatical, hemos tendido a percibirlo como reflejo de un *orden natural* de las cosas, de forma que las palabras y las propias cosas a las que las palabras se refieren, las

¹⁷ Aclaremos que este término, Kristeva y Lacan lo denominan *semiótico*, pero no es el uso más generalizado. Violi le da el uso más común. En Kristeva, lo semiótico se caracteriza por su ritmo interno, es aquello distinto, sonoro que no tiene significado alguno y que, inclusive reprimido, ilumina el lenguaje articulado. Lo semiótico es una dimensión del lenguaje producido por el cuerpo maternal primario. Esta forma de entenderlo, no sólo rechaza la premisa de Lacan según la cual el significado cultural requiere la represión de las relaciones primarias del cuerpo maternal, sino que también se opone a él al afirmar que ejerce la función de perpetuo depósito de subversión dentro de lo simbólico.*

*BUTLER, Judith, «The Body Politics of Julia Kristeva» en *Ethics, Politics, and Difference in Julia Kristeva's writing*, OLLIVER, Kelly (Edited), Published by Routledge, New York-London, 1993, pp. 164-178.

hemos identificado como *masculinas* o *femeninas*.¹⁸ Tampoco hay que olvidar la configuración del género masculino, que abarca, a la par, su propio sexo y el genérico universal, frente al sexo femenino, cuya diferencia sexual aparece como mera caricatura de sí misma, plana, sin significado dialéctico.

En toda la estructura lingüística el género se presenta asimétrico, evidenciándose sobre todo en la formación de los nombres de profesiones, en los que muy a menudo no existe más que el masculino. Para Millet, como bien recuerda Violi, no hay una causa lingüística que justifique que el género femenino derive gramaticalmente del masculino; la única razón nos traslada del plano lingüístico al social: es un producto de la situación social.

Para la lingüista, la asimetría del género queda simbolizada conforme a la relación *sujeto/objeto*. Es el *sujeto* (lo masculino), primer término de la polaridad, quien define el segundo término, el *objeto* (lo femenino). Por tanto, al carecer de naturaleza propia y específica en este sistema social, la especificidad de lo femenino, como sujeto, requiere ser definido fuera de las formas dualísticas, propias del orden patriarcal: buscar su signo en una lógica no simétrica ni complementaria de la masculina. A la postre, para la autora, las mujeres se enfrentan a la paradoja de ser definidas teóricamente como *sujetos*, desde el punto de vista lingüístico y social, dentro de unas estructuras que previamente las ha definido como *objetos*. Si ni en la sociedad ni en el discurso está presente tal diferencia, muy al contrario, esta especificidad es constantemente borrada, la subjetividad femenina está encorsetada por la palabra y se convierte en inexpresable desde el lenguaje¹⁹. Esta afirmación es compartida por Violi y Kristeva, aunque las razones que las guíen sean diferentes.

En su lingüística, Kristeva mantiene la escisión entre sujeto sensible y discurso racional; inclusive en la poesía, la vida de lo instintivo, de lo intuitivo tiene que ser traducido a lenguaje. Sin embargo, la lingüista ha introducido un cambio: la heterogeneidad de métodos, la necesidad de hacer coexistir lo expresivo y lo lógico, y, así, cuestionar la racionalidad sistemática de la lingüística, obteniendo como resultado final una pluralidad de lógicas que nos lleva a una pluralidad de formas

¹⁸En nuestra realidad española esto es fácilmente comprobable, sobre todo en la infancia. Cualquier docente de Enseñanza Primaria o, incluso, en los primeros cursos de Secundaria, le ha sucedido que parte del alumnado confundiera el género con el sexo, o a la inversa, de forma que, ante una pregunta dirigida a identificar el género gramatical de un nombre o adjetivo, por ejemplo, él o ella lo identificarán con el sexo. Cabe pensar que este dato es indicativo de su grado de socialización dentro de su contexto específico.

¹⁹ Violi, op. cit., pp.107-110.

sociales. Lo que surge de aquí no es una nueva teoría para expresar la realidad, sino asumir que cada sistema simbólico es frágil, vulnerable y reemplazable. Se trata de llamar la atención, por un lado, acerca del lenguaje como teóricamente constituido y, por otro, sobre aquello que tiene que ser omitido, silenciado a fin de que la construcción lógica aparezca.

Violi no cree que pueda manifestarse la especificidad corporal femenina; tan sólo admite la literatura como espacio donde estas huellas se dejan aflorar.

EL LENGUAJE Y SU CONTEXTO SOCIAL. RELACIONES ENTRE LA ESTRUCTURA DEL LENGUAJE Y EL USO DEL LENGUAJE

Dada la estrecha relación entre lenguaje y sociedad, se comprende la defensa que el Movimiento Feminista, desde hace años, viene sosteniendo a favor de introducir algunos cambios en el lenguaje, como medida complementaria de otras reivindicaciones sociales; propuesta que, desde otros círculos, hoy también se considera prioritaria.

La famosa hipótesis de Sapir - Whorff, en su manera de entender la relación entre lenguaje y pensamiento, entre el lenguaje y la percepción de la realidad, habría que contrastarla y complementarla con la de Kristeva sobre la *productividad* del signo y la de Violi sobre el *sentido* y el *género*.

Como se sabe, esta tesis del «relativismo lingüístico» sostiene que el lenguaje determina el modo como el sujeto estructura cognoscitivamente la realidad. Por su parte Moi, asegura que Kristeva, al sostener que el lenguaje es *productivo*, y no una mera reproducción de las relaciones sociales, está dando justificación al discurso feminista. Esto es, está explicando el hecho de que «podamos sacar más de lo que ponemos en él»²⁰.

Por consiguiente, serán fundamentales los estudios empíricos sobre el sexismo en la lengua, si bien, esto no es interpretado por Toril Moi como sexismo referido a la estructura inherente del lenguaje y, tanto menos, que se esté hablando de un plan consciente de los hombres. No obstante, en este punto las opiniones están muy contrastadas. Así, numerosas voces se han alzado para cuestionar la validez de un lenguaje que ha de servir tanto al grupo en el poder como al oprimido, cuando, realmente, lo que está representando es la experiencia de un grupo, mientras niega a las mujeres «their identity, their individuality, their humanness»²¹.

²⁰Moi, op. cit., p. 166.

²¹ Son palabras de Barbara Lawrence recogidas en el trabajo de Kramer, Thorne y Henley, art. cit., p. 646.

Se trata, como hemos dicho, de un efecto de relaciones de poder entre los sexos. La teoría del lenguaje como construcción de los hombres o complot contra las mujeres, propone un origen para el lenguaje insostenible teóricamente para algunos especialistas. En este orden, parece inviable calificar de patriarcal a todo el lenguaje, puesto que implicaría ignorar las aportaciones de las mujeres a lo largo de la historia: el desarrollo de sus propias formas de escritura, por ejemplo a través de diarios y cartas; sus formas irónicas y de humor; sus técnicas propias para conversar, a pesar de haber sido devaluadas, etcétera. En tal sentido, otros proponen retomar teorías cercanas a las de la mujer como «grupo silenciado» que sostienen que, en una relación de poder, la experiencia *social* del grupo sometido es lo que origina su diferente relación con él²².

Los estudios sobre el lenguaje y el sexismo, los actuales como los pasados, son excelentes indicadores del poder entre los sexos, porque muestran los cambios habidos en estas relaciones. Kramer, Thorne y Henley afirman que las mujeres no son valoradas como los hombres al hablar porque son ellos quienes poseen el control de los símbolos y las normas para el uso lingüístico. Por todo lo cual, las propuestas deben ir encaminadas a que los cambios se produzcan en la práctica social: eliminando los prejuicios contra las mujeres cuando toman la palabra públicamente, cuando aportan innovaciones lingüísticas, o valorando su conducta no verbal. En definitiva, se trata de alterar no sólo la estructura del lenguaje, como es el caso del intento de cambiar los pronombres personales masculinos o el léxico connotado sexistamente, sino que incluso los temas tendrán que ser alterados.

Moi apunta, en la misma línea de una de las corrientes del feminismo que, en la medida que resulte incómodo emplear los genéricos (*él, hombre, etc.*) y en su lugar se utilicen nombres que engloban a ambos géneros (*personas, alumnado, profesorado, etc.*), o se recurra al masculino y al femenino específicamente, así como a otros usos habidos en los últimos años en el lenguaje (el de las profesiones es altamente significativo), se está demostrando que no hay una esencia sexista. Violi, por el contrario, sumándose a otra de las corrientes del pensamiento feminista, afirma que la diferencia sexual, que se nos presenta determinada biológicamente, cuando es reducida a esencia prelingüística, aparece como mera superficialidad, oposición simétrica y especular, una complementariedad forzada, que no llega a afectar a los niveles profundos del *sentido*. Es una mera caricatura de sí misma, que conduce al empobrecimiento, límite y discriminación tanto para

²² Teoría expuesta por Kramarae sobre el «grupo acallado». Moi, op. cit., p. 162.

las mujeres como para los hombres²³. Desde esta perspectiva, la diferencia resulta hueca e imposible de llenar con significación nueva, tan sólo prima el orden del discurso patriarcal.

La diferencia hoy, asegura Violi, no es posible concretarla, sólo se puede encontrar su huella de forma indirecta, esto es, en los silencios y en el hecho de que sea irreductible. La propuesta que sostiene, en cuanto a la interacción lenguaje-sexo, es la de un lenguaje sexuado, ni andrógino ni neutro, sino reflejo de quienes lo hablan. Y lo argumenta sobre la base de dar cuerpo y palabra a la diferencia para, así, infundir su existencia en la vida y en el lenguaje.

En lo que concierne a Kristeva, es consciente de que el objeto de investigación semiótica ha de ser aquello que escapa a lo simbólico y, paradójicamente, este objeto ha de ser descrito a través del lenguaje simbólico.

Ante la demanda de los diferente grupos concienciados, que han propugnado cambios en el lenguaje -como hemos dicho más arriba- las opiniones de investigadoras como Lakoff, ya a mediados de los setenta, indicaban que, para que se admitieran en la sociedad determinados cambios lingüísticos, paralelamente se había de estar produciendo un cambio en los comportamientos sociales²⁴; en esto coincide plenamente con la pensamiento de Toril Moi, que hablaba de que una intervención exclusivamente a nivel del lenguaje, no produciría el cambio deseado. Visto así, el lenguaje parece ser un medio que frena el objetivo de emancipación de las mujeres.

En un sentido similar, Violi califica de una «cierta ingenuidad» algunas propuestas dirigidas a cambiar voluntariamente esta estructura del lenguaje con la finalidad de producir cambios sociales automáticos, porque afirma que, en todos los casos donde se ha forzado tal transformación, no se han obtenido resultados. Ahora bien, piensa que los cambios lingüísticos pueden emplearse como instrumento de «provocación y desenmascaramiento» de una ideología que intenta pasar desapercibida y que, efectivamente, es inexistente para una mayoría de hablantes²⁵.

Después de todo, quizá convenga ser idealistas y, siguiendo a Adrienne Rich, buscar un lenguaje común, que no jerarquice, ni discrimine; lenguaje para todas y todos.

²³Violi, op. cit., p. 105.

²⁴Lakoff, op. cit., pp. 86-88.

²⁵Violi, op. cit., pp.74-75.

LA COHESIÓN TEXTUAL EN EL LENGUAJE PERIODÍSTICO: EL ANÁLISIS DE UNA NOTICIA

M^a del Mar Espejo Muriel
Universidad de Granada

0. INTRODUCCIÓN

El método de análisis del discurso aplicado al mensaje periodístico¹ ha demostrado tener especial relevancia porque permite examinar los modelos textuales que sirven de vehículo de comunicación, y hacernos una idea de cómo los textos de la prensa adquieren sentido para los lectores².

Nuestro objetivo será el de analizar un mensaje periodístico que pertenece a la prensa escrita, en este caso, la producción del principal género de este lenguaje: la noticia como relato informativo³.

Para que este producto lingüístico sea textualmente completo ha de cumplir una función pragmática o social, puesto que puede interpretarse como una singularidad de significado con autonomía temática⁴. De manera que la COHESIÓN se presenta como el requisito imprescindible para que un texto esté bien construido, y para que los enunciados sucesivos estén bien trabados mediante determinados

¹ Entendemos por «mensaje periodístico» sea cual sea el medio o canal utilizado para su difusión: periódicos, radio o televisión, Vid. Martínez Albertos, 1989, p. 45.

² *Ibidem*, p. 20.

³ Dentro de este género se conocen otros tipos de mensajes como la crónica, el reportaje. Vid. Martínez Albertos, 1989, p. 20; Dijk, 1983.

⁴ Núñez, 1997, p. 139.

procedimientos morfosintácticos y léxicosemánticos⁵. Por tanto, la cohesión se convierte en la primera norma de textualidad.

Los componentes que integran la superficie textual dependen unos de otros, conforme a unas convenciones y unas formalidades gramaticales determinadas, de manera que la cohesión descansa sobre dependencias gramaticales⁶. Por esta razón, nos será de gran utilidad determinar el tipo de estructura que debemos analizar. Recordemos que las unidades sintácticas se ordenan siguiendo una relación jerárquica que comprende la unidad superior o TEXTO, el APARTADO o CAPÍTULO, el PÁRRAFO, el ENUNCIADO, la ORACIÓN, el SINTAGMA, la PALABRA, y el MONEMA como unidad mínima. En primer lugar analizaremos la SUPERESTRUCTURA, y con ella identificaremos el tipo de lenguaje empleado, así como las distintas técnicas de escritura desarrolladas en el encadenamiento progresivo de la noticia. En segundo lugar, estudiaremos el nivel de la MACROESTRUCTURA, que comprende el estudio del párrafo por ser la principal unidad textual que da sentido al relato informativo⁷.

I. LA SUPERESTRUCTURA

La noticia elegida ha sido la publicada en *El País*, el pasado viernes 7 de noviembre de 1997, Pastor, Carles: «El Gobierno Catalán y el PSC cierran el acuerdo sobre la nueva ley del catalán»⁸.

Nos situamos ante un texto que cumple unas normas fundamentales en la elaboración de todo proceso productor del relato informativo. Martínez Albertos basándose en el holandés T.V. Dijk, señala los aspectos siguientes⁹:

⁵ Beaugrande, 1997, p. 91.

⁶ Los enunciados sucesivos deben estar bien trabados mediante determinados procedimientos morfosintácticos y léxicosemánticos, in: Zayas, 1994, pp. 199-222, Beaugrande, 1997, p. 36.

⁷ Si hubiésemos elegido otro texto más largo, como por ej. una novela, estudiaríamos el capítulo o apartado. Por lo que se refiere al nivel de la SUPERESTRUCTURA, y del cual por ahora no nos ocuparemos, se centra en el estudio de la frase, así como del comportamiento de sus elementos relacionales, tradicionalmente conocidos coordinación y subordinación.

⁸ Se adjunta el texto al final del trabajo.

⁹ Dijk, 1983, no distinguía entre «relatos objetivos» (los deliberadamente informativos) y «relatos interpretativos». Martínez Albertos, 1989, p. 24. También la socióloga Gaye Tuchman, 1973: «Objectivity as Strategic Ritual», *American Journal of Sociology* 77/44 (1973), señala 6 procedi-

- a) Desarrollo suficiente del acontecimiento principal, o hechos actuales que dan origen a la noticia.
- b) Explicación de los antecedentes del asunto y de las circunstancias actuales -o contexto- que documentan el acontecimiento.
- c) Exposición de las reacciones e interpretaciones (acontecimiento y actos del habla) que los expertos hacen del asunto noticioso. Entre las interpretaciones son también admisibles, dentro de ciertos límites, los propios puntos de vista del periodista en cuanto experto en la materia.

Existe un tercer apartado que no es materia obligada en el relato informativo, se trata de la «exposición de un análisis valorativo», o previsión de las expectativas, al modo de una conclusión o comentario objetivo del acontecimiento, que ha puesto en marcha el proceso creador de todo el relato interpretativo.

El desarrollo de la información cumple las seis Ws características: quién, qué, cómo, cuándo, dónde y por qué, además hay que tener en cuenta que el orden es lo que menos importa, ya que los periodistas se someten a la ley de la pirámide invertida, es decir, comienzan por lo más importante que va desde el titular, y siguen de mayor a menor interés en el «lead» o entrada de la noticia, hasta el cuerpo restante¹⁰.

Por lo que se refiere a la técnica empleada en la distribución de la información, se conjugan tres estilos diferentes pero perfectamente compatibles: la narración, la descripción y la exposición¹¹.

La «exposición» es el estilo primordial que conduce el hilo temático. Se parte de una idea central, y con un orden deductivo se llega a aspectos particulares.

mientos o normas que se detectan en el proceso productor del relato informativo:

1. La narración de hechos observados directamente o verificados mediante fuentes de solvencia.
2. Presentación de todos los puntos de vista en conflicto.
3. Exposición de las evidencias que sirven de apoyo al relato.
4. Uso juicioso de las palabras y textos situados entre comillas
5. Organización del texto informativo en una secuencia adecuada.
6. Separación cuidadosa de los hechos y de las opiniones mediante técnicas gráficas ya convenidas y conocidas por los lectores).

¹⁰. CORZO, J.L., *Leer los periódicos en clase*, 1986 in: Feria Moreno, 1998.

¹¹. Vid. Álvarez, 1993 y 1994.

Cumple la función de ampliar detalladamente los conocimientos del destinatario: quién participó en la reunión, qué se decidió, y qué problemas surgieron.

La «descripción» como elemento de la exposición, recoge valores objetivos y precisos para huir de la vaguedad lograr que la comunicación sea más eficaz: se enumeran y se describen los problemas que van surgiendo en las reuniones celebradas; se especifican los nombres, apellidos y cargos o función que desempeñan los miembros más importantes que participaron en la reunión; y se ofrecen datos con cifras y fechas concretas: por ej. «1983», «50%», etc.

Los aspectos narrativos aparecen cuando se describen acontecimientos históricos o procesos en los que interviene el factor tiempo. Hay un orden cronológico en el desarrollo de la noticia que progresa gracias a mecanismos de causa y consecuencia: «mañana», «ayer por la mañana», «mañana sábado», «ayer», «por la tarde», y otros más específicos: «más de tres horas».

II. LA MACROESTRUCTURA

Al estudiar un texto breve, como es la noticia, que no suele alcanzar una página o dos como mucho, el párrafo es trascendental porque no hay otra unidad jerárquica que clasifique la información. Se convierte así en una unidad intermedia superior a la frase pero inferior al apartado o capítulo; de manera que pasa a ser el único responsable de la estructura global del texto¹².

El párrafo es fundamental en la organización del discurso¹³, pero no hay que olvidar que la información se puede ir completando o modificando, por esta razón el párrafo se encarga de marcar los diversos puntos de que consta un tema, de distinguir las opiniones a favor y en contra, o de señalar un cambio en la perspectiva en el discurso¹⁴. De manera que la progresión temática se puede realizar de dos modos, podemos hablar de una complementación interna, por razones sintácticas, de coherencia gramatical; y otra externa, por la propia cadena temáti-

¹². Cassany, 1995, p. 84. Entendemos por *párrafo* como un conjunto de frases relacionadas que desarrollan un único tema. Se reconoce por tener un valor gráfico y significativo, ya que se distingue visualmente en la página al empezar con mayúscula, la izquierda, en una línea nueva, y terminar con punto y aparte Cassany, 1995, p. 84.

¹³. Cassany, 1995, p. 85.

¹⁴. *Ibidem*, p. 84.

ca de la información. Se deduce que el párrafo se convierte en una unidad sintácticamente completa pero temática o descriptivamente incompleta¹⁵.

El análisis de este apartado seguirá la estructura que se emplea en la presentación del relato periodístico. Es decir, el titular, el antetítulo y, por último, el cuerpo de la noticia.

1. EL TITULO Y EL ANTETÍTULO

Se emplea una técnica tipográfica fácilmente reconocible por el lector para identificar el título (o «lead») y el antetítulo. Para el primero se emplean las mayúsculas y negrita, y para el segundo la minúscula y negrita. En el título se exponen dos elementos básicos: el quién y el qué.

¿**QUIÉNES** son los protagonistas del acuerdo? «El Gobierno Catalán y el PSC»
¿**QUÉ** han decidido? «cerrar el acuerdo sobre la nueva ley del catalán».

El antetítulo alude a las consecuencias inmediatas que tiene la aplicación de la ley: las sanciones. En particular, se destaca lo que afecta al público en general, que coincide -intencionadamente- con el receptor de este mensaje: el público-lector: «Las sanciones se limitan al servicio público»

2. EL CUERPO DE LA NOTICIA

Distinguimos tres partes en la secuencia informativa de la noticia:

1. Antecedentes: quién ultima el acuerdo, y qué opinan sobre el mismo.
2. Explicación del acontecimiento principal. La descripción del aspecto más importante de la ley: a quién le afecta la sanción; y descripción del transcurso de la reunión: quiénes asistieron, y cuándo se celebró.
3. Descripción de los principales desacuerdos. Esta última parte se reconoce fácilmente de las anteriores por ir precedida de un título en negrita y minúscula: **Escollos**.

¹⁵ Núñez, 1997, 146.

1. La primera parte se corresponde con el párr. I. El autor dedica 4 frases para narrar los antecedentes. Concretamente, en la primera frase se da a conocer «quién» participó en el acuerdo, y en las tres frases restantes se refleja la opinión general de los dos sectores políticos más representativos: los nacionalistas, y los socialistas.

Vid.

* **¿QUIÉN** participó? «Sendas delegaciones del Gobierno de la Generalitat y del partido socialista»¹⁶.

* **¿QUÉ** opinan? Se recogen dos opiniones de forma literal, y siguiendo un orden. En primer lugar, y con una sola frase se presenta la opinión de los nacionalistas: «A falta de acordar algunos flecos, el pacto es total». En segundo lugar, se recoge la opinión de los socialistas, pero con la particularidad de que ésta se ve favorecida por un comentario crítico que realiza el periodista en la frase que le precede: «los socialistas fueron más cautos» (párr. I, fr. 3). Con este enunciado el lector ha de suponer (principio de cooperación) -avanzando en la interpretación de la coherencia lineal-, que los nacionalistas abusaron de su notoriedad¹⁷.

2. La segunda parte comprende dos párrafos: el párr. II y el párr. III, mal distribuidos como veremos a continuación.

El párr. II está formado por varias unidades temáticas bien diferenciadas: una entrada principal y un desarrollo.

a) La entrada principal se introduce con la frase 1 y en ella se vuelve al antetítulo de la noticia, es decir, se explica en qué consiste la ley, y a qué sector de la población le afectará la sanción: «la ley ... solo se aplicará a los funcionarios y a las empresas de servicios públicos» (párr. II, fr. 1).

b) El desarrollo se corresponde con las frases 2 y 3 del párr. II.

En la frase 2 se expone QUIÉN ratificará el acuerdo, además se especifican los nombres, apellidos y cargos que desempeñan las autoridades que firmarán el

¹⁶ Sólo comentaré en nota algunos de los dislates más importantes que aparecen en el texto. En este caso, destacamos el empleo incorrecto del adjetivo *sendas* que debería ser sustituido por «ambas» puesto que no equivale a «ambos» o a «dos». Como distributivo que es, significa «uno para cada uno», «uno en cada uno», «uno con cada uno», etc., Vid. Gómez, 1994, p. 52, II vol.

¹⁷ Beaugrande, 1997, p. 175; Levinson, 1983, pp. 113-114 y 104-105; Reyes, 1990, pp. 65- 76.

acuerdo:»El Presidente Jordi Pujol y el primer secretario del PSC, Narcís Serra» (párr. II, frase 2).

Y en la tercera frase se ofrece por un lado, una descripción detallada del transcurso de la reunión. Es decir, cuándo comenzó, cuánto duró, y quién participó: «Los consejeros de Cultura y Presidencia, Joan Maria Pujals y Xavier Trias, se reunieron ayer por la mañana durante más de tres horas con los socialistas Joaquim Nadal y Antoni Dalmau» (párr. II, frase 3).

Y por otro, se especifica QUIÉN anunciará el acuerdo: «lo anunciarán conjuntamente Pujol y Serra» (párr. II, frase 3).

Antes hemos aludido a la mala distribución de los párrafos. En efecto, observamos que el párrafo II se encuentra bien estructurado al tener una entrada, un desarrollo y una conclusión, pero no podemos decir lo mismo del párrafo III. Veamos.

El nuevo párrafo III comienza retomando una información que ya se había cerrado en el párrafo anterior. El párrafo III amplía la información anterior (vid. fr. 2 y 3 del párr. II), para dar a conocer los nombres, apellidos y cargos que desempeñan otras personalidades que también asistieron a la reunión: «... el director general de Política Lingüística, Lluís Jou, y el portavoz de CiU en el Parlament, Ramon Camp» (párr. III, frase 1).

Lógicamente se trata de un esfuerzo que realiza el autor por incorporar esta información, pero no lo hace en el lugar adecuado, puesto que amplía parte del desarrollo anterior pero cuando ya se ha cerrado la información (vid. frase 3, párr. II). Ello se explica por la rapidez o celeridad con la que trabajan estos profesionales, para poder entregar el informe en su justo momento. Además, hay que tener en cuenta que, una vez que el autor se ha inclinado por la creación de un párrafo nuevo, en vez de modificar el anterior, se ve obligado a cerrar la unidad temática añadiendo una segunda frase que debería ser una conclusión, pero que no es el caso. De nuevo se ve forzada la intención del autor, puesto que se trata de una información banal que no añade nada nuevo al argumento: «aún seguían los contactos, personales y por teléfono, para precisar los redactados» (párr. III, frase 2).

3. La tercera y última parte está dedicada a la descripción de los principales problemas y comprende los párrafos IV y V.

Los marcadores textuales, que conducen la trabazón temática, se reconocen por comenzar la frase tras punto y seguido o punto y aparte. Se sigue un orden de

importancia que viene marcado por el primero o *principal* (párr. IV, frase 1), que alude, como es lógico, a la importancia que le concede el autor por ser el único «escollo» que fue superado satisfactoriamente, al existir el compromiso de presentar la modificación en el articulado de la ley. Los demás marcadores señalan la distinción temática: *otro* (párr. IV, frase 6); el inicio de un tema nuevo: *en cuanto a* (párr. IV, frase 11); o continuar sobre el mismo: *también* (párr. V, frase 1).

La explicación de los cuatro problemas mantiene un desarrollo paralelo en su estructura significativa: primero se da a conocer la naturaleza del problema, y a continuación se alude a la naturaleza del acuerdo, junto con una explicación de cómo se sucedieron las enmiendas, o lo que es lo mismo, todos ellos contienen un inicio, un desarrollo y una conclusión.

Cuando nos detenemos en la distribución de los párrafos, a simple vista nos parece desproporcionada la extensión del párr. IV con doce frases, frente al párr. V, con sólo tres, y es más, sólo el párrafo IV recoge tres tipos de problemas, mientras que el párr. V se deja para la redacción de uno solo.

Analicemos el orden que ha seguido el autor y veamos qué razones le inducen a mantener este orden.

Nos parece adecuado que se comience con el «principal» problema, puesto que es el único que se supera y del que se asegura con plena certeza que las enmiendas se incorporarán a la ley: «Estos y otros acuerdos se traducirán en enmiendas que presentarán CiU y el PSC y que se apoyarán mutuamente durante la tramitación parlamentaria» (párr. IV, frase 3)¹⁹.

También es oportuno dejar para el último párrafo (párr. V) el problema que afecta a los funcionarios de la Administración del Estado y de Justicia, puesto que así, a modo de conclusión, se retoma parte de la información tratada en el punto primero, y que afectaba a los funcionarios en general: «El principal escollo ... se superó con el compromiso de incorporar al preámbulo de la ley un texto que deje claro que las disposiciones que contiene sólo son indicativas para los ciudadanos y que el régimen sancionador sólo se contempla para los *funcionarios* y para las empresas de servicios públicos» (párr. IV, fr. 1).

Lo que ya no nos parece tan acertada es la distribución o presentación de los problemas 2º y 3º, introducidos respectivamente por *otro* (párr. IV, frase 6), y *en*

¹⁹ Sobre el uso de «contempla» (párr. IV, fr. 1: «el régimen sancionador sólo se *contempla*»), vid. Lázaro, 1997, pp. 112-114. Para los marcadores textuales, vid. Cassany, 1995, pp. 154-161.

cuanto a (párr. IV, frase 11). No creo que sea lo más oportuno que el segundo y tercer problema aparezcan tratados en el mismo párrafo IV, ya que la extensión del segundo es exagerada -comprende un total de 10 frases-, si la comparamos con la del tercero con solo tres frases²⁰.

Veamos cuál puede ser la razón que le induce al autor para inclinarse por esa opción para presentar los problemas 2º y 3º en ese orden:

a) La exposición de los problemas se plantea de dos modos: en primer lugar se especifica en qué consiste; y, en segundo lugar, se comentan las consecuencias que ha tenido, es decir, si se ha podido o no superar. En este caso, observamos que en ambos queda latente un alto grado de probabilidad sobre el alcance del acuerdo:

Para el segundo problema el autor ha empleado el condicional: «el acuerdo pasaría por...» (párr. IV, frase 7).

Y para el tercero, un futuro: «el acuerdo pasará porque la ley» (párr. IV, frase 11)²¹.

Tanto el uso del potencial simple como el del futuro indican una aceptación de la noticia con reservas, que en el caso del futuro aumentarán al ir acompañado en la frase siguiente por una oración adversativa con matiz restrictivo: «Este es, sin embargo, un acuerdo que aún debía perfilarse» (párr. IV, frase 12)²². De manera que, como en ambos casos no se asegura que se hubieran alcanzado los acuerdos, estamos ante una característica que no es diferencial.

b) Tampoco el propio argumento de los problemas es lo bastante significativo para que pensemos que pueda existir un orden de importancia. En efecto, el segundo trata de las «emisoras de radio y T.V.» (párr. IV, fr. 6), y el tercero sobre «la lengua catalana en la enseñanza no universitaria» (párr. IV, fr. 11).

²⁰. «Según los estudios de Flesch sobre la longitud de las oraciones informativas en noticias periodísticas, una oración periodística no debería contener más de quince o, a lo sumo, veinte palabras», aunque, como señala Núñez, «si bien la longitud es condición de la claridad, no es su fundamento», Vid. Núñez, 1993, p. 218.

²¹. «Los manuales de estilo periodístico (*El País, La Vanguardia* ...) recomiendan brevedad y ponen varios topos: un máximo de 4 o 5 frases, de 100 palabras o de 20 líneas», Cassany, 1995, p. 85.

c) Tan sólo nos queda la propia dimensión lineal que alcanza el segundo problema. El mero hecho de haberle dedicado un total de 10 frases, ya es lo bastante significativo para que deduzcamos la importancia que le concede el periodista a este segundo problema, frente al tercero. Así se entiende que, para no recargar el final, deje para el último lugar aquel asunto que sea más breve en su redacción, así aparece el tercer problema con tan solo dos frases.

III. CONCLUSIONES

1. La estructura de la información responde a la consecución de un propósito retórico concreto y de una intención comunicativa determinada²³.
2. La escasa presencia de modificadores externos, internos, conjunciones, viene a constatar el carácter expositivo-descriptivo de este texto²⁴. Predomina el estilo expositivo, que va acompañado de otros valores objetivos y precisos como son los aspectos descriptivos y narrativos, así se explica que apenas haya juicios valorativos del autor. Destacamos la claridad en la exposición, en donde los incisos, las comas, los paréntesis cumplen una función primordial. Todo ello se trasluce a la hora de presentar las ideas siguiendo un orden deductivo, que va de lo general a lo particular. Se cuida el léxico, alejado de la ambigüedad, porque solo pretende exponer unas ideas con precisión para que una gran mayoría lo pueda comprender.
3. La mayor parte de las alteraciones que se producen en el desarrollo de la noticia, y en el nivel de la macroestructura, se deben al factor tiempo. La rapidez en la sucesión de los hechos, la presión que ejerce la entrega del informativo en el momento adecuado, son elementos que influyen negativamente en la redacción de la noticia; pero no por ello se les puede eximir de los errores que

²². Se abusa del galicismo «pasar por», vid. *Diccionario de dificultades*, Madrid, Santillana, 1996, s.v.), así como del empleo incorrecto de «porque» no causal (párr. IV, fr. 7, y párr. IV, fr. 11). Sobre el futuro imperfecto y potencial simple de probabilidad, vid. Marsá, 1986, p. 191. Para la interordinación de «pero», vid. Moya, 1996.

²³. Martínez Patricia, C., 1997, p. 619.

²⁴. *Ibidem*, p. 621.

cometen. Así se explica que aparezcan desajustes, como por ejemplo, en nuestro caso, la mala combinación de los párrafos II y III, o en el uso de párrafos muy extensos, como sucede con el párr. IV, con un total de 12 frases.

4. El desarrollo de la noticia, que se presenta en los párrafos IV y V, por constituir el cuerpo de la noticia, comprende el mayor número de frases (15), frente a la introducción, o explicación de los antecedentes de los hechos (párr. I, II y III), con 9 frases.

En lo que concierne a la estructura interna del párrafo, también se observa que las tres partes de las que debe constar (inicio, desarrollo y conclusión), se presentan solo en el cuerpo de la noticia (párrafos IV y V). Es decir, en donde se produce un listado de casos posibles²⁵, o si se prefiere, una descripción enumerativa de los principales desacuerdos y cómo se fueron resolviendo. Por el contrario, los párrafos dedicados a cubrir los antecedentes de la noticia (párr. I, II y III) carecen del tercer elemento o conclusión.

5. Existe una estructura relacionada entre determinados aspectos lingüísticos de la estructura y textura del discurso, y factores contextuales como el campo o género al que pertenece un texto, e incluso ciertos aspectos pragmáticos como la función o la intencionalidad que ha propiciado su creación²⁶.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, 1993 = ÁLVAREZ, M., *Tipos de escrito I: Narración y Descripción*, Madrid, Arco/Libros, 1993.
- Álvarez, M., 1994 = ÁLVAREZ, M., *Tipos de escrito II: Exposición y Argumentación*, Madrid, Arco/Libros, 1994.
- Beaugrande, 1997 = BEUUEGRANDE, R.A.Y W. ULRICH DRESSLER, *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona, Ariel-Lingüística, 1997.
- Dijk, 1983 = DIJK, T.V., «Estructuras textuales de las noticias de prensa», FCCI UA , Barcelona, 1983.
- Cassany, 1995= CASSANY, D., *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama, 1995.

²⁵. Cassany, 1995, p. 85

²⁶. Martínez Patricia, 1997, p. 624.

- Feria Moreno, 1998 = FERIA MORENO, A., «Análisis crítico de noticias», en: *Andalucía Educativa*, Febrero-1998, p. 39
- Gómez, 1994 = GÓMEZ TORREGO, A., *Manual de español correcto*, Madrid, Arco/Libros, 1994, 2 vols.
- Lázaro, 1997 = LÁZARO CARRETER, F., *El Dardo en la palabra*, Barcelona, Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores, 1997.
- Levinson, 1983 = LEVINSON, S.C., *Pragmática*, Barcelona, Teide, 1983.
- Marsá, 1986 = MARSÁ, F., *Diccionario normativo y guía práctica de la lengua española*, Barcelona, Ariel Lingüística, 1986.
- Martínez Albertos, 1989 = MARTÍNEZ ALBERTOS, J.L., *El lenguaje periodístico*, Madrid, Paraninfo, 1989.
- MARTÍNEZ PATRICIA, C., 1997 = «La tematización en los textos turísticos ingleses. Análisis y posibles aplicaciones», *Estudios de Lingüística Aplicada*, Castellón, Publicaciones de la Universidad Jaime I, 1997, pp. 619-628.
- Moya, 1996 = MOYA CORRAL, J.A., *Los mecanismos de la interordinación: a propósito de «pero» y «aunque»*, Estudios de Lengua Española, Universidad de Granada, 1996.
- Núñez, 1993 = NÚÑEZ LADEVEZE, L., *Teoría y práctica de la construcción del texto*, Barcelona, Ariel-Comunicación, 1993.
- Núñez, 1997 = NÚÑEZ LADEVEZE, L., «Definición funcional de párrafo como unidad de coherencia», *RSEL* 27/1 (1997), pp. 135-159.
- Reyes, 1990 = REYES, G., *La Pragmática Lingüística*, Barcelona, Montesinos, 1990.
- Sánchez, 1996 = SÁNCHEZ MIGUEL, E., «El uso de los textos expositivos en la enseñanza de la lengua», *TEXTO* 7-10 (1996), 67-75.
- Zayas = ZAYAS, F., «Las actividades gramaticales desde una perspectiva textual», in: LOMAS; C. y otros, *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós, 1994.

EL PAÍS, viernes 7 de noviembre de 1997

Las sanciones se limitan al servicio público**EL GOBIERNO CATALÁN Y EL PSC CIERRAN EL ACUERDO SOBRE LA NUEVA LEY DEL CATALÁN**

CARLES PASTOR, Barcelona. I Sendas delegaciones del Gobierno de la Generalitat y del partido socialista ultimaron ayer el acuerdo para aprobar conjuntamente la nueva ley del catalán¹. A falta de acordar algunos flecos, el pacto es total, según fuentes nacionalistas². Los socialistas fueron más cautos³: «Aún no se ha cerrado, pero se ha avanzado mucho», declaró Joaquim Nadal⁴.

II La ley precisará que los ciudadanos estarán exentos del régimen sancionador, que sólo se aplicará a los funcionarios y a las empresas de servicios públicos¹. El presidente Jordi Pujol y el primer secretario del PSC, Narcís Serra, lo ratificarán mañana². Los consejeros de Cultura y de Presidencia, Joan Maria Pujals y Xavier Trias, se reunieron ayer por la mañana durante más de tres horas con los socialistas Joaquim Nadal y Antoni Dalmau para preparar el acuerdo que mañana, sábado, anunciarán conjuntamente Pujol y Serra³.

III Al encuentro de ayer asistieron también el director general de Política Lingüística, Lluís Jou, y el portavoz de CiU en el Parlament, Ramon Camp¹. Por la tarde seguían los contactos, personales y por teléfono, para precisar los redactados².

Escollos

IV El principal escollo para que el PSC diera su apoyo a la ley -la existencia de un régimen sancionador- se superó con el compromiso de incorporar al preámbulo de la ley un texto que deje claro que las disposiciones que contiene sólo son indicativas para los ciudadanos y que el régimen sancionador sólo se contempla para los funcionarios y para las empresas de servicios públicos¹. Además, ya en el articulado, se incorporará que antes de aplicar una sanción deberá haber un preaviso de la Administración al presunto infractor². Estos y otros acuerdos se traducirán en enmiendas que presentarán CiU y PSC y que se apoyarán mutuamente durante la tramitación parlamentaria³. La Generalitat confía en incorporar, al menos, a IC y al PI al pacto⁴. Si se cumple el calendario previsto, la ley podrá ser aprobada antes de que termine este año⁵. Otro escollo en el acuerdo entre nacionalistas y socialistas era la obligación de que las emisoras de radio y televisión gestionadas por las corporaciones locales utilizaran normalmente la lengua catalana⁶. El acuerdo alcanzado ayer pasaría porque los ayuntamientos tengan en cuenta al aplicar este precepto las peculiaridades sociolingüísticas de las respectivas audiencias⁷. La normativa mantiene para las emisoras de radio de concesión de la Generalitat, las televisiones por cable y las televisiones de ámbito local la cuota del 50% para el catalán en las producciones propias⁸. La nueva ley ya no derogará la actualmente vigente, aprobada en 1983, sino que la sustituirá⁹. Queda por definir el título de la nueva ley, que el PSC escogerá de entre una lista ofrecida por CiU¹⁰. En cuanto a que la lengua catalana será la de la enseñanza no universitaria, el acuerdo pasará porque la ley matice que se fomentará el uso y conocimiento tanto del catalán como del castellano en las enseñanzas posobligatorias no universitarias (bachillerato y formación profesional)¹¹. Este es, sin embargo, un acuerdo que aún debía perfilarse¹².

V También se modificará el actual borrador de la ley para que quede claro que los funcionarios de la Administración del Estado y de Justicia en Cataluña no tendrán la obligación de contestar en catalán¹. Nadal se reunió posteriormente con Jou y Camp para poner por escrito los acuerdos alcanzados². El socialista, además, estuvo en contacto telefónico con Pujals para aclarar algunas dudas³.

EL VALOR DE LA LECTURA INTERPRETATIVA. UNA PRÁCTICA SOBRE POEMAS DE FEDERICO GARCÍA LORCA

M^a Julia Espinosa
Colegio Sagrado Corazón, Granada

¿Por qué el valor de una lectura interpretativa? Es una idea unánimemente compartida por los profesores la de que el alumno debe realizar una lectura comprensiva desde los niveles primeros de la enseñanza. Nunca cesaremos de repetirlo y de llevarlo a la práctica. La destreza del alumno se irá desarrollando de manera paulatina, según le vayamos adentrando en textos de progresiva complicación. La tarea ha de ser constante y bien programada. Cuando el alumno esté acostumbrado a reflexionar sobre la estructura y el desarrollo del contenido de los textos, sobre los elementos que forman su entramado y le proporcionan la cohesión, se hallará en disposición de dar el paso siguiente: la interpretación. Consideramos la interpretación como una insistencia en la comprensión, acompañada de intuición por una parte y de desarrollo de la imaginación por otra. El alumno debe considerar el texto como una gama de posibilidades, que irá eligiendo o desechando en función de un riguroso ejercicio de coherencia con el contenido del mismo. Creemos que debe alcanzar este nivel de preparación todo alumno que acceda a la Universidad, porque sólo así estará en condiciones de ingresar en el estadio superior, el de la investigación, tarea que compete enteramente a la labor universitaria.

Así pues, nos proponemos desarrollar una práctica que consideramos enteramente factible para un nivel preuniversitario. Elegimos para ello la obra «Romancero gitano» de Federico García Lorca. Centramos nuestra atención en los romances con protagonista gitano/a. De una lectura atenta, deducimos unas considera-

ciones generales, que, posteriormente, veremos reflejadas en los poemas estudiados.

1. La impresión más directa que recibimos al leer el «Romancero gitano» es la de que nos hallamos ante una poesía misteriosa, y consideramos este hecho como la clave de la sabiduría poética de García Lorca. Toda su poesía rezuma realidad, jamás se separa del mundo sensible; los elementos presentes son simples y perfectamente reconocibles: junques, caballos, varas, navajas, olivas, limones, montañas, llanos, caminos; pero, llevada esta realidad al poema, el poeta la maneja de tal manera que produce la impresión de que no intenta jamás dominarla con la razón.

Es poesía viva y, como en la vida, hay partes que quedan envueltas en el misterio, incluso en la ignorancia. A ello contribuyen de modo definitivo tres procedimientos estilísticos asiduamente utilizados por el poeta: la metáfora atrevida, los desplazamientos semánticos y las impresionantes elipsis, que nos hacen a veces caminar por ese borde indeciso entre la incertidumbre y la seguridad.

2. Observamos que en la obra hay una total ausencia de folklorismo. En ningún momento hacen su aparición los tópicos del andalucismo. Aquí no hay jamás lunares, castañuelas, palmas, cante, baile, botas, sombreros, conjuros. Lo que sí aparece serán símbolos de la vida de los gitanos: el caballo, el yunque, el cobre o la navaja no son elementos ornamentales ni circunstanciales, sino esenciales para vivir o para sobrevivir.

3. Sabemos que la intención del libro es presentarnos el «modus vivendi» del pueblo gitano y cómo parece que de manera irracional se cierne sobre él la fatalidad. Nos presenta a los personajes como víctimas de un destino trágico que los conduce a una muerte violenta o a vivir en perpetuo llanto. De ahí que sea la pena el sentimiento predominante. Ahora bien, el poeta huye de todo romanticismo. Nos presenta al gitano como un ser voluntariamente no urbano, no social; prefiere vivir en libertad, fuera de cualquier convencionalismo, en contacto con la naturaleza, de ahí que aparezca ubicado en los campos, en los caminos, en la montaña; sin embargo, esto no le hace ser mejor, no le convierte en un héroe; todo lo contrario, es un ser primitivo y elemental. La visión de Lorca es más bien naturalista. En muchos poemas aparece la casa, el hogar y en él la mujer, o los niños. Pues bien, la ausencia del gitano, el abandono de la

casa por preferir la vida aventurera es causa, en numerosas ocasiones, de desgracia. El «gitano» en los poemas supone el ser que vive en tiempo de historia, cerca de la civilización, del progreso, pero que por raza, hábitos o tradición, vive ligado a una cultura primitiva y natural, con unas leyes y unas costumbres propias que no son las que rigen el mundo occidental. Y es ese modo de vida el que García Lorca traslada al «Romancero». El misterio del que hablábamos en el punto uno es en sí mismo una metáfora que viene a decirnos cómo la visión del mundo que tienen los gitanos no la podemos comprender.

4. La poesía del «Romancero» tiene un marcado carácter dramático (en la línea clásica de nuestro romancero tradicional), no sólo porque introduzca en múltiples ocasiones el diálogo entre los personajes (uno de los cuales es el propio Federico García Lorca), sino porque es poesía de gran fuerza gestual. Pero observamos que el poeta nunca hace concesiones a los recursos fáciles: efectivamente, los gestos no proceden del rostro (fuera de las alusiones al llanto y dos o tres veces en que la mirada expresa ansiedad o amor) y tampoco proceden de las manos. El gesto es casi enteramente corporal y muy comunicativo. En muchos momentos podemos situar los gestos en dos coordenadas: la vertical y la horizontal. Lo vertical, lo alto indica la imaginación, la salvación, el goce, la vida; en lo horizontal se sitúan la amenaza, la desgracia, la violencia y en tantas ocasiones, la muerte. Además observamos que los elementos que pertenecen de modo natural a lo alto, ya sean elementos de la naturaleza o del cosmos o seres celestes, cuando bajan a la tierra, generalmente son portadores de alguna desgracia para el hombre.

La eliminación de la comunicación por el rostro y la actitud gestual en la vertical y en la horizontal nos remiten a la tragedia griega y al pensamiento clásico respectivamente.

5. Por último, hacemos notar la introducción en los poemas de elementos aparentemente insignificantes que, como si se tratara de un montaje cinematográfico, coloca el poeta en la escena y que siempre son clave de algo o adquieren dimensión simbólica.

Intentamos ahora justificar cuanto hemos dicho, centrándonos en tres poemas bien conocidos del libro. Pero cuanto de éstos se diga es válido para los demás porque todos responden a los mismos criterios creativos.

ROMANCE DE LA LUNA, LUNA.

Sorprende la economía de medios; sólo maneja unas realidades escasas y bien concretas: la luna, una fragua, un niño, unos gitanos a caballo y, como elemento secundario, un ave. Todo se halla envuelto en un blanco espectral. Una lectura interpretativa nos permite profundizar en la comprensión del poema.

Un elemento cósmico baja al mundo de los humanos («La luna vino a la fragua»), atrae la mirada de un niño, que clava sus ojos en ella. La luna realiza ante él una danza, entre obscena e inocente, moviendo los brazos y mostrando al niño sus senos jóvenes. El chiquillo suplica a la luna que huya por temor a que, si vienen los gitanos, la maten («Harían con tu corazón/collares y anillos blancos»). ¿Qué sucede aquí? En primer lugar hemos de pensar que se trata de una alucinación sufrida por el niño, presa de mortal enfermedad. La luna simboliza la muerte, que trata de arrebatar al niño con una danza macabra; los gitanos, en cambio, intentarían por todos los medios que el niño sanase. Pero ¿por qué se insiste tanto en que es un niño, palabra varias veces repetida? Quizás el poeta tiene otra intención: hasta ese momento el niño no ha visto más que a la mujer-madre, que suponemos le miraría con ternura, le diría palabras cariñosas, le haría caricias delicadas y, de repente, descubre a la mujer, que ejerce sobre él la atracción erótica. El niño goza de esa visión y no puede separar los ojos. Pide a la luna que huya, no porque acabe la danza, sino por temor a que los gitanos pudieran borrarla.

La luna, indiferente, prosigue su morbosa tarea y predice con toda frialdad la muerte del niño, quien insiste en su ruego. El niño se aproxima cada vez más a la luna y se produce el inevitable contacto («Niño, déjame, no pises/mi blancor almidonado»).

Al tiempo que se oyen los cascos de los caballos, el niño entra dulcemente en la muerte. Pero los gitanos aún no conocen la tragedia, como indica ese gesto de venir con «Las cabezas levantadas». Y es aquí donde el poeta sitúa ¡ay! al pájaro de mal agüero, para, seguidamente, mostrarnos al niño que, como niño, va confiadamente de la mano de la luna.

A los gitanos no les queda más que llorar y al aire, velar la tragedia.

REYERTA

Quizás uno de los romances más impresionantes tanto por el tremendo dinamismo como por lo esquemático de sus gestos. Lo forman tres partes de denso

contenido metafórico. En la primera asistimos aun «pandemonium», una furiosa pelea con navajas entre gitanos a caballo, en medio de un barranco. Uno de ellos muere. Como elementos secundarios: unas viejas mujeres y unos ángeles.

Se alude a los gitanos por medio de la metonimia «las navajas de Albacete». El fragor de la pelea nos viene dado en un impresionante contraluz en el que sólo se recortan «caballos enfurecidos/y perfiles de jinetes» (el esquematismo, la cantidad de jinetes y la violencia se ponderan por la ausencia de determinantes). La luz de fondo nos conduce a lo sombrío y lóbrego de los garitos («Una dura luz de naipe») y la sinestesia «agrio verde» nos anuncia la amargura. En lo salvaje de la pelea insiste la metáfora «El toro de la reyerta/se sube por las paredes» (con una curiosa frase coloquial).

El elemento secundario «En la copa de un olivo/llozan dos viejas mujeres» merece toda nuestra atención: son la imagen misma del desvalimiento, las víctimas últimas de la tragedia, dos pobres pajarillos amedrentados e impotentes que no pueden sino llorar; incluso el adjetivo viejas puede que refleje en sus figuras la vejez de la situación que están hartas de padecer. Y tras un elemento secundario, otro: «Ángeles negros», seres celestiales, pero aquí violentos, que bajan para ser portadores de llanto y desgracia («pañuelos y agua de nieve») y que, además, implementan la dureza de la lucha: «Ángeles con grandes alas/de navajas de Albacete». No son ciertamente ángeles de la guarda para los humanos, son ángeles de la ira, como los de Alberti.

Las metáforas se amontonan al hablar de la muerte de Juan Antonio el de Montilla, lo que produce un efecto de crudo distanciamiento.

En la segunda parte, muy breve y escueta, el juez y la guardia civil proceden al levantamiento del cadáver. En la línea horizontal y con hermosa imagen visionaria, sitúa García Lorca la muerte («Sangre resbalada gime/muda canción de serpiente»).

Una elipsis nos hace suponer el asombro de los guardias civiles ante la magnitud de la tragedia. El juez, en su respuesta, explica el hecho refiriéndose a los odios ancestrales entre los clanes gitanos; pero, además, hemos de imaginar que, tras la muerte de Juan Antonio el de Montilla, la pelea prosiguió y hubo otras víctimas mortales, de ahí el asombro de la guardia civil.

En la tercera, la noticia se extiende. Los ángeles exterminadores se alejan dejando todo sembrado de luto, y, con una atrevida traslación semántica, hace el poeta que el luto que significan los ángeles se encarne en cuerpo de mujer («An-

geles de largas trenzas/y corazones de aceite»), depositaria última del sufrimiento.

ROMANCE SONÁMBULO

El que encierra mayor riqueza por ser a la vez narrativo, dramático, lírico y envuelto todo en un misterio tan denso que desemboca en lo onírico. Consta de seis partes: en las dos primeras, la presencia de una gitana; las tres siguientes, protagonizadas por dos gitanos compadres, amante o marido y padre de la gitana respectivamente; cerrando la serie, nuevamente la gitana, ya muerta.

Nos adentramos en el misterio a través del color verde, real unas veces (ramas), desplazado otras (viento) y nos situamos en un punto intermedio entre la muerte y la vida («El barco sobre la mar/y el caballo en la montaña». Horizontal/vertical) que posee un claro valor catafórico. La aparición del personaje femenino se realiza por medio del pronombre personal «ella», que se carga de significado: no es un ser individuado, sino una representación de todas y cada una de las mujeres gitanas en las que se encarna el mismo destino trágico.

El poeta nos presenta a la mujer en actitud soñadora, es decir, con la mente en otra parte; se halla en su baranda, de donde no se mueve, todo en ella es de color verde, los ojos se han hecho metal y miran, pero no ven. Estamos pues ante un ser fantasmagórico, mitad vivo, mitad muerto. Tanta soledad y tanta espera han hecho de ella la encarnación de la amargura: color verde. Le ocurre a esta gitana lo que ocurrió a Teófilo cuando su alma se llenó de pesadumbre. Nos dice Berceo

«Perdió la sombra, siempre fue desombrado,
perdió la color buena, fizose descolorado».

Lo vemos, en efecto, transformado en un muerto viviente a causa de la amargura.

El lento amanecer, lleno de sugerencias lingüísticas, trae a la gitana la intuición de una presencia, pero permanece inmóvil, y presiente una desgracia («Ella sigue en su baranda, verde carne, pelo verde,/soñando en la mar amarga»). Obsérvese el valor que a esta frase confiere la preposición «en», indicador de horizontalidad).

En la serie siguiente aparecen los gitanos en actitud de cambalache. El joven propone al viejo el trueque de los símbolos de la vida libre y arriesgada (caballo,

montura, cuchillo) por los de la paz hogareña (casa, espejo, manta). La causa, que viene gravemente herido. La respuesta del compadre es un nuevo gesto trágico: el dolor compartido. Si la gitana había perdido su color natural, el padre ha perdido incluso su identidad, y la familia se ha destrozado («Pero yo ya no soy yo,/ni mi casa es ya mi casa»). El joven suplica al viejo que le permita subir, subir «hasta las altas barandas», «hasta las verdes barandas»; arriba, en lo alto, quizás encuentre la salvación («verdes barandas» ¿esperanza a la que se agarra la gitana; en la que deposita su última ilusión el gitano?).

Emprenden ambos compadres la dificultosa ascensión hacia las barandas, pero con gran sufrimiento: el joven deja un rastro de sangre, el viejo, un rastro de lágrimas y los elementos secundarios participan amedrentados y doloridos.

Toda la amargura se precipita sobre los dos gitanos en los versos de la serie quinta. La esperanza se desvanece al comprobar que el ímprobo esfuerzo ha sido baldío, porque la gitana ha desaparecido. Se percibe una densa carga de emoción expresada por múltiples interrogaciones y exclamaciones.

Finalmente, aparece la gitana ahogada, flotando en el agua del aljibe; un rayo de luna, frío y solidificado, sostiene su horizontalidad. Todo está en un silencio sobrecogedor («La noche se puso íntima»), roto por el desagradable golpear de unos guardias civiles borrachos en la puerta. Nuevamente la presencia de la amargura con la repetición del estribillo «Verde que te quiero verde./Verde viento, verdes ramas». Y cerrando el poema, la muerte y la vida separadas. Ya no hay situación intermedia, lo que hay es un punto y aparte («El barco sobre la mar./Y el caballo en la montaña».)

Llegados aquí cabría preguntarse: ¿Por qué eligió la gitana precisamente este momento para suicidarse? ¿Estaba tan cosificada que ya no había lugar para el sentimiento? ¿Percibió la gravedad de las heridas del gitano? ¿Estaba la guardia civil borracha de justicia y encarcelaría al gitano de por vida? ¿Se había convertido la gitana en algo así como un ser anoréxico que no goza sino con un punto más de depauperación? ¿Fue acaso un acto de venganza contra el gitano? He aquí los interrogantes de la gran poesía.

Bien podemos finalizar recordando las palabras del propio Federico García Lorca: «El teatro es la poesía que se levanta del libro y se hace humana». Claramente, al leer el «Romancero gitano» se puede invertir la frase y decir que poesía es el drama que baja de los escenarios para encarnarse en el prodigio de la palabra.

BIBLIOGRAFIA

- ALONSO, A., «Noción, emoción, acción y fantasía en los diminutivos», en *Estudios lingüísticos. Temas españoles*, Madrid, 1951.
- BABIN, M.T., *García Lorca. Vida y obra*, Nueva York, 1955.
- BELAMICH, A., *Lorca*, París, 1962.
- CIRLOT, J.E., *Dictionary of symbols*, Nueva York, 1962.
- CIRRE, F., *Forma y espíritu de una lírica española (1920-1935)*, Méjico, 1950.
- CORREA, G., *La poesía mítica de Federico García Lorca*, Madrid, 1970.
- DÍAZ PLAJA, G., *Federico García Lorca*, Buenos Aires, 1954.
- DIEGO, G., *Poesía española contemporánea*, Madrid, 1932.
- EICH, CHR., *Federico García Lorca, poeta de la intensidad*, Madrid, 1958.
- GIBSON, I., *Federico García Lorca. De Fuente Vaqueros a Nueva York, 1898-1929*, Barcelona, 1985.
- GONZÁLEZ MUELA, J., *El lenguaje poético de la generación Guillén-Lorca*, Madrid, 1955.
- LAFFRANQUE, M., *Les idées esthétiques de Federico García Lorca*, París, 1967.
- RÍO, ANGEL DEL, *Vida y obra de Federico García Lorca*, Zaragoza, 1952.
- ZARDOYA, CONCHA, *Poesía española del s. XX*. Tomo III, Madrid, 1974.

LA REFLEXION LINGÜÍSTICA EN LA CLASE DE ESPAÑOL COMO LENGUA MATERNA: LOS CHISTES

M^a Rosario González Martínez
M^a Dolores Palomar Fernández

Uno de los principales problemas que se encuentra el profesor de lengua en la enseñanza de la lengua es, aunque sea un poco duro decirlo, el aburrimiento del alumno durante las horas lectivas. La clase de lengua española suele ser una pesadilla para un chico que no comprende para qué puede servirle el aprendizaje de toda una serie de términos metateóricos que, desde luego, no le parece que sean necesarios para hablar la lengua que aprendió desde niño, y que cree que domina suficientemente.

Y es que en los planes de estudio que el Ministerio de Educación ha desarrollado sucesivamente, se ha considerado imprescindible que un alumno de enseñanza sepa, no sólo que hay diferentes estructuras que conforman nuestra lengua y que diferentes disciplinas la estudian, sino que también se espera de él que sepa analizarlas correctamente, poniendo nombres y apellidos a algo que, la mayoría de las veces, no entiende.

Los manuales de texto que han sido utilizados en la enseñanza de la lengua española para los hablantes nativos carecen de algo fundamental a nuestro juicio: no despiertan la pasión por el vehículo de comunicación; tan hermoso por otra parte, y ni tan siquiera se acercan a provocar un mínimo interés. La mayoría de los alumnos estudia una asignatura que memoriza igual que si fuera un conjunto de hechos en donde las fechas y los datos más relevantes se almacenan en la memoria para después repetir en un examen.

La lengua no es eso. Si llegáramos a comprender la importancia de nuestro sistema de comunicación creemos que muchas cosas en nuestro entorno cambiarían. Cada día comprobamos un desinterés profundo por el principal elemento de interrelación con nuestro entorno. Y ya no es sólo que el desinterés se instale en las conciencias de los hablantes; lo peor es que el desconocimiento de las estructuras provoque el deterioro de nuestro vehículo de comunicación. No es una visión alarmista. El estudiante maneja cada vez con mayor dificultad el idioma: las redacciones son pésimas, las faltas de ortografía más numerosas, el léxico más pobre y las estructuras morfosintácticas menos flexibles.

En los últimos años se han dedicado muchas horas de investigación al diseño de metodologías efectivas para la enseñanza del español para extranjeros, quizás siguiendo los pasos de aquellos países con políticas lingüísticas más desarrolladas como son Gran Bretaña o los Estados Unidos, sin embargo, es poco el interés por estudiar los medios que hacen más atrayente y más efectiva una clase de español para hablantes nativos.

Un buen conocimiento de la lengua es esencial, dado que es un mecanismo cognoscitivo que permite al hombre su interacción con el mundo. Los problemas que un alumno pueda manifestar en su competencia lingüística se trasladan al aprendizaje de otras materias y hacen que su asimilación comprensiva disminuya, o sea nula, en casos extremos.

El trabajo que presentamos es una opción, por supuesto; no pensamos que sea una panacea ni un sistema de enseñanza, sino que es tan sólo una propuesta de trabajo entre las muchas que se pueden insertar y que deben insertarse en el desarrollo del curso de lengua. Esta sugerencia es fruto de la reflexión sobre cómo hacer que una clase de lengua materna sea efectiva e incorpore muchas de las propuestas, que desde hace tiempo, nos viene indicando la pedagogía o los estudios dirigidos al aprendizaje de las lenguas extranjeras, mucho más avanzados en su metodología, al menos en España.

Si el principal problema es el desinterés, habrá que desarrollar una actividad que motive al alumno. La motivación se consigue presentándole una clase con unos contenidos divertidos y haciendo de ella un aula interactiva donde las relaciones y las estructuras lingüísticas, que el alumno ha de aprender, se descubran y se razonen. Se trata de convertir un aula pasiva en un aula interactiva.

Ya que los planes de estudio del Ministerio exigen al estudiante dominio sobre conceptos metalingüísticos tales como sujeto, atributo, transitivo, fonema, cam-

pos léxicos, etc..., conceptos todos que para el alumno no significan nada, habrá que presentárselos de una forma atractiva para que descubra que por encima de esas categorías está el uso de su lengua. Y esos nombres y apellidos no son fundamentales para el uso, pero ayudan a comprender la estructura interna del instrumento que manejamos.

En pocas palabras, lo que proponemos metodológicamente es ir del uso, que es lo divertido y lo que conoce el alumno, hacia las estructuras metalingüísticas. Por eso, en nuestro estudio vamos a presentar un ejemplo práctico. Hemos seleccionado un corpus compuesto por chistes porque creemos que la utilización especial que se hace de la lengua en ellos, constituye un punto de reflexión adecuado a partir del cual podremos articular nuestras explicaciones teóricas.

DESCRIPCIÓN DEL CORPUS

El DRAE recoge en la segunda acepción de la entrada «chiste» lo que sigue: «dicho o historieta muy breve que contienen juego verbal o conceptual capaz de mover a risa. Muchas veces se presenta ilustrado por un dibujo y puede consistir sólo en este». Teniendo siempre en cuenta que cualquier preferencia lingüística constituye un material de estudio de nuestra disciplina, esta definición resalta el interés que tienen los chistes dentro de los mecanismos lingüísticos al considerarlos un juego verbal. Por ello, nos pareció una buena idea escoger un corpus integrado por ellos, como material de apoyo didáctico para nuestras clases.

Somos conscientes de que el corpus elegido es reducido y, evidentemente, no cubre todas las estructuras lingüísticas que es necesario explicar a lo largo de un curso académico. Además, ya hemos dicho que es una entre las muchas propuestas metodológicas que se deben seguir en un curso.

Pero, al mismo tiempo, pensamos que es una forma efectiva de explicar el funcionamiento de la lengua en sus niveles fónico, morfosintáctico y semántico. También ofrece la posibilidad de introducir al alumno en los usos pragmáticos de la lengua.

Hemos analizado un corpus de 100 chistes. No todos son susceptibles de ser analizados lingüísticamente, pero sí la mayoría, lo cual no deja de ser un dato interesante.

John Lyons opina que lo que ocurre en una situación humorística es una superposición de dos contenidos. El emisor profiere un enunciado que puede tener dos

interpretaciones, el receptor toma una de ellas que suele ser la más evidente y también errónea, hasta que el emisor lo saca del malentendido con algún tipo de aclaración o sale él solo, tras la suspensión, compara los dos contenidos. Esto es lo que produce la situación de risa.

En el aeropuerto se escucha por los altavoces lo siguiente:

-Señor García, señor García, tenga la amabilidad de subir a la primera planta.

Al rato vuelve a escucharse

- Señor García, Señor García, tenga la amabilidad de bajarse del ficus.

Para trabajar con un corpus de este tipo en clase, se puede pedir a los alumnos que sean ellos quienes lo recopilen. Una vez recogido, se puede hacer un primer análisis en clase para establecer los niveles lingüísticos donde deben ser incluidos, para más tarde hacer un análisis sistemático de cada uno de ellos.

Es lógico pensar que no nos podemos pasar un curso contando, analizando, e incluso, inventando chistes, pero, en el transcurso del mismo, pueden significar un importante apoyo para las unidades didácticas que se deben impartir. El alumno, con esto ya tiene una primera motivación, por un lado, porque el elemento risa ya es interesante; por otro lado, porque supone una complicidad o un acercamiento profesor- alumno.

La observación de los hechos de lengua en los chistes permite que el alumno fije su atención no sólo en estos elementos analizados, sino también en otro tipo de actos lingüísticos, y, eso es lo importante. Cualquier unidad discursiva puede y debe ser analizada metateóricamente. En el uso de la lengua subyace un sistema, un instrumento que significa la posibilidad de la comunicación. En cada mensaje proferido también estamos manifestando parte de nuestra cultura y nuestra visión del mundo. La comprensión de la interactividad lingüística, del uso correcto e incorrecto de la lengua, abre la posibilidad de una percepción consciente del mundo porque, como venimos diciendo, el lenguaje es la vía que nos permite establecer relaciones entre los sujetos y los objetos del entorno.

UTILIZACION DEL CORPUS EN CLASE

En este apartado vamos a analizar el material que hemos considerado y, para hacer más operativo el análisis, encuadramos los ejemplos dentro de algunas de las divisiones que suelen establecerse en el estudio de la lengua: fonética y fonología, semántica, morfosintaxis y pragmática. Por supuesto, consideramos sólo

una pequeña parte de lo que en realidad se estudia en estos planos de la lengua. Lo que pretendemos con este trabajo práctico es mostrar que cualquier acto lingüístico puede servirnos de apoyo en la enseñanza de los conceptos específicos de la metalengua que tan difíciles son a veces de asimilar por parte de los alumnos.

Fonética y fonología

Dentro de las disciplinas lingüísticas mejor desarrolladas científicamente están, sin lugar a dudas, la fonética y la fonología. La fonética es la rama de la lingüística que estudia los sonidos sea en su fisiología y acústica sea en su evolución histórica. Tiene una larguísima tradición que arranca mucho antes de la era cristiana, la cultura hindú ya había delimitado perfectamente los sonidos del lenguaje. La fonología, de historia más reciente, es la rama que describe los elementos fónicos, atendiendo a su valor funcional dentro del sistema.

No nos proponemos describir, como es lógico, estas ramas de la lingüística, pero algunos ejemplos prácticos pueden ayudarnos a explicar la utilidad de la diferenciación entre los distintos fonemas que componen el sistema:

* - Doctor, ¿qué padezco?

- Padece usted un ozito.

Podemos aprovechar este ejemplo para explicar que el sistema fonológico está compuesto por fonemas que se oponen entre sí mediante rasgos distintivos. En el sistema existen parejas opositivas y así se describen. De dicha oposición surgen los rasgos distintivos. Esto es lo que nos permite diferenciar palabras que sólo se oponen por dicho rasgo.

El estudiante tendría que observar que parecer y padecer constituyen una pareja opositiva en la que la diferencia de significado viene dada por la oposición fonológica de un sólo fonema r/d. Desde el punto de vista del médico-receptor, el chiste se produce precisamente al desaparecer dicha oposición, ya que el receptor del mensaje, por su condición lingüística (ceceante y confusión r/d intervocálicas) interpreta padezco como una forma del verbo parecer. Pero desde otro punto de vista podemos entender que el médico ha hecho un chiste al responder adoptando las mismas características fonológicas que presenta el mensaje del paciente. Ambas posibilidades pueden dar mucho de sí en la explicación del seseo y el ceceo.

Hay otros factores que intervienen en la interpretación de un mensaje oral. Uno de ellos es la curva melódica que presenta un enunciado, o la entonación.

Cuando hablamos, vamos pronunciando los sonidos con el tono que les corresponde. La entonación que se da al hablar a cada enunciado tiene muchas características propias del hablante (según su cultura, sexo, edad, intención de lo que dice, emoción con la que habla, etc.). La entonación contribuye decisivamente a la interpretación semántica de las oraciones. A veces, en la lengua hablada, las oraciones se oponen entre sí solamente por la forma de ser pronunciadas. Este es el caso del siguiente chiste cuyo significado correcto se infiere de la entonación con la que es proferido:

* - Mamáaaaaaaaaaaaaa, ¿por quéeee papáaaaaaaaa matóooooo al pregoneroooooooooo? (la entonación de la pregunta cual si fuera un pregón).

De paso podemos resaltar la importancia de la entonación de los enunciados poniendo varios ejemplos de enunciados que se opongan entre sí simplemente por el matiz de la entonación. Al ser esta un constituyente de los enunciados puede ser estudiada por la gramática, pero también debe serlo por la pragmática, ya que pone de relieve siempre el punto de vista del emisor en el enunciado.

En otros casos el lenguaje intenta reproducir la realidad. Esto ocurre en el siguiente chiste en el que la respuesta es la expresión de la imitación del sonido de una campana:

* - Mamá en la escuela me llaman campana.

- ¿Por qué, hijo?

- No sé, tolón, tolonterías de la gente.

A veces la asignación del significado de un enunciado depende totalmente de la entonación. En el siguiente caso se produce una contraposición entre el significado real de palabras de otra lengua y la imitación de la curva melódica prototípica de una conversación telefónica en la que sólo se tienen en cuenta tres elementos: recepción de la llamada, saludo y cierre de la llamada. El hablante relaciona los sonidos de otra lengua con la suya propia:

* - Niños -dice la profesora de inglés-, quiero que me hagáis unas frases en inglés utilizando las palabras que os doy. Empieza tú, Pedro: lorry (camión), road (calle), man (hombre).

- Iba yo -dice Pedro- con mi lorry por la road cuando de repente se cruzó un man y lo atropellé.

- ¡No! -dice la maestra- estáis mezclando el inglés con el español. Quiero que la oración sea en inglés completamente. ¡Jaimito!, ahora tú: green (verde), yellow (amarillo), pink (rosa).

Dice Jaimito: - Greeeeen, greeeeen (reproduce el sonido del teléfono), yellow? (reproduce la fórmula de salutación), pink (reproduce el sonido del teléfono al cortar).

Este, como vemos por la cantidad de ejemplos encontrados, es un recurso muy utilizado en español. El hablante español intenta reproducir, mediante una similitud fónica, la cadencia que observa en las otras lenguas, aunque utilizando su propio léxico, modificado fonéticamente con este fin:

- * - ¿Cómo se dice suegra en ruso?
- Ssssstorba.
- * - ¿Cómo se dice que el bar está vacío en ruso?
- No hay ni quisqui en la tasca.
- * - ¿Cómo se llama el ministro de alimentación chino?
- Chang, chi chóng.
- ¿y el mejicano?
- Pancho-Colate.

Semántica

La mayoría de los ejemplos recogidos explotan la ambigüedad significativa que provocan fenómenos como la polisemia y la homonimia. Esto nos introduce en la explicación de la polisemia (un sólo significante posee varios significados) y la homonimia (identidad fónica de dos palabras de distinto origen y significado).

La metodología apropiada en el tratamiento de estos en clase será que el alumno intente explicar cuál es la causa lingüística de que el chiste se produzca. Para ello tendrá que utilizar el diccionario y ver el contraste que se produce entre los diferentes significados de las palabras. El diccionario confirmará o refutará la certeza que posee, por su propia competencia, sobre el significado en los diferentes contextos.

Podemos utilizar estos ejemplos para ver cómo se utilizan en el discurso los recursos arriba descritos:

- * - ¿Por qué en Lepe los coches de policía llevan una bañera encima?
- Para meter a la sirena.

Es un caso de polisemia, se produce una confusión entre dos significados diferentes de sirena: 1. Animal mitológico, con cuerpo mitad de mujer mitad de pez, que enloquecía con sus cantos a los navegantes haciéndolos naufragar. 2. Pito que

se oye a mucha distancia y que se coloca encima de los automóviles (ambulancias, policía, etc.) para avisar.

* - ¿Por qué en Lepe han puesto una catedral al lado del aeropuerto?

- Para confirmar los vuelos.

Es un caso de polisemia, se produce una confusión entre los dos significados de confirmar: 1. Administrar el sacramento de la de la confirmación (la catedral es el lugar donde se administran los sacramentos). 2. Revalidar lo ya aprobado (con este significado se dan los usos de confirmar un vuelo ya comprado-aprobado, o cualquier reserva).

* Un cateto va por primera vez a un prostíbulo y le pregunta a la Madame:

- Oiga, ¿cuánto cuesta estar con una mujer aquí?

- Le responde la Madame: ¡Hombre! Eso depende del tiempo.

- Dice el Cateto: - Pongamos... que llueve...

Es un caso de polisemia, se produce una confusión entre dos de los muchos significados de tiempo (el DRAE da 21 acepciones de tiempo): 1. Parte de la duración de las cosas sujetas a mudanza (es la porción de tiempo de acuerdo con la cual se establece el precio). 2. Estado atmosférico (al que se hace referencia al sugerir la hipótesis de la lluvia).

El siguiente ejemplo también puede aprovecharse para explicar la extensión de significado mediante la metáfora:

* - ¿Por qué en Lepe ponen cubitos de hielo encima del televisor?

- Para congelar la imagen.

Se produce una extensión de significado de congelar: 1. Helar un líquido, someter a muy baja temperatura para su conservación (tal es el caso de la congelación de porciones de agua para la obtención de cubitos de hielo) hasta el uso figurativo de : Detenerse el curso o desarrollo normal de algún proceso (como es el caso de congelar la imagen, en el sentido de conservarla).

* - Doctor, me siento mal.

- Pues quédese de pie.

Este es un caso de homonimia, se produce una confusión entre las lexías sentir y sentarse cuya etimología y significado son diferentes, pero que coinciden en la flexión verbal de la primera persona singular del presente de indicativo. El chiste se produce al intercambiar los significados y entender el emisor² que el problema está en el hecho de sentarse mal.

* - Doctor, vengo a que me reconozca.

- - Pues...ahora mismo no caigo.

Es un caso de polisemia, se produce una confusión entre los significados de reconocer: 1. Examinar a una persona para averiguar el estado de salud o para diagnosticar una presunta enfermedad. 2. Distinguir la identidad de una persona por sus rasgos propios.

Del análisis léxico de estos chistes se puede inferir también la posibilidad de hacer comprender al alumno que las palabras tienen una historia, y que es esa historia la que ha determinado la condición que ocupan hoy en el sistema, puesto que cada lengua particular es, en palabras de Coseriu, un producto histórico. Al mismo tiempo la lengua posee una naturaleza dinámica que hace que su sistema se vea sometido a reajustes necesarios para mantener su efectividad como instrumento de comunicación, constantemente.

De esta manera, una vez explicadas las diferencias entre polisemia, homonimia, sinonimia y antonimia, nos será más fácil introducir al alumno en el concepto de campo semántico, y en las diferencias de estructuración en los campos semánticos que producen estos fenómenos. Y esto dará lugar a que el alumno reflexione sobre la composición del lexicón que cada hablante de una lengua posee en virtud de su competencia lingüística.

Otras veces lo que se produce es una confusión de palabras, donde una se toma con el valor de la otra, y da lugar al chiste:

* En una clase teórica en la mili el teniente acaba de explicar el final de una batalla como sigue: - y entonces, gracias a una incursión de los F-18, pudimos tomar la colina. Y añade: - Si alguien tiene alguna pregunta puede dirigírsela al sargento.

Dice entonces un soldado: - Yo tengo una pregunta, mi sargento, ¿qué significa incursión?

- A ver, ¿tu madre te ha hecho alguna vez una tortilla de patatas? -dice el sargento-

- Sí, mi sargento.

- ¿Y has ido a comértela al campo?

- Sí, mi sargento.

- Pues eso es una incursión.

Lo que produce el chiste es la confusión de incursión (correría de guerra) con excursión (ir a algún sitio para recreo o realización de ejercicio físico). Procesos como este son muy importantes ya que son los que conducen al cambio lingüístico.

Aprovecharemos la ocasión para decir que *incursión* y *excursión* pertenecen al mismo campo semántico, delimitado por el semema ‘dirigirse a un lugar con un propósito específico’. Esto nos facilita la introducción de la terminología relacionada con el campo semántico: *lexema*, *sema*, *semema*, *archisemema*, *archilexía*, etc.

Por último habrá que explicar al alumno conceptos básicos de la pragmática que son necesarios para la correcta interpretación de todos los enunciados como hechos de habla. Estos conceptos son: intención del emisor, estrategia comunicativa, etc.

Morfosintaxis

Dos disciplinas que se encuadran dentro de la gramática, como son la morfología y la sintaxis, se ocupan de la forma y función que deben desempeñar las palabras en la máxima unidad gramatical que es la oración.

La morfología se ocupa de la flexión tanto nominal como verbal. La morfología permite a la palabra adoptar la forma adecuada para combinarse y relacionarse con el resto de los elementos que componen la oración. La forma que adopte el *lexema*, la desinencia que toma para su combinación, es la que determina su relación con el verbo y con el resto de complementos; si se trata de un *lexema* verbal, que es el núcleo de la oración y el que establece la relación entre los demás componentes, sus morfemas desinenciales nos informarán del número y persona del sujeto, y del tiempo y modalidad en que transcurre la acción.

Decíamos en el epígrafe anterior, correspondiente a la semántica, que la lengua es un producto histórico, y que su actual sistema está condicionado por las sucesivas etapas de formación. En este punto debemos tener en cuenta que el sistema posee unos mecanismos de flexión regulares pero que algunas veces presentan también irregularidades. Y una irregularidad verbal es la que hace posible el siguiente chiste:

* Un sacerdote llega por primera vez a la iglesia de un pueblo para hacerse cargo de ella. Pide al sacristán que ese día, por ser el primero, se encargue él de explicar a la parroquia el milagro de Jesucristo sobre las aguas. Esta es la explicación:

- Iba Jesús en la barca y de pronto se puso a andar sobre el mar, y andó, y andó.
- Anduvo, -corrige el sacerdote-.

- y andó, y andó -persiste el sacristán-.
- Anduvo -vuelve a corregir el cura-.
- Bueno pues primero andó y después anduvo -concluye el sacristán-.

El chiste se produce al ignorar el sacristán la condición de irregularidad que posee el verbo andar. El sacristán utiliza una forma analógica con la flexión del pretérito perfecto de los otros verbos en -ar, como lo es el morfema -ó. A propósito de este fenómeno podemos explicar en clase que el sacristán no hace sino aplicar las posibilidades combinatorias que ofrece el sistema, pero que, sin embargo, en este caso, están coartadas por la norma. Y he aquí que tenemos casi resuelta una forma didáctica efectiva de explicar dos de las mayores dificultades que se presentan en el estudio de la lengua en el nivel de secundaria y bachiller como son: la tricotomía sistema, norma y habla; y las relaciones paradigmáticas y sintagmáticas. En cuanto a estas últimas podemos comenzar diciendo que el hablante elige de entre las posibilidades de flexión que ofrece el sistema (relaciones paradigmáticas) la que se ajusta para que se produzca la concordancia entre el sujeto verbal (tercera persona del singular del pretérito perfecto correspondiente a una acción pasada en el tiempo) y el sujeto nominal (Jesucristo, en este caso, singular y tercera persona morfológica, -él-), lo que corresponde a las relaciones sintagmáticas, o lo que es lo mismo, aquellas que se producen en el sintagma para permitir su relación en la oración.

En la oración se ponen en relación el sintagma nominal y el sintagma verbal. En clase se deberán explicar convenientemente los elementos que los conforman además del tipo de lexías que, por su categoría, pueden estar en uno u otro. Los pronombres, son la parte de la oración que suple al nombre o lo determina, por tanto, son constituyentes del sintagma nominal. Los pronombres están sujetos a la flexión nominal (número y persona) y pueden ser de diferentes tipos: demostrativos, personales, indefinidos, indeterminados, relativos y posesivos, según al nombre al que sustituyan en la oración. Aquí tenemos un ejemplo en el que el chiste se produce por la confusión en la flexión del pronombre posesivo (tratamiento de usted o de tú):

* - Manolo, -dice el jefe de una empresa- llevo un tiempo preocupado por Pepe. Todos los días a las doce en punto, abandona la oficina y no vuelve hasta las dos. ¿Por qué no lo sigues y me cuentas lo que hace?

Así lo hace y vuelve con la información a su jefe: - Pues bien, Pepe va a su casa, se come su comida, y se acuesta con su mujer.

- Ah, bueno, -dice el jefe- entonces no pasa nada, el muchacho es joven, se acaba de casar y ya se sabe...

- No, no, -responde Manolo-, ¿Permite que lo tutee? Va a tu casa, se come tu comida y se acuesta con tu mujer.

Lo que da lugar a la confusión es la flexión de tercera persona que adopta el pronombre y que puede inducir a pensar que Pepe se ausenta de la oficina para visitar a su esposa (de él, de Pepe), cuando en realidad a quien visita es a la esposa del jefe, también su, por la flexión de tercera persona que adopta el pronombre en el tratamiento de usted.

Antes hemos hablado de la entonación como factor que incide en la interpretación correcta del enunciado. En el siguiente caso vamos a comprobar que el dominio en el discurso de la entonación forma parte de la competencia lingüística del hablante, y su manejo deficiente es, precisamente, uno de los indicios que nos muestra la falta de competencia en una lengua determinada. Hecho éste que se produce con frecuencia en el caso de los extranjeros que están aprendiendo español, entre otras causas, porque la entonación es uno de los aspectos más difíciles de aprender en la adquisición de un idioma:

* Un alemán oye a un castizo en la Puerta del Sol decirle a mujer muy guapa:

- ¡La madre que te parió!

Entonces el alemán le dice al tipo: - Mi querer aprender a decir pirropos.

- Pues -replica el castizo- lo que tienes que hacer es que cuando veas a una tía muy buena por la calle le dices ¡la madre que te parió!

El alemán decide poner en práctica lo aprendido y en el momento de ver a una joven muy guapa le dice: - ¡A tí te parió una madre!

- Y a tí una gamba, ¡colerao! -responde la joven.

En lo referido a la entonación podemos resaltar la diferencia entre la curva de entonación que presenta la exclamación ¡la madre que te parió! y la que presenta el enunciado: a ti te parió una madre.

Lo que hace posible el chiste son dos elementos. En primer lugar, el hecho de que sepamos que es un extranjero el que habla y que no domina demasiado bien el idioma, esto pertenece a la pragmática. En segundo lugar, un hecho que sí afecta al plano morfosintáctico, como es el orden de palabras en el enunciado. Se acepta comúnmente que el español, en lo referente al orden de palabras, es una lengua que presenta el esquema más frecuente de sujeto + verbo + complementos. Es decir, pertenece al tipo de lenguas con estructura SVO.

Este ejemplo nos permite introducirnos en el estudio de los tipos de oraciones. También en la descripción de sus constituyentes o análisis gramatical, puesto que en las dos preferencias lingüísticas que producen el chiste (¡La madre que te parió! y ¡A ti te parió una madre!), lo que aparenta ser un simple cambio en el orden de los elementos, implica un cambio funcional de todos sus constituyentes, incluso ostentan una diferente condición ya que la primera no es una oración (es un enunciado) y la segunda sí lo es.

Hay que advertir convenientemente al alumno que, a pesar de la estructuración que adopta generalmente la oración en español, esta estructura prototípica sufre muy frecuentemente cambios en su orden con objeto de poner de relieve o resaltar por encima de los demás elementos, alguno de sus miembros. Así tenemos que el español es una lengua que ofrece un cierto grado de movilidad de sus constituyentes oracionales frente a otras lenguas cuyo orden es más rígido.

Pragmática

La pragmática como disciplina lingüística ha sido recientemente incorporada a los estudios del español. Es una disciplina joven, pero, a pesar de ello, la investigación de los fenómenos pragmáticos en otras lenguas nos lleva mucha delantera. Esta es, seguramente, la razón de que no se le dedique el espacio suficiente aún en los planes de estudio. Muchos manuales no advierten ni siquiera de su existencia. Pero pensamos que la pragmática da solución a muchos problemas de la lengua, que normalmente se dejan de lado al no poder explicarlos suficientemente ninguna de las disciplinas lingüísticas precedentes. Por tanto, pensamos que debe incorporarse entre las materias de estudio sobre el lenguaje.

Se entiende por pragmática «el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan el empleo de enunciados concretos emitidos por hablantes concretos en situaciones de comunicativas concretas y su interpretación por parte de los destinatarios.

La pragmática es, por tanto, una disciplina que toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, precisamente todos aquellos factores a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical: nociones como la de emisor, destinatario, intención comunicativa, contexto verbal, situación o conocimiento del mundo van a resultar de capital importancia.» (ESCANDELL VIDAL: 1983)

En todos los chistes interviene de alguna manera la pragmática, porque pone en relación el lenguaje con el conocimiento del mundo y los factores extralingüísticos que lo condicionan.

Los chistes que indicaremos a continuación se producen por una serie de ajustes pragmáticos. El emisor construye una estrategia comunicativa de acuerdo con su intención, en este caso, conseguir la risa del destinatario(s), y la inserta en un contexto verbal que remite al conocimiento del mundo que dicho emisor presupone en el destinatario. Lo que acabamos de decir implica que puede haber actos fallidos de comunicación por diferentes causas, entre ellas, que el destinatario no conozca el referente al que hace alusión el emisor:

* Dos indios van en una barca y uno, sin querer, golpea con el remo al otro y se cae:

- ¿Te has caído Ojo de Pato? -pregunta inocentemente el indio-

- No, me has tirado Hijo de Puta.

Hay una semejanza fónica que se basa en el conocimiento general de que los indios tienen este tipo de nombres y su similitud con la secuencia Hijo de Puta.

* Un obispo llega a una iglesia para hacer una inspección. Al final de la misma reprende al párroco de la siguiente forma: -Pase que digas la misa en pantalones vaqueros, pase que en vez de Jesucristo y sus apóstoles, digas Chus y sus colegas, pero que en Semana Santa cierres la iglesia y pongas un cartel en la puerta diciendo «cerrado por defunción del jefe», eso, no te lo permito.

Todos sabemos que la Semana Santa es un período especial para la liturgia católica, sin embargo, en el chiste se explota el recurso de la muerte de Jesucristo, asemejándolo a la situación que puede producirse en una empresa cualquiera donde la muerte del jefe sería un motivo de cierre. El chiste se construye sobre una progresión de transgresiones (la misa en vaqueros en lugar de la sotana de rigor, y el trato coloquial con que se refiere a Jesucristo) que realiza el cura díscolo y que el obispo le recrimina.

* - Doctor, me duele aquí.

- Pues váyase allí.

Se produce una confusión del adverbio de lugar. En el emisor¹ el referente deíctico es (se supone) una parte del cuerpo que se estará señalando; mientras que el destinatario interpreta un lugar en el espacio.

CONCLUSIONES

La enseñanza de la lengua española se encuentra con un problema fundamental como es la falta de orientación pedagógica que se da en la regulación de los planes de estudio vigentes.

El profesional de la enseñanza se encuentra con el cometido de hacer de la materia que enseña un producto atractivo en sus clases. Hasta hace poco tiempo, la clase se concebía como un grupo de alumnos pasivos que recibía la información del profesor y más tarde debería reproducirla en los exámenes.

Ante esta situación creemos que es imprescindible investigar nuevas metodologías que tengan en cuenta los avances que se han obtenido en otras disciplinas como la pedagogía o los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras.

La nuestra es una propuesta que se presenta como una opción para salvar estas dificultades. Nos encontramos con una materia árida y un tanto difícil de asimilar por sus contenidos abstractos. Por ello, es imprescindible que se produzca una interacción entre el alumno y el profesor para conseguir unos fines específicos: que se entienda la materia y se reflexione sobre ella.

Es una propuesta que debería insertarse en una metodología más amplia y que abarcara el principio fundamental que nos guía: el acercamiento de la lengua en todas sus variedades a las aulas. Se trata de mostrar que cualquier acto lingüístico es susceptible de ser analizado desde todos los puntos de vista.

Hay que desterrar la idea de que sólo los textos literarios, periodísticos, científicos, etc., son aptos para ser analizados lingüísticamente. La lengua es un instrumento de comunicación y se manifiesta como tal en cada acto de habla. Esto es lo importante en una clase de lengua española.

Para finalizar, queremos añadir que el profesor nunca puede olvidar su principal cometido como educador. Educación, cuya etimología latina es EDUCERE 'sacar de dentro', se opone a INDUCERE, que significa 'conducir hacia dentro'. Hasta ahora la enseñanza se ha entendido como atiborrar al alumno de datos, lo contrario que se infiere del significado etimológico de educación, a pesar de que esta concepción de la educación ya estaba presente en la mayéutica de Sócrates.

BIBLIOGRAFIA

AUSTIN, J. L., *How to do things with words*, London-Oxford, 1962.

DE MOLINA REDONDO, J. A. Y RODRIGUEZ, M., *Lengua española COU*, Málaga, Agora, 1989.

ESCANDELL VIDAL, M. V., *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Anthropos, 1993.

LAZARO CARRETER, F. Y TUSON, V., *Lengua española 1º*, Madrid, Anaya, 1986.

-----, *Lengua española COU*, Madrid, Anaya, 1994.

LYONS, J., *Lenguaje, significado y contexto*, Barcelona, Paidós, 1983.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Diccionario de la Lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, 1992.

PROCESO DE COMPOSICIÓN Y EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN ESCRITA: UNA EXPERIENCIA EN EL AULA

Francisco Gutiérrez García

1. EL MODELO TEXTUAL

En los últimos años, nuestros alumnos del IES «San Juan Bosco» de Jaén -estudiantes de Secundaria, Bachillerato LOGSE y Formación Profesional de Segundo Grado- confeccionan en la clase de Lengua principalmente dos tipos de textos: la novela y el texto argumentativo. El primero centrado en una actividad larga de todo un curso y el segundo en actividades específicas de una entrega por evaluación.

En ambos casos, la tarea inicial del profesor consiste en presentar el modelo de texto: su organización, su estructura e incluso ejemplos que sirvan como patrones. Éste es el momento, además, de procurar una disposición activa del alumno hacia el trabajo que se le encomienda, es decir, el momento de la motivación, para lo que debemos mostrarle la relevancia de la tarea que se dispone a realizar, activando así su interés.

Por la propia naturaleza de la expresión escrita, hay que orientar la atención de los alumnos más hacia la búsqueda y comprobación de posibles medios de superar las dificultades, que hacia el resultado, para que el alumno evite pensar que no puede superarlas. Es muy importante en una actividad de expresión escrita que el alumno supere también el pudor que le impide expresar públicamente sus dudas o sus problemas, ya que un clima desinhibido, en el que el alumno no encuentre rechazo por manifestar sus deficiencias, le ayuda, por el intercambio de información que propicia, a mejorar su competencia en la expresión escrita.

2. LA FRECUENCIA DE LOS TEXTOS.

En el caso del taller de novela, el alumno realiza quince entregas, lo que supone en la práctica que, tras un período inicial de organización del texto, bastante complejo, realiza y entrega un texto cada veinte días aproximadamente.

En el caso del texto argumentativo, la frecuencia es mucho menor: sólo un texto por trimestre. Esto es debido a que el ejercicio de expresión escrita es sólo un elemento más de la programación y no el eje central de la misma, como en el caso del taller de novela.

3. EL PROCESO DE COMPOSICION.

El modelo de proceso de composición con el que trabajamos contiene las siguientes fases: planificación, primera redacción, revisión del alumno, redacción provisional, revisión del profesor, nueva revisión del alumno y redacción definitiva.

3.1 PLANIFICACIÓN

- a) En el Taller de Novela la planificación de las secuencias, de cada uno de los quince escritos que el alumno compone a lo largo del taller, se desarrolla durante las primeras semanas del curso mediante la realización de una serie de ejercicios configurados a tal fin.

En estos ejercicios el alumno comienza planteando y decidiendo acerca del tema de la novela. Una vez que ha tomado esta decisión, esboza una historia, a partir de la cual, poco a poco, levanta un entramado narrativo, el argumento, sobre cuya estructura el alumno dispone de un modelo, facilitado por el *Taller de Novela*¹, que consideramos, por nuestra experiencia, asequible para nuestros alumnos.

En el ejercicio quinto de este *Taller* se proyecta el contenido de cada una de las quince secuencias que componen la novela. Este ejercicio asegura la flui-

¹ Publicado por el CEP de Jaén en 1994.

dez de todo el trabajo posterior y transmite al alumno la seguridad de que su hilo narrativo no va a quebrarse. No obstante, con frecuencia los alumnos alteran el contenido de su novela, realizando las modificaciones que creen oportunas, conforme sus relatos van tomando cuerpo.

- b) En el texto argumentativo se propone al alumno que construya un texto, expresando su postura personal acerca de un tema relacionado con alguna de las lecturas realizadas durante el trimestre. Tras la lectura de *La Regenta*, el alumno puede, pongamos por caso, expresar su opinión sobre la hipocresía, utilizando, para apoyar sus argumentaciones, algunos de los ejemplos que facilita la novela.

Para planificar el texto argumentativo, el alumno realiza en primer lugar un torbellino de ideas, que desarrolla siguiendo el método de «redes», planteado por Serafini², y que culmina en una trama conceptual, según la propuesta de Novak y Gowin.³

Esta trama conceptual es utilizada también por el alumno para desarrollar un texto oral ante el grupo de alumnos de la clase, de idéntica intención que el texto argumentativo escrito.

3.2 PRIMERA REDACCIÓN O BORRADOR

Proyectado en la fase anterior el contenido de su texto, el alumno procede a su redacción, en la que no puede olvidar ninguna de las propiedades del texto (adecuación, coherencia, cohesión, gramática, estilística y presentación). Sin duda, una tarea de gran complejidad para aprendices.

En el caso concreto de la novela, el alumno debe manejar con acierto la distribución, en su secuencia, de los tipos de texto presentes (narración, descripción y diálogo) y del contenido del argumento que corresponda.

3.3 REVISIÓN DEL ALUMNO Y ENTREVISTA CON EL PROFESOR

Una vez realizado lo anterior, el alumno procede a revisar su texto. Hay quienes esperan hasta tener el borrador terminado para releerlo, corregir los errores

² Véase: SERAFINI, M.T.: *Cómo redactar un tema. (Didáctica de la escritura)*. Barcelona: Paidós.1989. Y de la misma autora: *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós.1994.

³ NOVAK, J. D., D. B. GOWIN: *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.1988

que observan y que son capaces de solucionar por sí solos, subrayar -a veces de distinta forma o con colores diversos- todo aquello que necesite de una consulta a un diccionario, al profesor, un manual, los *Materiales para la corrección de la expresión escrita*⁴, etc., para, una vez identificadas todas estas necesidades, ir solucionándolas. Otros alumnos no esperan hasta el final. Revisan a cada párrafo, incluso consultan los diccionarios, los manuales o al profesor en cualquier momento de la redacción. A veces, los alumnos no tienen ningún método fijo, aunque, si bien al principio muy pocos trabajan convenientemente el borrador, saliendo del paso casi con una primera redacción, a medida que son escritores más expertos van tomando conciencia de la eficacia de una buena revisión. A esto ayuda el comentario continuo que el profesor realice sobre la conveniencia de emplear tiempo en mejorar los borradores y la exigencia, obligada a veces, de entregarlos; lo cual evidencia si el alumno se ha aplicado en su tarea o no.

Por otra parte, el alumno tiene la oportunidad de consultar, en una entrevista con el profesor, las dudas que le haya planteado la revisión de su borrador. Estas entrevistas no están prefijadas ni las procura el profesor. Tienen lugar cuando el alumno considera que es necesario.

Al serle presentado, en este estadio de su composición, el texto al profesor, éste no busca errores en aquél; sólo atiende a las dudas que el alumno le plantea. Además, el procedimiento que sigue el profesor ante estas dudas consiste en remitirlo a alguna fuente de documentación (manual, diccionario, etc.), o en indicarle un determinado tratamiento de la frase o palabra para que él mismo las resuelva. Después de esto, el alumno comprueba, con el auxilio del profesor, si su actuación ha resultado positiva. A veces, debido a la naturaleza de la duda, es imprescindible, previa explicación sobre el texto, ofrecer al alumno directamente la solución a su problema. No obstante, procuramos, dentro de lo posible y con las convenientes indicaciones, que el alumno lo haga por sí solo. Por la siguiente razón:

⁴ Estos *Materiales*, que el profesor puede elaborar conforme a las necesidades específicas de sus alumnos y a las particularidades de los modelos textuales con los que trabaje, contienen, en nuestro caso, toda aquella información que, a nuestro juicio, necesita el alumno para poder ajustarse a este modelo de proceso de composición que presentamos: contenidos gramaticales de utilidad, claves de corrección convenientemente explicadas y ejemplificadas, referencias al modelo textual, destrezas que el alumno puede poner en juego en determinado momento para resolver errores o para construir aciertos y fichas para registrar ejemplos significativos de errores y aciertos.

pretendemos que sea el alumno el responsable de su propia corrección y, en consecuencia, de su aprendizaje.

El alumno sabe que todos sus errores salen a la luz cuando el profesor corrige. Ante esto caben dos opciones. Una, prevenirlos tomando alguna medida al respecto, como la realización de una buena revisión, lo que implica examinar los fallos aparecidos en textos anteriores, localizando de paso las carencias que los han originado, y repararlos. Otra, encogerse de hombros, aplazando, así, la actuación conveniente. El proceso que con mayor frecuencia siguen los alumnos -y de forma más intensa a medida que toman conciencia de su necesidad- es el de la primera opción, es decir, realizan por lo común una revisión en profundidad de su primer borrador, consultando los diversos materiales a su disposición (diccionarios, manuales, escritos corregidos con anterioridad, etc.) y entrevistándose con el profesor y los compañeros. En definitiva, usan de cuantos medios disponen para solucionar sus problemas. Si bien -y éste, según nuestra observación, es un matiz importante- los alumnos, considerados como grupo, aunque hayan sido diagnosticados por el profesor, tengan en su poder la evidencia de ello en cada una de las correcciones ya efectuadas y dispongan de todos los medios, no abordan cada uno de sus problemas expresivos de un modo simultáneo, ni a un ritmo homogéneo para todos, sino que, por lo general, siguen el proceso de solucionar sucesivamente las dificultades que les resultan más asequibles, conforme van sintiéndose capacitados para ello. Es decir, según nuestra experiencia, no podemos generalizar una lógica en la intervención personal para la mejora de la expresión escrita de los alumnos, sino que cada uno efectúa sus intervenciones -y sus aprendizajes- en sus propios momentos; dicho de otro modo, cada alumno encuentra las diversas soluciones a sus diversos problemas en momentos casi siempre distintos de los de los demás.

3.4 REDACCIÓN PROVISIONAL

Una vez resueltas sus dudas, y en la fecha fijada para la entrega del texto de que se trate, el alumno entrega su escrito pasado a limpio y, en los casos en que lo exija el profesor, acompañado del borrador de que se sirvió para revisarlo.

3.5 REVISIÓN DEL PROFESOR

En esta fase el profesor recibe los textos de los alumnos y procede a su revisión, que consiste en leer el escrito y escribir en rojo unas claves acordadas, refe-

ridas a distintos aspectos de la expresión, para señalar con ellas los errores y aciertos allá donde aparezcan. A cada tipo de error o acierto corresponde una clave distinta.

3.6 NUEVA REVISIÓN DEL ALUMNO: LAS FICHAS

Cuando el profesor da por finalizada su revisión, entrega el texto al alumno, que debe realizar la siguiente tarea:

- a) En primer lugar, advertir la naturaleza de cada uno de los errores o aciertos puestos de manifiesto -señalados en rojo mediante una clave- por el profesor.
- b) En segundo lugar, intentar solucionar, para su comprensión, los errores. Como ayuda, los alumnos disponen de unos *Materiales para la corrección de la expresión escrita*, que contienen, aparte de toda la «gramática útil», indicaciones sobre cómo se resuelven cada uno de los errores cometidos.
- c) En tercer lugar, el alumno debe clasificar sus errores y aciertos en fichas preparadas al efecto o, según las preferencias de los alumnos, en cuadernos, donde anotan sus errores y aciertos y que consultan cuando lo creen necesario.

Digamos, por último, que también en este momento del trabajo se producen entrevistas, que en algún caso el profesor propicia, por las características peculiares del texto de algunos alumnos, normalmente los más rezagados. A veces se complementan las entrevistas individuales con explicaciones de tipo general, lo que ocurre cuando el profesor, tras la corrección, cree necesario explicar a todo el grupo algún aspecto que haya destacado sobre otros por haber constituido reiteradamente causa de error o acierto colectivo.

3.7 REDACCIÓN DEFINITIVA

Una vez que el alumno ha reconocido la clave de cada uno de sus errores, repasado las reglas de composición textual vulneradas y, de haberlo creído conveniente, cumplimentado las correspondientes fichas, se le solicita que redacte de nuevo su ejercicio, rectificando los errores que hubiera contenido su redacción anterior. Ello propicia: a) que el alumno reitere la conciencia de cada uno de sus errores y aciertos; b) que se adiestre en la solución de sus problemas, y c) que encare con mayor garantía de éxito -por haber tomado conciencia de sus errores y aciertos y por haber solucionado los primeros- la composición del texto siguiente.

4. CORRECCION Y EVALUACION DE LA EXPRESION ESCRITA

4.1 USO DE LAS CLAVES DE CORRECCIÓN

Después de varios años de corregir exactamente los mismos errores y dar los mismos consejos, anotando continuamente las mismas frases en los escritos de los alumnos, elaboramos, a partir de nuestras observaciones y conclusiones, un lenguaje en clave que nos ahorró trabajo y que, complementado en cursos posteriores con unos apuntes para manejo de los alumnos, se mostró muy eficaz.

La clasificación que subyace a las *claves para la corrección* que presentamos en el Anexo I parte de la evolución de otra clasificación previa que ya utilizamos desde el curso 1986-87 y que debía su conformación a la finalidad, por encima de cualquier otra, de constituir una herramienta práctica con que corregir escritos de alumnos. Fue elaborada tras la obtención de un registro de frecuencia de aparición de errores en distintos aspectos de la expresión escrita durante el desarrollo de diversas actividades con alumnos adolescentes.

Además de incluir en nuestras claves los errores, también aparecen dos grupos de aciertos, referidos a los aspectos que consideramos más relevantes para señalar cierta habilidad en la expresión a estos niveles: la oración compleja (S3) y el sintagma complejo (S4).

El uso de estas claves puede explicarse de la siguiente manera: el profesor lee el escrito del alumno y escribe en rojo las claves acordadas, referidas a distintos aspectos de la expresión, para señalar con ellas los errores y aciertos allá donde aparezcan. A cada tipo de error o acierto corresponde una clave distinta.

El tratamiento que se da a los errores es el siguiente:

- a) Cuando el profesor detecta un error en el escrito, escribe a su lado la clave que le corresponda (por ejemplo OI, que es una clave referida a errores de acentuación)
- b) Cuando se trata de un error cuya reescritura en forma correcta implica no entorpecer la comprensión posterior del texto corregido -es decir, cuando para reescribir sólo hubiera que realizar una operación simple: trazar una tilde, insertar una palabra, escribir una mayúscula, etc.-, entonces el profesor resuelve la incorrección del texto, además de escribir la clave correspondiente.
- c) Cuando, por contra, la reescritura correcta exige rehacer la frase, normalmente el profesor sólo escribe la clave. Más tarde, cuando reciba su rextto revisado,

tendrá el alumno que resolver la reescritura de tales frases por sí solo o con la ayuda del profesor, si el alumno la requiere.

- d) En caso de que aparezca alguna incorrección en el texto no prevista por las claves (mala caligrafía, ausencia de márgenes, tachones, etc.), el profesor procede a indicarlo con una anotación.

Los aciertos reciben un tratamiento similar: normalmente son señalados con una clave y, en los casos en que lo requieren, glosados en una anotación.

Nuestros alumnos encuentran estas claves de corrección explicadas con abundantes ejemplos en los ya citados *Materiales para la corrección de la expresión escrita*, que les preparamos a propósito, y en los que tienen a su disposición, según ya dijimos, la información necesaria para entender las claves de corrección, es decir, toda la *gramática útil* que, según nuestra concreta experiencia, necesitan para disponer una progresión eficaz, cada vez más autónoma, de su aprendizaje.

En nuestra relación de claves hemos procurado ajustarnos a una terminología que fuera comprensible para los alumnos. Por supuesto que hemos utilizado en buena medida una terminología de carácter técnico, pero con el propósito de que fuera lo más próxima posible a la que ellos han venido frecuentando en cursos anteriores en las clases de Lengua.

Hemos verificado cada año que la clasificación resulta en principio complicada, pero que el alumno se familiariza con ella a medida que la va utilizando como herramienta de su propio aprendizaje. Y es que, cuando el alumno se responsabiliza de mejorar su expresión escrita, encuentra en las claves un aliado muy eficaz. Las claves, en ese caso, se convierten sin problemas en parte de los recursos metalingüísticos utilizados en la clase de Lengua.

A este respecto, podríamos concluir también que cada alumno utiliza en los sucesivos momentos de su progresión un metalenguaje particular -más o menos explícito, más o menos consciente, más o menos «técnico»-, del que va sirviéndose para reflexionar y conversar, con el profesor o los compañeros, acerca de los problemas que sucesivamente detecta en su expresión escrita. Cada alumno va construyendo así su particular metalenguaje, que, con la ayuda del uso reiterado de las claves de corrección, se hace más explícito y consciente -y también más técnico-, a medida que progresa su expresión escrita y conoce mejor el código para escribir.

4.2. APLICACIÓN DE LAS CLAVES A LA CORRECCIÓN: LA CALIFICACIÓN DEL TEXTO ESCRITO

En los últimos años hemos utilizado este sistema de corrección de claves, según señalamos antes, tanto para las actividades de larga duración, las de taller de novela, desarrollados en grupos de Formación Profesional de Segundo Grado, que comprenden un año entero de trabajo en torno a la construcción de un texto concreto; como para la producción de textos argumentativos, que se trabajan en otros grupos de Bachillerato LOGSE -y durante el presente curso 97-98 también en 4º de ESO-, cuatro veces a lo largo del curso.

Cada tipo de texto, cada nivel de estudios, cada situación, exige obviamente una versión distinta de claves de corrección, para que éstas abarquen, por una parte las necesarias exigencias de cualquier modelo textual con que se trabaje; y, por otra, permitan proyectar, mediante el uso de las claves -premiando aciertos o penalizando errores-, objetivos de cualquier tipo (estilísticos, sintácticos, de organización, etc), también adecuados al nivel de los alumnos y a la circunstancias educativas, en general.

Las claves que presentamos en el Anexo I son las utilizadas para el texto narrativo. Para el texto argumentativo añadimos un apartado de organización del texto y eliminamos las claves referidas a las características específicas del texto narrativo.

Por otra parte, en el contexto académico, como sabemos, hay que calificar o, como decimos todos, «dar notas». Los profesores establecemos de este modo la referencia, por no decir el estímulo, más importante a partir de la cual el propio alumno desarrolla, o administra, su trabajo durante el curso escolar.

En la evaluación de los textos escritos por los alumnos, la variación en el número de palabras de cada texto obliga a adoptar una serie de medidas para poder manejar, con un mínimo de homogeneidad, los datos numéricos consecuentes al recuento posterior a la corrección con claves. Dado que los alumnos no escriben siempre las mismas palabras en cada uno de sus textos, debemos establecer un valor que nos permita relativizar todos los datos (en el caso del texto narrativo hemos manejado el de quinientas palabras en cada secuencia; y en el del texto argumentativo, el de doscientas). De este modo, la cantidad de aciertos o de errores (o de cada uno de los aspectos observados en el texto, es decir, cada una de las claves de corrección) debe ser multiplicada por una cifra derivada de dividir 500 ó 200, según se trate de un modelo narrativo o argumentativo, entre el número de palabras del texto a que corresponda dicho dato.

La necesidad de presentar estos datos numéricos en términos relativos puede justificarse con el siguiente planteamiento. Supongamos que en uno de sus textos un alumno ha escrito trescientas palabras. Repasando las anotaciones en rojo, hechas por el profesor, de la clave O1 (acentuación), contamos cinco casos de aparición de esta clave. En el siguiente texto este alumno se equivoca también cinco veces en la acentuación de su escrito. Podríamos concluir, entonces, que en este aspecto ortográfico el alumno no ha progresado nada. Pero, si consideramos que en este último texto el alumno escribió setecientas palabras, la conclusión acerca de sus progresos en acentuación tendría que ser necesariamente distinta. Se impone, pues, establecer un punto de referencia común para los datos absolutos presentes en los textos corregidos de cada alumno.

Hagamos las cuentas del ejemplo recién comentado. El alumno presenta cinco errores de acentuación en dos ejercicios de una extensión distinta. El primer texto contiene trescientas palabras y el segundo, setecientas. Relativizando este dato, como si en los dos textos hubiera escrito quinientas palabras, resulta que en el primero habría cometido 8,3 errores en acentuación y en el segundo, 3,5.

Veamos:

Primer texto :

$$500, \text{ dividido por } 300 = 1,66$$

$$1,66 \times 5 = \mathbf{8,3}$$

Segundo texto :

$$500, \text{ dividido por } 700 = 0,71$$

$$0,71 \times 5 = \mathbf{3,5}$$

Aplicar esta conversión nos permite operar con datos relativos, que ya son homogéneos, y, en consecuencia, establecer con garantía de veracidad todas las resultantes obtenidas a partir de esos datos.

Ello permite también proponer objetivos de expresión escrita, utilizando expresiones de tipo numérico para referirnos a niveles globales (la «nota» final de un ejercicio) o particulares (un aspecto concreto). Por ejemplo, podemos proponer a un grupo de alumnos que el nivel mínimo para aprobar el curso en expresión escrita debe ser cero; con ello entienden que los errores presentes en un texto deben estar cuando menos equilibrados por los aciertos. O podemos proponer que, para aprobar la primera evaluación, la progresión de la expresión escrita

debe ser de un cincuenta por ciento respecto a la prueba inicial, lo cual supone que la «nota» (errores menos aciertos en el total del ejercicio) debe ser reducida a la mitad, si ésta presentaba en la prueba inicial valores negativos (por ejemplo, de -50 a -25); o mejorada en una mitad (por ejemplo de 10 a 15), si presentaba valores positivos.

Utilizando para la corrección de la expresión escrita referencias numéricas, los datos presentes en cualquier texto corregido permiten conocer a un alumno la distancia que mantiene el nivel de su expresión escrita con los objetivos exigidos para la evaluación o el final de curso y también la progresión que haya realizado desde su prueba inicial.

En nuestro caso, hemos calificado los trabajos de expresión escrita considerando la prueba inicial como un punto de partida individual, que ha servido para marcar objetivos, también individuales, en cada una de las evaluaciones, conforme al nivel del grupo al que pertenezca el alumno. Estos objetivos deben ser superados por cada alumno al final de la evaluación, si quiere aprobarla. Y a cada grupo, de un modo genérico, le hemos asignado un objetivo que debe ser alcanzado por todos sus componentes a final de curso.

Esta propuesta coincide con el planteamiento de Vila («La lengua escrita en el ciclo medio (II)», en *Rev. Comunicación, lenguaje y educación*, 5. 1990), que reclama una «programación vertical, coherente y progresiva» desde el inicio del currículum escolar, «que garantice unos mínimos por nivel».

Es de gran utilidad, para observar la evolución del alumno, usar una hoja de recaudo (ver Anexo II), en la que pueden recogerse el número de errores y aciertos aparecidos en los distintos apartados de la nomenclatura, en cada uno de los ejercicios, así como la extensión del mismo expresada en el número de palabras que contenga. La hoja de recaudo ofrece, así, la evolución del alumno en cada uno de los aspectos de la expresión escrita. Esta información también debe ser conocida por el interesado, que puede tener en su poder una hoja de recaudo paralela a la del profesor, actualizada en cada nueva entrega. Ello supone un elemento importante de motivación, ya que los avances y retrocesos, por pequeños que sean, se evidencian de modo patente.

4.3 CONSECUENCIAS DE ESTE TIPO DE CORRECCIÓN-EVALUACIÓN

A nuestro juicio, corregir de este modo ha supuesto, en el desarrollo de nuestra intervención para la mejora de la expresión escrita de nuestros alumnos, lo siguiente:

a) **Transparencia**

Mediante el uso de las claves, el alumno «ve claro»: puede leer con nitidez todos los aciertos y errores que el profesor localiza en su texto; además, tiene en su poder la referencia que le encamina hacia la resolución de cada uno de los errores detectados.

b) **Responsabilidad**

El alumno debe asumir los esfuerzos derivados del diagnóstico que suponen las sucesivas correcciones de sus escritos, para alcanzar los niveles que se le exigen en cada curso o en cada evaluación.

c) **Individualidad**

Esta manera de corregir no descuida el carácter de atención personalizada, tan importante para el aprendizaje, puesto que proporciona al alumno un diagnóstico del estado de su expresión escrita en cada momento.

4.4. GRÁFICAS DE RESULTADOS

Presentamos en el Anexo III una serie de tablas y gráficas correspondientes a la evolución de la expresión escrita de grupos de alumnos con los que hemos trabajado esta particular metodología de diagnóstico y evaluación.

Ofrecemos en cada tabla las diferentes «notas» (suma de aciertos y resta de errores) de cada alumno en cinco momentos del curso; desde la prueba inicial, hasta el último texto presentado. La «media» de las notas del grupo en cada texto evidencia claramente la evolución de los resultados, que se refleja en la gráfica inferior a cada tabla.

Tanto la actividad de larga duración, el Taller de Novela, que constituye el trabajo central del alumno durante el curso, donde la expresión escrita es el núcleo en torno al que se integran todos los contenidos de la asignatura, como la actividad de composición del texto argumentativo, integrada en el curriculum normal de la asignatura, y que consiste en componer cuatro textos de doscientas palabras a lo largo del curso, muestran resultados finales muy positivos.

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO TAPIA, J: 1991 *Motivación y aprendizaje en el aula. (Cómo enseñar a pensar)*. Madrid: Santillana.

- CASSANY, D.: 1989 *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós. 1990 «Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita», *Comunicación, lenguaje y educación*, 6.
- 1993 *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- CASSANY, D., M. LUNA, G. SANZ: 1994 *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- NOVAK, J. D., D.B. GOWIN: 1988 *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Ontoria, A., A. Ballesteros, C. Cuevas, L. Giraldo, I. Martín, A.
- MOLINA, A. RODRIGUEZ, U. VÉLEZ: 1992 *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. Madrid: Narcea.
- RINCÓN, F. Y SÁNCHEZ ENCISO, J.: 1982 *Útiles para el taller de novela*. Barcelona: U.A.B. 1985 *Los talleres literarios*. Barcelona: Montesinos.
- SERAFINI, M.T.: 1989 *Cómo redactar un tema. (Didáctica de la escritura)*. Barcelona: Paidós. 1994 *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós.
- VILA, N.: 1990 «La lengua escrita en el ciclo medio (II)», *Comunicación, lenguaje y educación*, 5.

ANEXO I

O1: Errores de acentuación

- a. agudas, llanas, esdrújulas
- b. localización de la sílaba tónica
- c. homónimos
- d. palabras compuestas
- e. diptongos-hiatos
- f. monosílabos

O2: Errores en la escritura de palabras

- a. palabras de uso común o poco común
- b. uso de las mayúsculas
- c. números que pueden ser sustituidos por palabras
- d. separación de sílabas al final de una renglón
- e. sino / si no
- f. porque, por qué, por que, el porqué

O3: Errores en puntuación

- a. coma
- b. punto
- c. punto y coma
- d. dos puntos
- e. signos de admiración e interrogación
- f. vocativo
- g. comillas
- h. puntos suspensivos

S1: Errores en oraciones compuestas

- a. construcción
- b. repetición de estructura
- c. correlación de los tiempos verbales
- d. uso del gerundio

S2: Errores en oraciones simples

- a. concordancia
- b. orden de la construcción
- c. repetición de sintagmas
- d. sintagma incompleto
- e. construcción del sintagma

S3: Uso de estructuras oracionales complejas

aparecerá S3 cuando se construya correctamente una estructura oracional compleja

S4: Uso de sintagmas complejos

- a. construcción correcta de un sintagma complejo
- b. uso preciso del léxico

L1: Errores en el uso del vocabulario

- a. repetición
- b. inadecuación
- c. cacofonía

A1: Errores en la narración

- a. uso del narrador
- b. uso de la persona verbal
- c. uso de los tiempos verbales
- d. exposición de los hechos

A2: Errores en la descripción

- a. ausencia injustificable
- b. inserción inadecuada
- c. pertinencia de la información
- d. adecuación de la extensión al contexto

A3: Errores en el diálogo

- a. convenciones gráficas
- b. inserción del narrador

A4: Errores en el párrafo

- a. adecuación de su contenido y extensión al contexto
- b. uso de la sangría en la primera línea

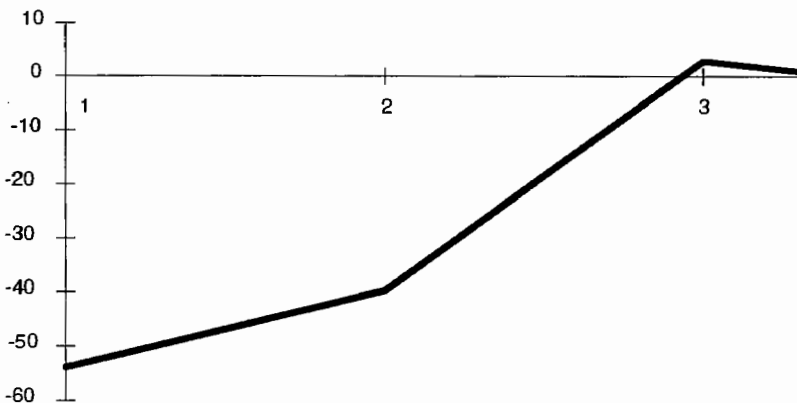
ANEXO III

2º DIETÉTICA: TALLER DE NOVELA 1994-95

Dieciséis textos (secuencias) de 500 palabras

NOTAS DE CADA ALUMNO

	<i>PI</i>	<i>S^a2^a</i>	<i>S^a8^a</i>	<i>S^a15^a</i>
<i>BLANCA</i>	-26	-19	11	1
<i>BUENO</i>	-51	-27	1	-3
<i>CANO</i>	-48	-44	11	5
<i>CAÑADA</i>	-49	-55	-2	-15
<i>IBÁÑEZ</i>	-99	-98	-3	-34
<i>JAENES</i>	-23	0	11	8
<i>JIMÉNEZ</i>	-66	-3	17	-15
<i>LENDÍNEZ</i>	-51	-30	-19	13
<i>MARTÍNEZ</i>	-43	-20	4	11
<i>PALACIOS</i>	-82	-65	3	-5
<i>PANCORBO</i>	-69	-70	6	-7
<i>RINCÓN</i>	-40	-44	-5	-2
<i>MEDIA</i>	-53,9	-39,5	2,9	-3,5

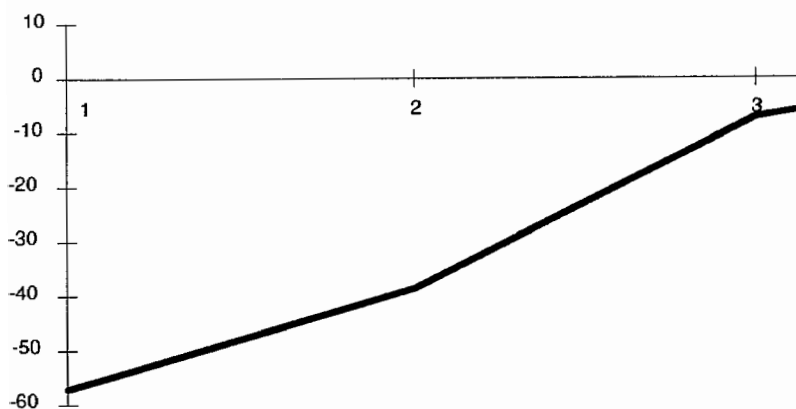


2º EDIFICIOS y OBRAS:TALLER DE NOVELA 1994-95

Dieciséis textos (secuencias) de 500 palabras

NOTAS DE CADA ALUMNO

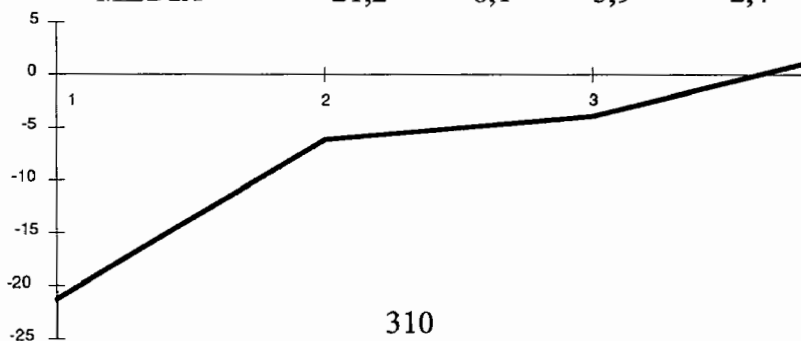
	<i>PI</i>	<i>Sª2ª</i>	<i>Sª8ª</i>	<i>Sª15ª</i>
GARVÍN	-37	-1	6	29
GÓMEZ	-48	-55	-19	2
GUZMÁN	-86	-47	-10	6
HERNÁNDEZ	-40	-29	-15	-8
LÓPEZ	-37	-15	5	21
LUQUE	-42	-20	0	-3
MORAL	-43	-46	-30	-10
ORTEGA	-80	-87	4	-6
SUSI	-68	-50	8	12
VICO	-90	-36	-22	-17
MEDIA	-57,1	-38,6	-7,3	2,6



1º BTO SOCIALES: TEXTO ARGUMENTATIVO. CURSO 95-96
Cuatro ejercicios de 200 palabras

NOTAS DE CADA ALUMNO

	1º	2º	3º	4º
<i>CAÑADA</i>	-25	-15	-10	-6
<i>CÁRDENAS</i>	-23	-8	-7	0
<i>CARRASCO</i>	-15	-6	1	-5
<i>CASADO</i>	-57	-11	-9	8
<i>DÍAZ</i>	-5	0	0	2
<i>DOMINGO</i>	7	0	1	2
<i>FERNÁNDEZ</i>	-19	9	-2	2
<i>JUSTICIA</i>	-38	-19	-17	-5
<i>LIÉBANAS</i>	-12	-8	3	1
<i>LÓPEZ</i>	-35	-5	2	11
<i>MÁRMOL, L.</i>	-39	-6	-10	1
<i>MÁRMOL, S.</i>	-2	-2	2	3
<i>MARTOS</i>	-20	-12	-13	0
<i>MOLINA</i>	-33	-6	-5	1
<i>MOYA</i>	0	-4	7	20
<i>MOYANO</i>	-36	-6	-1	-2
<i>PLIEGO</i>	-16	-9	0	6
<i>RIVILLA</i>	-19	-15	-8	-1
<i>SÁNCHEZ</i>	-5	-1	3	13
<i>VALDIVIA</i>	-22	6	0	2
<i>VIEDMA</i>	-28	-11	-11	-2
<i>ZARAGOZA</i>	-25	-6	-12	2
MEDIA	-21,2	-6,1	-3,9	2,4

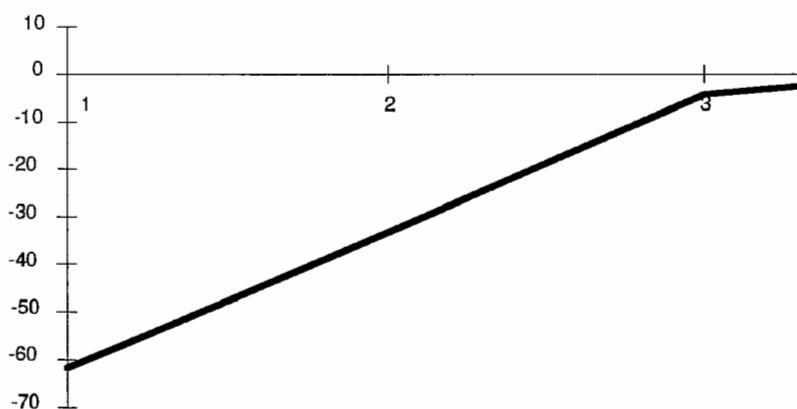


2º EDIFICIOS y OBRAS: TALLER DE NOVELA 1995-96

Dieciséis textos (secuencias) de 500 palabras

NOTAS DE CADA ALUMNO

	<i>PI</i>	<i>S^{2ª}</i>	<i>S^{8ª}</i>	<i>S^{15ª}</i>
<i>ACEITUNO</i>	-75	-31	-6	-2
<i>AGUILAR</i>	-37	-27	9	13
<i>ARANDA</i>	-49	-25	4	-1
<i>DÍAZ</i>	-57	-27	0	0
<i>GALDÓN</i>	-78	-14	-2	-4
<i>GÓMEZ</i>	-82	-43	-22	-1
<i>MERINO</i>	-28	-27	9	8
<i>MORENO</i>	-63	-33	9	1
<i>MUÑOZ</i>	-56	-34	-4	16
<i>OGÁYAR</i>	-54	-27	-4	-3
<i>PALACIOS</i>	-72	-40	-16	-21
<i>PARRAS</i>	-90	-49	-26	4
<i>QUERO</i>	-62	-54	-7	7
<i>MEDIA</i>	-61,7	-33,1	-4,3	1,3

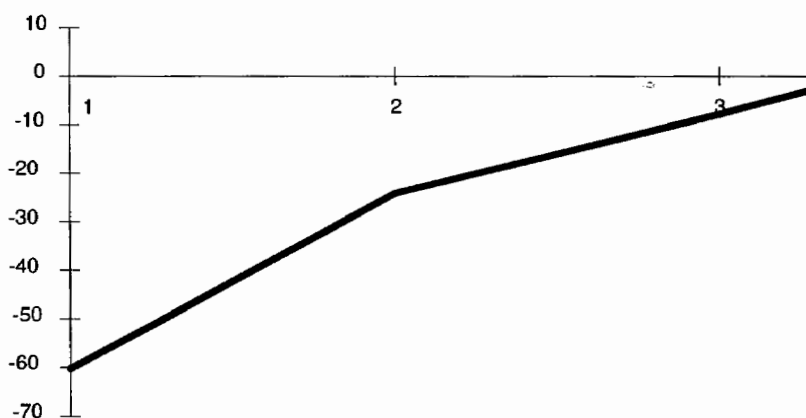


2º DIETÉTICA: TALLER DE NOVELA 1995-96

Dieciséis textos (secuencias) de 500 palabras

NOTAS DE CADA ALUMNO

	<i>PI</i>	<i>S^a2^a</i>	<i>S^a8^a</i>	<i>S^a15^a</i>
<i>CALABRE</i>	-41	-14	11	27
<i>CHIQUERO</i>	-77	-51	-39	14
<i>GÓMEZ</i>	-62	-40	-26	0
<i>GONZÁLEZ</i>	-88	-25	-18	0
<i>LEÓN</i>	-119	-10	-20	6
<i>MARTÍNEZ</i>	-96	-34	7	6
<i>MARTOS</i>	-26	-5	5	22
<i>MELERO</i>	-53	-25	-9	-1
<i>ORTEGA</i>	-25	-18	0	21
<i>QUIRÓS</i>	-61	-34	-10	13
<i>RODRÍGUEZ</i>	-53	-19	-8	-1
<i>SEGOVIA</i>	-22	-14	13	10
<i>MEDIA</i>	-60,2	-24	-7,8	9,7



ESTUDIO DIACRÓNICO DEL LENGUAJE CIENTÍFICO DE LA VETERINARIA A TRAVÉS DEL ANÁLISIS PRÁCTICO DE TRES TEXTOS

Francisca Medina Morales
Universidad de Granada

Lo que sabemos acerca del tipo de lenguaje utilizado por la ciencia nos ha llegado posiblemente gracias a la descripción teórica que de él hacen los manuales de lingüística. Ahora bien, una manera mucho más amena de conocerlo y también de enseñarlo es a través del comentario de texto. Por medio del análisis práctico podemos además estudiar los cambios que ha sufrido la exposición científica a través del tiempo. Nosotros con este trabajo pretendemos mostrar que el estudio en diacronía del lenguaje científico no tiene por qué ser necesariamente árido, sino que puede resultar muy interesante en el aula universitaria si utilizamos como medio el comentario comparado de textos, ya que es mucho más fácil la asimilación de los cambios al enfrentarse las distintas variaciones y, por otra parte, de esta forma despertamos la curiosidad del alumno.

Para ello hemos elegido tres textos pertenecientes a tres tratados de veterinaria separados en el tiempo. Estos textos exponen el tratamiento de una enfermedad muy común entre los perros, la sarna. A continuación, hemos realizado un breve análisis semasiológico del léxico que aparece en cada uno de ellos, ya que es en este nivel de la lengua donde se ven con más claridad las características que independizan las diferentes etapas.

El primer texto pertenece al *Libro de la montería* preparado en el escritorio real bajo la dirección de Alfonso XI. Es un tratado de venación que incluye un

estudio de patología animal. En esta época, mitad del siglo XIV aproximadamente, el arte de la caza se desarrollaba al mismo tiempo que la medicina canina, ya que son los mismos cazadores los que se dedican al cuidado de las enfermedades de los perros. La principal característica de este texto es su ingenuidad en la exposición- al igual que el resto de los textos que pertenecen a este período, pues el castellano está formándose-, ya que, por una parte, con respecto a la forma, la sintaxis es muy rudimentaria, basada en la exclusiva utilización de la conjunción *et* para unir períodos y, por otra parte, con respecto al contenido, los métodos para sanar se exponen incluyendo siempre la posible no curación, por lo que se añaden formas alternativas. Si bien no podemos olvidar que se trata de los primeros balbuceos de la veterinaria en nuestro país.

Se dice:

Et faganles este me-/ lezñamiento segunt dixiemos, ca-/ da terçer dia vna vez. Et sy meioraren con esto, et sy non tomen/ del oio pimente media onça (...).

(Lín.1242-2246)

El texto segundo pertenece a las *Instituciones de albeitería* de Francisco García Cabero, publicadas en 1830. Este tratado, tal y como lo expone su autor en el prólogo, fue escrito con un fin divulgativo, pensando en aprovechar a la gente que trataba con animales y para quienes las expresiones técnicas carecían de claridad. Así nos dice:

En estas Instituciones intento el que sepan definir las dolencias, poniéndoles en las más su difinición es, para que no ignoren la naturaleza de la cosa, habiéndome valido para hacerlo de los autores más claros que he podido encontrar, huyendo de otros, aunque doctos, para no confundir con sus lecciones, por tener dilatadas sus notas (...).

(*Instituciones*, 22)

El tercer texto pertenece a una *Guía veterinaria de perros*. Fue publicada en el año 1979, por lo que es muy reciente si la comparamos con los dos primeros textos. Su principal característica es, como en el caso de la obra de Cabero, el carácter divulgativo con que fue escrita, de hecho se subtitula: *Cómo cuidar uno mismo a su perro*. Su autor, G. W Stamm pretendió con esta guía que el dueño del perro colaborase con el veterinario en la curación del animal, pues gracias a ella era posible llegar a un conocimiento aproximado de las enfermedades más comunes, con lo que la observancia de los síntomas podía ser mucho más fiable y podía ayudar al diagnóstico del profesional.

En estos textos observamos un léxico de significación unívoca. Son palabras que designan minerales, plantas u otro tipo de sustancias naturales y compuestos químicos, es decir, son palabras muy objetivas que excluyen cualquier tipo de interpretación.

LÉXICO DEL LIBRO DE LA MONTERÍA

Azeyte

(...) que les fagan estar al sol el día/ que feziere calentura despues que/ fueren pasadas las dos partes del/ dia, et untenlos con azeyte”.

(Lin. 2225-2228)

Aceite: “Grasa líquida de color verde amarillento, que se obtiene por la presión de las aceitunas”. (DRAE, s.v.).

Asquitran blanco

(...) et mezclenlo et/ metan con ello del asquitran blan-/ co, et faganlo feruir.

(Lin.2263-2265)

Alquitrán: “Producto obtenido de la destilación de materias orgánicas, principalmente maderas resinosas y hullas. Es líquido, viscoso, de color oscuro y fuerte olor, y tiene distintas aplicaciones industriales”. (DRAE, s.v.).

Alquitrán: “Los alquitranes medicinales se consideran a veces antisépticos por algunos de sus componentes fenólicos. Sin embargo, la eficacia que puedan tener en su uso se debe principalmente a su efecto irritante. Se usan en el tratamiento de enfermedades de la piel (...)”.

(Las bases farmacológicas, 924)

Los alquitranes considerados medicinales son el alquitrán de carbón y el de enebro.

Aluayalde

Et sy/ meioraren con esto, et sy non tomen/ del aluayalde, (...).

(Lin.2269-2271)

Albayalde: “Carbonato básico de plomo. Es sólido, de color blanco y se emplea en la pintura”. (DRAE, s.v.).

Cera

(...) et de la cera, de cada vno una on-/ ça; et muelan lo que se podiere mo-/ ler d’ estas melezjnas (...).

(Lin.2248-2250)

Cera: "*Substancia sólida que segregan las abejas para formar las celdillas de los panales*". (DRAE, s.v.).

Estiércol blanco

Et/ sy meioraren con esto; et sy non,/ tomen del estiércol blanco d'ellas et/ (...).

(Lin.2259-2261)

Estiércol: "*Excremento de cualquier animal*". (DRAE, s.v.).

Manteca

(...) et del seuo de las va-/ cas et de lamanteca, et del vnguen-/ to del esquinante, tanto de lo uno co-/ mmo de lo ál, et mezclenlo todo en vno(...).

(Lin.2273-2277)

Manteca: "*Producto que se obtiene de la leche de las vacas*". (DRAE, s.v.)

Oio pimente

Et faganles este me-/ lezjnamiento segunt dixiemos ca-/ da terçer dia vna vez. Et sy/ meioraren con esto, et sy non tomen del oio pimente media onça (...).

(Lin.2242-2246)

Oropimente: "*Mineral de color limón, venenoso que se emplea en pintura y tintorería*". (DRAE, s.v.).

Piedra sofre

(...) et de la piedra sofre, / et de la cera, de cada vno vna on-/ ça; et muelan lo que se podiere mo-/ ler d'estas melezjnas (...).

(Lin.2247-2250)

Azufre: "*Metaloides de color amarillo, quebradizo, insípido, craso al tacto que por frotación se electriza fácilmente y da olor característico(...)*".

(DRAE, s.v.).

Rresina del enebro, rresina del cuerno de cabra

(...) et de la rresina/ del enebro, et de la rresina del/ cuerno de cabra, et el seuo de las va-/ cas et de la manteca (...).

(Lin.2271-2274)

Resina: "*Substancia sólida que fluye natural o artificialmente de varias plantas*". (DRAE, s.v.).

Rraíces del lilio

(...) tomen de las rraíces de lilio. Et muelan-/ las, et mezclenlas con seuo de lo-/ bo fasta que sea tan espeso commo/ miel.

(Lin. 2281-2285)

Lirio: "*Planta con flores de seis pétalos azules o morados y a veces blancos*". (DRAE, s.v.).

Sal

(...) et/ de la sal por moler, tanto de lo vno/ como de lo ál; et mezclenlo et/ metan con ello del asquitran blan-/ co et faganlo feruir.

(Lin.2261-2265)

Sal: "*Substancia de color blanca que abunda en las aguas del mar y se halla también en masas sólidas en el seno de la tierra*". (DRAE, s.v.).

Seuo de las vacas, seuo de lobo

(...) et del seuo de las va-/ cas et de la manteca et del vnngen-/ to del esquinante, tanto de lo uno co-/ como de lo ál, et mezclenlo todo en/ uno; et calientenlo et vntenles los logares de la sarna con ello".

(Lin.2273-2278)

(...) et mezclenlas con seuo de lo-/ bo fasta que sea tan espeso como/ miel. Et despues, vnteles con/ ello los logares do quisieren que cres-/ ca el pelo.

(Lin.2283-2287)

Sebo: "*Grasa que se saca de los animales herbívoros*". (DRAE, s.v.)

Esquinante

(...) et del vnngen-/ to del esquinante, tanto de lo uno co-/ como de lo ál, et mezclenlo todo en/ vno; et calientenlo et vntenles los/ logares de la sarna con ello.

(Lin.2274-2278)

Esquenanto: "*Planta cuya raíz posee propiedades medicinales*". (DRAE, s.v.).

Una vez conocidos los significados de las palabras que designan curativos podríamos establecer los siguientes campos léxicos:

Campo léxico de las plantas. *Esquenanto, lirio.*

Campo léxico de los minerales. *Albayalde, azufre, oropimente, sal.*

Campo léxico de las sustancias naturales de otro tipo.

Animales: *Cera, estiércol, sebo.*

Vegetales: *Resina.*

Campo léxico de las sustancias naturales fruto de transformaciones realizadas por el hombre. *Aceite, alquitrán, manteca.*

CONCLUSIÓN:

Vamos a terminar estableciendo una serie de porcentajes que pueden resultar muy clarificadores a la hora de conocer los posibles tratamientos que tenía la sarna en esta época según el Libro de la montería..

En este texto, el 31% de las palabras pertenecen al campo léxico de los minerales, otro 31% al campo léxico de las sustancias naturales, el 23% de las palabras se incluyen en el campo léxico de las sustancias naturales transformadas y, por último, el 15% pertenecen al campo léxico de las plantas.

Puesto que los porcentajes están bastante equilibrados, de tal manera que ninguno sobresale excesivamente sobre el otro, podemos afirmar que el tratamiento de la sarna se realizaba con diversas sustancias naturales, es decir, sustancias de distinta procedencia, con las cuales se hacían unguentos que se aplicaban sobre las heridas y no se hacían, por ejemplo, cocimientos u otras transformaciones que si aparecen en el texto siguiente.

LÉXICO DE LAS INSTITUCIONES DE ALBEITERÍA

Acederas

Las medicinas que se deben dar, siendo la sangre la sacude el suero, son los cocimientos hechos de chicorias, acederas,(...)"

(Instituciones, 66)

Acedera: "Planta perenne de la familia de las poligonáceas, con tallos fistuloso y derecho, hojas alternas y envainadoras, y flores pequeñas y verdosas dispuestas en verticilos. Se emplea como condimento por su sabor ácido, debido al oxalato potásico que contiene". (DRAE, s.v.).

Antimonio crudo

(...)pero si el bruto tiene cacoquimina universal, debe darle por un mes el antimonio crudo en cantidad de onza y media hecha polvos(...).

(Instituciones, 66)

Antimonio: "Metal duro, quebradizo, de color blanco azulado y brillante, insoluble en ácido nítrico. En pequeñas cantidades, se alea con diversos metales para darles dureza". (DRAE, s.v.).

Azogue

(...) y sobre todo el que se hace de azogue y manteca de puerco derretida es especialísimo(...).

(Instituciones, 66)

Azogue: "*Mercurio, metal*". (DRAE, s.v.).

Bolo arménico

(...) solo no se debe usar uno tan perjudicial como practicado, que es el poner al bruto sarnoso, la que en albeitería llaman carga, que por ser muy pesada pesa a muchos, compuesta de vinagre, claras de huevo y bolo arménico (...).

(Instituciones, 66)

Bol arménico: "*Arcilla roja procedente de Armenia y usada en medicina, en pintura y como aparejo en el arte de dorar*". (DRAE, s.v.).

Borrajas

(...) son los cocimientos hechos de chicorias, acederas, borrajas, y pim-pinela, fríos de nieve(...).

(Instituciones, 66)

Borraja: "*Planta anual de la familia de las borragináceas, de 20 a 60 centímetros de altura, con tallo grueso y ramoso, hojas grandes y aovadas, flores azules dispuestas en racimo y semillas muy menudas. Está cubierta de pelos ásperos y punzantes, es comestible y la infusión de sus flores se emplea como sudorífero*". (DRAE, s.v.).

Corazoncillo de yezgos y salvia

(...) o del cocimiento hecho de palomilla, hinojo, corazoncillo de yezgos y salvia, y de todos ha de tomar el bruto quince días cantidad de media azumbre.

(Instituciones, 66)

Yezgo: "*Planta herbácea, vivaz, de la familia de las caprifoliáceas, con tallos de uno a dos metros de altura y semejante al saúco, del cual se distingue por ser las hojuelas más estrechas y largas, tener estípulas y despedir olor fétido*". (DRAE, s.v.).

Salvia: "*Mata labiada de la que hay varias especies. Alcanza hasta seis u ocho decímetros de alto; tiene hojas estrechas de borde ondulado, cuyo cocimiento se usa como sudorífero o astringente(...)*". (DRAE, s.v.).

Chicorias

(...) son los cocimientos hechos de chicorias, acederas, borrajas y pim-pinela, fríos de nieve(...).

(Instituciones, 66)

Achicoria: "*Planta de la familia de las compuestas, de hojas recortadas, ásperas y comestibles, así crudas como cocidas. La infusión de la amarga o silvestre se usa como remedio tónico aperitivo*". (DRAE, s.v.).

Hinojo

(...) cocimiento hecho de palomilla, hinojo, corazoncillo de yezgos, y salvia(...).

(Instituciones, 66)

Hinojo: "*Planta herbácea de la familia de las umbelíferas, con tallos de 12 a 14 centímetros, erguidos, ramosos y algo estriados. (...) Toda la planta es aromática, de gusto dulce, y se usa en medicina y como condimento*".

(DRAE, s.v.).

Jara

Esta untura, después de aplicada, y puesto el animal al sol, se conservará sobre su piel tres ó cuatro días, al cabo de los cuales se lavará bien con una decoción de jara(...).

(Instituciones, 67)

Jara: "*Arbusto siempre verde, de la familia de las cistáceas, con ramas de color pardo rojizo, de uno a dos metros de altura; hojas muy viscosas, opuestas, sentadas y estrechas, lanceoladas, de haz lampiña de color verde oscuro, y envés vellosos y algo blanquecino(...)*". (DRAE, s.v.).

Manteca de puerco

(...) y sobre todo el que se hace de azogue y manteca de puerco derretida es especialísimo(...).

(Instituciones, 66)

Manteca: "*Producto que se obtiene de la leche de las vacas*". (DRAE, s.v.).

Miera mista

Las medicinas que se usarán despues de la preparación debida, son: de la leche y la miera mista, por iguales partes, del zumo de cogollos de habas verdes, del unguento hecho con aceite comun(...).

(Instituciones, 66)

Miera: “Aceite espeso, muy amargo y de color oscuro, que se obtiene destilando bayas y ramas de enebro. Se emplea en medicina como sudorífero y depurativo, y lo usan regularmente los pastores para curar la roña del ganado”. (DRAE, s.v.).

Palomilla

(...) cocimiento hecho de palomilla, hinojo, corazoncillo de yezgos y salvia (...).

(Instituciones, 66)

Palomilla: “*fumaria, hierba. onoquiles, planta*”. (DRAE, s.v.).

Pimpinela

(...) son los cocimientos hechos de chicorias, acederas, borrajas y pimpinela, fríos de nieve (...).

(Instituciones, 66)

Pimpinela: “*Planta herbácea, vivaz. De la familia de las rosáceas, con tallos erguidos, rojizos, esquinados, ramosos, de cuatro a seis decímetros de altura; (...). Abunda en España y se ha empleado en medicina como tónica y diaforética*”. (DRAE, s.v.).

Zumo de fumaria

(...)si, es la melancolía ó la flema, usará del suero, con zumo de fumaria (...).

(Instituciones, 66)

Fumaria: “*Hierba de la familia de las papaveráceas, con tallo tendido, hueco y ramoso, y de cuatro a seis decímetros de largo; (...). El jugo de esta planta, que es de sabor amargo, se usa algo en medicina*”. (DRAE, s.v.).

Tras conocer el significado de las palabras, podemos considerar los siguientes campos léxicos:

Campo léxico de las plantas. *Acedera, Achicoria, Borraja, fumaria, hinojo, jara, palomilla, pimpinela, salvia, yezgo.*

Campo léxico de los metales. *Antimonio, azogue.*

Campo léxico de las sustancias naturales. *Bolo arménico.*

Campo léxico de las sustancias naturales fruto de la transformación llevada a cabo por el hombre. *Manteca, miera.*

CONCLUSIÓN

Podemos medir la densidad de los campos léxicos gracias al cálculo de una serie de porcentajes. En este sentido, nos encontramos con que el 67% de las palabras pertenecen al campo léxico de las plantas, el 13% al campo léxico de los metales, el 7% se incluyen en el campo léxico de las sustancias naturales y, por último, el 13% lo hacen en el campo léxico de las sustancias naturales transformadas por el hombre.

De todo ello es posible deducir que la veterinaria ejercida en el siglo XIX, tal y como lo vemos en esta obra, en el tratamiento de la sarna en concreto (y no hemos comprobado si en el de otro tipo de trastornos también), dependía en gran medida de la herboristería, relegando a un segundo plano el papel de otro tipo de curativos naturales y eliminando por completo la utilización de fármacos químicos para el tratamiento de los animales.

LÉXICO DE LA GUÍA VETERINARIA DE PERROS

Aceite de ricino o de oliva con un 5% de fenol

Existen diferentes tipos de preparados (...) aceite de ricino o de oliva, con un cinco por ciento de fenol (...).

(Guía, 82)

Ricino: "*Planta originaria de África, de la familia de las euforbiáceas arborescentes en los climas cálidos y anual en los templados(...) y fruto capsular, esférico, espinoso, con tres divisiones y otras tantas semillas, de las cuales se extrae un aceite purgante*". (DRAE, s.v.).

Solución de glicerina con el 1% de fenol (ácido carbólico)

Existen diferentes tipos de preparación, y uno de ellos es la solución de glicerina con el uno por ciento de fenol (ácido carbólico) (...)"

(Guía, 82)

Glicerina: "*La glicerina es un alcohol trihídrico, y es miscible con agua y alcohol. Se emplea ampliamente como vehículo para muchas drogas aplicadas a la piel*".

(Las bases farmacológicas, 903)

Fenol: "*El fenol no fue la primera sustancia utilizada como antiséptico, pero la dramática demostración de su eficacia como tal llevada a cabo por Lister en*

1847 lo convirtió no sólo en el desinfectante y antiséptico de elección durante varias décadas, sino también en el modelo con el cual eran comparados otros agentes antisépticos”.

(Las bases farmacológicas, 923)

Hexacloruro de benceno

Actualmente existen varias clases de medicaciones para su tratamiento, entre ellas el rotenona y el hexacloruro de benceno”

(Guía, 78)

Hexacloruro de benceno (BHC): “Es una mezcla de ocho isómeros y el isómero gamma se llama lindano. Es el más tóxico, y prácticamente toda la actividad insecticida del BHC reside en él. El compuesto se usa clínicamente como ectoparasiticida. El lindano causa signos de envenenamiento semejantes a los del DDT: temblores, ataxia, convulsiones y postración”.

(Las bases farmacológicas, 1553)

Rotenona

Rotenona: “El compuesto se ha aplicado directamente para tratar la pediculosis, la escabiosis y otros ectoparásitos. Sus efectos locales incluyen conjuntivitis, dermatitis, faringitis y rinitis. La ingestión del rotenona produce irritación gastrointestinal, náuseas y vómitos”.

(Las bases farmacológicas, 1554)

Tetracloruro de carbono

Existen diferentes tipos de preparados (...) o la mezcla de una parte de tetracloruro de carbono y tres de aceite de ricino.

(Guía, 82)

Tetracloruro de carbono: “El tetracloruro de carbono se ha empleado con fines médicos y anteriormente se empleó como quitamanchas y limpialfombras, pero su uso se ha abandonado por disponer de alternativas más seguras. La exposición transitoria a concentraciones de vapor CCl produce los siguientes síntomas: irritación de los ojos, nariz y garganta, náuseas y vómitos, sensación de plenitud en la cabeza (...)”.

(Las bases farmacológicas, 1549)

Vaselina

También es efectiva una pomada compuesta de una parte de polvos de derris que contengan un cinco por ciento de rotenona, mezclados con diez partes de aceite de oliva o vaselina”.

(Guía, 82)

Hidrocarburos: *“Los hidrocarburos emolientes importantes son la parafina, vaselina, vaselina blanca, aceite mineral y aceite mineral liviano. La vaselina hidrófila es una base de unguento (agua en aceite) caracterizada por su capacidad de incorporar grandes cantidades de agua (...)”*.

(Bases farmacológicas, 904).

CONCLUSIÓN

En este texto no es necesario establecer, como en los dos textos anteriores, unos porcentajes que nos reflejen con claridad y orden la procedencia de los curativos, ya que no existen diferencias entre ellos a este respecto, es decir, todos ellos son compuestos químicos fruto de la transformación de diversos elementos y sustancias artificiales en un laboratorio. Este tipo de fármacos son, como dijimos arriba, uno de los pilares en los que la medicina científica basa su autoridad.

Los tres textos muestran el tratamiento de idéntica enfermedad, la sarna. Ahora bien, la transición de la medicina natural a la científica se refleja claramente, como hemos visto, en las características del léxico de los textos y en la presencia o no de sistematismo.

En el primer texto la exposición del tratamiento de la sarna no sigue un orden previamente establecido, ya que no existe un claro diagnóstico de la enfermedad que defina las variantes de la misma. Aparece una gran cantidad de remedios y éstos se van superponiendo los unos a los otros sin especificación alguna. Se dan formas alternativas de medicación, pero no se anotan las causas posibles de la no eficacia de las anteriores. Ahora bien, los curativos que se exponen son muy acertados, ya que en el siglo XX vemos cómo los compuestos químicos recomendados tendrán en su base este tipo de sustancias naturales (por ejemplo, el azufre y el alquitrán).

En el segundo texto hay un orden en la exposición de los remedios, ya que previamente en el diagnóstico se han distinguido algunos estadios de la enfermedad. Así se especifica el remedio cuando el animal está muy débil y tiene cacoquimia y se anotan aquellos remedios no recomendables por resultar demasiado abrasivos y perjudiciales. También se dejan claras las dosis recomendadas y la frecuencia de la medicación. Como en el texto anterior se usan sustancias desinfect-

tantes que están en la base de los modernos fármacos, con lo cual pensamos que la curación era segura.

En el tercer texto, la especificación de los grados de la enfermedad y de su localización son reflejados con claridad extrema, es decir, su carácter sistemático es absoluto, lo cual repercute luego en la exposición del tratamiento. Cuando la sarna está en las orejas, por ejemplo, se utilizará una sustancia diferente a cuando ésta se localiza en todo el cuerpo, ya que en este caso el estadio de la enfermedad sería más avanzado y precisa un tratamiento más contundente.

La terapéutica que se pone de manifiesto en los textos refleja tre momentos distintos de la historia de la medicina. Durante la Baja Edad Media y hasta el siglo XVIII, la farmacología es tradicional. Dioscórides y la farmacia galénica continúan en vigor. Los farragosos preparados a base de decocciones, jarabes, ungüentos, extractos, etc... eran comúnmente utilizados y así lo vemos en los dos primeros textos. En el primero de ellos la terapia se basa en ungüentos de minerales y otras sustancias naturales, mientras que en el segundo son los cocimientos de plantas los curativos por excelencia. Aunque en este último texto podemos comprobar cómo la materia médica tradicional se ve enriquecida con la utilización de nuevos preparados más eficaces. El tercer texto pertenece a la medicina actual. Esta medicina obtiene los fármacos a través de tres vías : la utilización de principios naturales activos, la síntesis química total y la hemisíntesis, es decir, la modificación artificial de una parte de la molécula activa. Estos medicamentos, como sabemos, se dan al paciente en dosis mínimas.

Podemos concluir diciendo que el carácter objetivo con el que se identifica el lenguaje científico está presente en los tres textos, tal y como lo hemos visto a través de su léxico, no obstante el grado de perfección en la exposición va aumentando con los años, de manera que hay mucho trayecto entre el primero y el último.

BIBLIOGRAFÍA

- Alfonso XI, Libro de la montería. Estudio y edición crítica por M^a ISABEL MONTOYA RAMÍREZ. Universidad de Granada, 1992.
- FRANCISCO GARCÍA CABERO, Instituciones de Albeitería. Madrid, 1830.
- G. W. STAMM, Guía veterinaria de perros. Editorial Hispanoeuropea, Barcelona, 1979.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, Diccionario de la lengua española. Madrid, 1992.
- GOODMAN Y GILMAN, Las bases farmacológicas de la terapéutica. Editorial médica panamericana, Madrid, 1992.
- PEDRO LAÍN ENTRALGO, Historia de la medicina. Salvat, Madrid, 1977.

PRERREQUISITOS BÁSICOS EN EL PROCESO LECTOESCRITOR DEL NIÑO/A INVIDENTE

Enrique Moncada Vargas

1. INTRODUCCIÓN:

La ceguera por si sola y siempre que haya una atención adecuada, no tiene por que traer consigo ninguna diferencia en la maduración evolutiva del niño/a, ni en el desarrollo de su inteligencia y personalidad.

Sin embargo, trabajar con estos alumnos/as requiere realizar adaptaciones de acceso, no sin antes tener en cuenta algunos aspectos:

- a) Un niño/a ciego no es un vidente que carece de visión.
«Su manera de percibir el mundo no es igual a la de un niño normal privado de visión. La diferencia estriba en la organización que se opera en sus modalidades sensoriales»¹
- b) Posee dificultad para percibir una información completa del medio.
- c) Percibe analíticamente la realidad.
- d) Posee cierta lentitud de adquisición de aprendizajes, ya que tiene que analizar para llegar al conocimiento de las cosas.
- e) Tiene dificultad para aprender por imitación.

Leonhardt, 1984.

2. PRERREQUISITOS BÁSICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA EN EL NIÑO/A CIEGO/A

Los niños/as ciegos/as poseen las mismas características evolutivas que cualquier niño/a con visión, ahora bien, habrá que estimularle ciertos aspectos y en momentos críticos de su desarrollo. Tanto mejor cuanto mas temprana sea esta labor:

- Estimulación-reconocimiento-integración del esquema corporal.
- Una buena percepción-discriminación auditiva y táctil, máxime si nuestro objetivo es llegar a dominar el Braille.
- Hay que ayudarle a evocar imágenes mentales, ya que su impresión del mundo que le rodea es discontinua; para ello hay que presentarle vivencias reales de objetos o si no fuera posible, modelos tridimensionales, para pasar a ofrecerle el objeto seccionado, tal y como se vería en un dibujo, evitando que varíe de posición, lo que daría lugar a una imagen mental errónea.
- Trataremos que todo cuanto aprenda, lo incorpore a su lenguaje; que se refiera a objetos y situaciones vivenciadas; evitando el verbalismo, hablar de cosas desconocidas y de las que no posee imagen mental.
- La construcción del espacio, juega un papel importantísimo, ya que el niño invidente no posee percepción espacial alguna, sino que hay que ir proporcionándole diferentes referencias espaciales (Desde la cuna, variando la posición, hasta la movilizad en la casa, desde habilidades cinestésicas, el sentido del giro, los virajes, hasta caminar en línea recta o la relación espacial respecto a los objetos (arriba, debajo, delante, detrás, derecha, izquierda...) Así progresivamente hasta saber adoptar una postura adecuada para trabajar sentado, orientarse en la pauta...

Hay que enseñarle que los objetos permanecen, aunque no los esté tocando en ese momento; jugando a actividades como el escondite...

También hay que enseñarle a dar respuestas ante los sonidos, dirigiendo su mano hacia la fuente de los mismos. Esta coordinación no es «natural» como pudiera serlo la de mano-ojo, pero es fundamental para la futura estructuración espacio-temporal.

3. CARACTERÍSTICAS DEL SISTEMA BRAILLE:

Debido a su déficit visual, los ciegos necesitan recurrir a medios especiales de lectura y escritura.

En el sistema Braille, se emplean las mismas letra, números y signos de puntuación que cuando se escribe en tinta. La única diferencia estriba en que se representan de forma distinta, a base de pequeños puntos en relieve. También se emplean algunos signos auxiliares que no tienen transcripción en tinta (signo de número, signo de mayúsculas...). (Anexo I)

Para representar en Braille una letra o signo simple, se emplean siempre un sólo cajetín. Un cajetín de Braille, tiene posibilidad de albergar seis puntos en relieve, los cuales forman dos columnas y están enumerados:

1 o o 4
2 o o 5
3 o o 6

Mediante las diferentes combinaciones en un cajetín, se pueden obtener 64 formas distintas de posición de los puntos, incluyendo el signo vacío (cajetín blanco). Luis Braille organizó esas posibles combinaciones en líneas o grupos de diez caracteres cada uno, siguiendo unas normas muy simples:

- 1) La primera línea utiliza únicamente los cuatro puntos superiores (1,2,4 y 5)
- 2) la segunda línea es idéntica a la primera, más el punto 3.
- 3) La tercera es idéntica a la primera más los puntos 3 y 6.
- 4) La cuarta es igual a la primera más el punto 6.
- 5) La quinta corresponde a los números y es como la primera, precedida del signo de número, que son los puntos 3,4,5 y 6.
- 6) La sexta línea corresponde a los signos de puntuación, que son como el primer grupo, en las posiciones inferiores de los puntos: 2,3,5 y 6.
- 7) La séptima corresponde a las cifras.

Finalmente cabe señalar que en español existen algunas particularidades como la «ñ» y las vocales acentuadas. Para el Braille no existe signo para el acento, sino diferentes signos para las vocales acentuadas.

Según el número y posición de los puntos que aparezcan en un cajetín, significarán una cosa u otra. En la enseñanza del Braille conviene que el alumno aprenda siempre las letras, memorizando el número de los puntos que corresponden a cada una, ordenados numéricamente. Por ejemplo, la letra «d» se memorizará en el siguiente orden de puntos 1,4,5.

Mientras que la escritura en vista permite utilizar muchos tipos de letras y emplear diversos colores y tamaños, en la escritura en Braille sólo existe un modelo de representación de letra: dentro de un rectángulo vertical de 2.5 mm de base y 5mm de altura.

Debido al gran volumen que ocupan los textos en Braille(papel mas grueso, mas espacio para cada letra...) en todos los idiomas se han desarrollado sistemas para abreviar y reducir en lo posible la longitud de los textos. Es lo que se conoce como «Braille abreviado» o sistema de contracciones.

3.A. LA LECTURA EN BRAILLE

Al principio es un proceso lento cuya velocidad se irá adquiriendo mediante técnica y práctica. Se utilizan las dos manos. En una primera etapa, los dedos índices funcionan como lectores, uno tras otro, desplazándose hasta el final de la línea para retroceder sobre la misma, y bajar a la línea siguiente al llegar a la mitad, retrocediendo otra vez hasta llegar al principio.

En la segunda etapa, cada mano lee aproximadamente la mitad de la línea.

En la enseñanza de la lectura en Braille hay que tener en cuenta:

- 1.- El movimiento de los dedos ha de ser sistemático.
- 2.- El dedo acompañante hace las veces de campo visual:
 - facilita la lectura (Mayor velocidad)
 - mejor orientación en el renglón.
 - menor tiempo de búsqueda.
- 3.- La correcta posición del cuerpo.
- 4.- Usar las dos manos.
- 5.- El movimiento y presión de los dedos ha de ser muy suave, aunque en los inicios debe dejarse que el niño «rasgue» para encontrar la posición de los puntos.

3.B. LA ESCRITURA EN BRAILLE

La escritura manual se realiza con la pauta o regleta, un punzón y papel especial (tipo cartulina).

Para escribir hay que colocar las letras «en espejo», para que al darle la vuelta al papel se lea correctamente, lo cual exige comenzar a escribir por el lado derecho de la pauta. Así pues en la escritura manual, la enumeración del cajetín es la siguiente:

4 0 0 1
5 0 0 2
6 0 0 3

La escritura a máquina es muy sencilla. Se comienza por enseñar al niño/a, las características de la máquina, cómo es, de qué se compone, cómo funciona, dejando que manipule y teclee libremente, aunque cuidando la colocación de los dedos.

La máquina tiene que estar paralela al cuerpo. Los movimientos de los dedos deben ser rítmicos y simultáneos. El niño aprenderá rápidamente a utilizar el espaciador y a colocar el papel para escribir.

Pese a los inconvenientes de peso y tamaño que la máquina de escribir Braille ofrece, posee numerosas ventajas frente a la escritura manual:

- a) Permite simultanear lectura y escritura.
- b) Evita la desorientación espacial causada por la inversión o escritura en espejo que requiere la utilización de pauta.
- c) Exige menos presión que el punzón, ya que aunque exista diferente presión de los dedos en las teclas, salen todos los puntos iguales y sin romper el papel.
- d) Tanto lectura como escritura son más rápidas debido a la correcta impresión de los puntos.
- e) Es resistente y no se estropea con facilidad
- f) Es muy motivador para el alumno/a.

4. METODOLOGÍA

La iniciación de la lecto-escritura en el niño/a ciego/a es una labor ardua, ya que además de los componentes que dificultan el aprendizaje, en el vidente, se ve

acentuada por una carencia de estímulos (Imágenes visuales, dibujos, láminas) que ayudan a esclarecer el mensaje de la grafía.

Asimismo, aparece en la percepción táctil del símbolo Braille, una nueva dificultad, debido al reducido número de signos que se obtiene con la combinación de los seis puntos, ocasionando que muchos de éstos se repitan y cambien su significado según sea su colocación en el cajetín o en el contexto. Unido a esto se requiere una buena coordinación motriz fina para localizar correctamente los puntos en la formación de cualquier signo Braille.

Además hay que tener en cuenta:

- Las letras con puntos en los extremos o en la misma dirección son mas fáciles de escribir y de percibir táctilmente (l, b, c, x)
- Sonidos como ga, go, gu, ge, gi, que, qui, no son aconsejables que se introduzcan al principio.
- Las letras en espejo (d, f, e, i, h, j) ocasionan al principio dificultades para su discriminación.

Por otra parte hay que considerar la posibilidad de ir introduciendo los signos según su grado de dificultad y que el vocabulario escrito tenga un significado especial, efectivo y vivencial para el niño/a.

- Es aconsejable usar un método analítico, que parta del análisis de la letra para llegar a construir el todo, la palabra. Los métodos alfabético y silábico, respetan la forma de reconocimiento táctil del invidente.

Estudios realizados, demuestran que teniendo en cuenta las peculiaridades del sistema Braille, y las características perceptivas del niño ciego, la lectura de palabras en el niño ciego, es mas rápida si se sigue el proceso de análisis letra por letra. Un modelo de orden en el proceso podría ser el que se refiere a la siguiente secuenciación:

a, l, b, p, o, m, e, n, u, c (ca, co, cu), i, d, s, ll, v, f, ñ, j, t, y, r, z, qu,
c, (ce, ci) h, ch, g, k, x.

- Además hemos de tener en cuenta:

- El uso de signos de mayúscula debe introducirse cuando se haga necesaria su utilización. (Nombres propios o utilización de signos de puntuación.- Mayúscula después de punto.)

- Las vocales acentuadas y los signos de puntuación deben introducirse en el momento que se haga necesario.
- Otros ejercicios previos que contribuyen a facilitar la labor en la lectoescritura podrían ser:

Lectura

- Examen táctil de volúmenes, esencialmente cubos y esferas cada vez mas pequeños, ejercicio que termina con el ensartamiento de cuentas cúbicas y esféricas, con numerosas posibilidades de disposición.
- Examen de superficies, esencialmente cuadrados y círculos (estas formas hechas de papel, de fieltro, de plástico, se pegan sobre hojas de papel. Son cada vez mas pequeñas, el niño las toca, las nombra, acabando por hacer líneas de puntos, aumentando el nivel de complejidad progresivamente.
- Gimnasia Braille.- El hombro, la cadera y la rodilla izquierda, representan los puntos 1,2,3; el hombro, la cadera y la rodilla derecha, los puntos 4,5,6. Se aprenden las letras llevando las manos a las partes del cuerpo que corresponden a las letras Braille: Por ejemplo, A, mano izquierda al hombro izquierdo; C, mano izquierda al hombro izquierdo y mano derecha al hombro derecho.
- El alumno/a debe permanecer sentado con el cuerpo y cabeza erguidos. Los brazos caen naturalmente a lo largo del cuerpo, los codos ligeramente adelantados al cuerpo, pero sólo se separan un poco. No es conveniente leer jamás con los brazos extendidos. Los antebrazos resbalan sobre la mesa, prolongados por las muñecas, las manos sobre la hoja y los dedos permanecen unidos pero sin rigidez, el medio y el anular están ligeramente curvados y su última falange se desliza por la interlínea superior de la línea que se lee. Ambos dedos aseguran también el equilibrio de la mano sobre la hoja. Los pulgares están estirados y juntos. La lectura se lleva a cabo con ambos índice estirados, reposando las falanges sobre las letras y formando con la horizontal un ángulo que no sobrepasa los 30°.

Escritura

La enseñanza de la escritura comienza cuando el conocimiento del alfabeto Braille es bueno, alrededor de un mes después del comienzo de la lectura.

Primeros ejercicios: Hay que elegir un papel adecuado que irá en función del nivel de dominio que el alumno tenga. Por otra parte es importante, la sujeción del punzón. Existen punzones con o sin reborde. Para los principiantes se recomienda el punzón con reborde, ya que puede sujetarse mejor.

El punzón se sujeta con la mano derecha, con el pulgar estirado, el corazón doblado sin apretarse contra la palma de la mano, se colocan uno a cada lado del reborde, lo más próximos posible de la punta. Estos dedos mantienen el instrumento vertical y con la punta hacia abajo. La parte superior del punzón se cubre con el índice a nivel de la intersección entre la primera y segunda falange, encontrándose las dos últimas falanges adelantadas.

El índice es el que asegura, por medio de sucesivas presiones, la formación de los relieves en el papel, La muñeca resbala sobre la plancha.

Antes de cada marca, el punzón se levanta ligeramente con un pequeño movimiento de la mano, pero su punta debe permanecer siempre en contacto con los rectángulos de la plancha. Luego el índice derecho se apoya sobre el punzón y efectúa la señal, después de que la punta haya sido correctamente colocada con el movimiento de la mano de arriba a bajo o derecha a izquierda. La muñeca no se mueve pero permanece flexible. El índice de la mano izquierda precede al punzón asumiendo su conducción. Señala además el final de la línea.

Es necesario cuidar la verticalidad del punzón.

En el caso de los niño/as zurdos/as, la mano izquierda es la única que asegura la escritura, la mano derecha mantiene la plancha, el final de la línea puede ser indicado por el dedo meñique de la mano izquierda. La utilización de la máquina el Braille podría resolver favorablemente este problema.

5. MATERIALES E INSTRUMENTOS PARA LA LECTURA Y ESCRITURA

El Braille, como sistema de signos que es, permite al ciego acceder al mundo de la cultura, requiere para su aprendizaje una serie de instrumentos para la lectura y la escritura, concebidos cada uno de ellos para una determinada edad cronológica y grado de madurez.

El material educativo mas conocido es el siguiente:

- La regleta amarilla.- Instrumento usado en los primeros años de escolarización, consta de diez espacios o cajetines perforados con los seis puntos de grupo generador, de tamaño suficientemente grande para que el niño/a en edad preescolar pueda insertar en ellos sin dificultad algunos clavitos.
- Pizarra de preescritura.- Instrumento similar al de la regleta amarilla. Se diferencia en su mayor tamaño, (varias filas de cajetines) y permite trabajar los distintos conceptos espaciales, repetir modelos de escritura dados, iniciar a la lectura...
- Pauta.- Instrumento utilizado en la escritura de tamaño.
- Cuartilla o folio, dividido en su cara superior por surcos horizontales y paralelos. Sobre su perímetro lleva superpuesto un marco bastidor unido a la plancha de surcos, por medio de una bisagra en la parte superior. A ambos lados del marco y sobre éste, se desliza una lámina denominada rejilla, que contiene dos o tres renglones de cajetines, en cada uno de los cuales se puede escribir un elemento Braille.

Para empezar a escribir en la pauta se retira la rejilla, se coloca la hoja de papel sobre la lámina de surcos, se baja el marco o bastidor, presionando suficientemente para que unos clavos que contiene a derecha-izquierda sujeten firmemente la hoja de papel.

- Punzón
- Máquina de escribir Braille

SISTEMA BRAILLE

signo generativo o o
 o o
 o o

primer	o	.	o	.	o	o	o	o	.	o	o	o	o	o	.	.	o	.	o
grupo	.	.	o	.	.	.	.	o	.	o	o	.	o	o	o	o	.	o	o

	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j									

segundo grupo o . o . o o o o o . o o o o o . . o . o
 . . o o . o o . o o o o o . o o
 o . o . o . o . o . o . o . o . o . o . o .
 k l m n o p q r s t

tercer grupo o . o . o o o o o . o o o o o e . . o . o
 . . o o . o o . o o o o o . o o
 o
 u v x y z ç é à é ù

cuarto grupo o . o . o o o o o . o o o o o . . o . o
 . . o o . o o . o o o o o . o o
 . o . o . o . o . o . o . o . o . o . o . o
 â ê î ô û ë ï ü o e w

Partic. o . . o . o . o . o o o o o
 del o o o o o o o o
 español o o o o o . o o o o o . o
 á é í ó ú ll ñ

signos de. o . . o
 puntua. o . o . o o . . o . o o o . . o o . . o
 . . o o . . o o . o o o . . o o .
 , ; : . ? ! “ * ()

cifras . o signo
 . o de
 o o número
 o . o . o o o o o . o o o o o . . o . o
 . . o o . o o . o o o o o . o o
 .
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0

Signos	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	0	.	.	0	0	.	.	0	.	.	0	.	.	0	..
matemát	o	o	.	.	o	.	o	o	o	o	o	.	.	o	o	o	o	o	.	o	o	.	.	o	o.
	o	.	o	o	o	o	.	o	o	o	.	o	o	.	o	o	o	o	.	.	o	.	.	o	..
	+	-	x	:	=	()	[]					{			}								

ordinales	.	o	.	.	o	.	.	o	.	.	o	.	.	o	.	.	o	.	.	o	.	.	o	.	.	o	.
	.	o	o	.	.	o	o	o	.	.	o	o	.	o	o	.	o	o	o	.	.	o	o	o	o	.	.
	o	o	.	.	o	.	o	o	.	.	o	o	.	o	o	o	.	o	o	o	.	.	o	o	.	.	.
			1 ^o				1 ^a				1 ^{er}					2 ^o										3 ^a	

BIBLIOGRAFIA

BOWER, T.: *El mundo perceptivo del niño*. Morata. Madrid 2ª edición 1982.

FROSTIG, M.; HORNE, D. Y MILLER, A.M: *Programa para el desarrollo de la percepción visual*. Panamericana. Madrid,1981.

HERREN, H; GUILLEMENT, S. *Estudio sobre la educación de los niños y adolescentes ciegos, ambliopes y sordo-ciegos*. Barcelona,1982.

CEJA.- DELEGACIÓN PROVINCIAL.-MÁLAGA..*Intervención educativa con niños de baja visión*.-Málaga 1989.

LEONHARDT GALLEGO, M.:»*El desarrollo cognoscitivo del niño ciego*», *La escuela integradora*. Caixa de pensions. Barcelona,1984.

LAS IDEAS DE AMÉRICO CASTRO Y LA ENSEÑANZA ACTUAL DE LA LENGUA ESPAÑOLA COMO LENGUA MATERNA

M^a Isabel Montoya Ramírez
Universidad de Granada

El trabajo de Américo Castro sobre el que voy a centrar mi atención fue escrito en 1919¹ y «estaba destinado -según palabras de su propio autor- a ser leído y discutido en un Congreso nacional de educación que había de verificarse en Palma de Mallorca en la primavera de 1920; los organizadores de ese Congreso [...] me pidieron que tratara de la enseñanza del español, teniendo en cuenta los problemas que plantea la existencia de lenguas regionales en nuestro país. Vacilé mucho antes de dar al público estas notas; la finalidad con que fueron escritas puso en ellas un estilo elemental y un tanto polémico; y el tratarse de un asunto para mí de capital interés me llevó a hablar en general de la enseñanza del idioma y de la gramática. Mi deseo habría sido ampliar este pequeño estudio, y convertirlo en un manual de enseñanza de la lengua materna...» (pág. 5).

Han pasado 78 años desde que ese «folleto» fuera escrito, pero las ideas y opiniones expresadas entonces son tan actuales que he considerado de gran interés sacarlas del olvido y traerlos a este foro de investigación y discusión para general conocimiento de los que participamos en él, pues de alguna manera estamos implicados en la enseñanza de la lengua española.

¹ Américo Castro, *Lengua, Enseñanza y Literatura*, Madrid, Victoriano Suárez, 1924.

Son varias las cuestiones que sobre el sistema de enseñanza de nuestra lengua plantea Américo Castro, por ello voy a destacar las que, en mi entender, hoy tienen plena actualidad e inciden en los planteamientos de nuestro actual sistema educativo de enseñanza primaria y secundaria.

1. DESARROLLO ADECUADO DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA DEL ALUMNO, EL PRIMER PASO PARA EL ANÁLISIS CIENTÍFICO DE LA LENGUA. HABLAR, LEER Y DESPUÉS ESCRIBIR ESPAÑOL

Las ideas de la Institución Libre de Enseñanza sobre la formación humanística del individuo están en la base de las de Américo Castro y, como veremos, en los planteamientos de los nuevos planes de estudios, concretamente en la ESO.

Para el ilustre profesor, «La enseñanza del idioma en la escuela primaria condiciona todos los demás trabajos intelectuales que hayan de realizarse en aquella. La escuela ideal deberá esforzarse por enseñar a hablar y a escribir con sentido y con corrección; hará reflexionar sobre el idioma, llamando la atención sobre la significación de las palabras; sobre el sentido inmediato de lo que se lee; sobre los rudimentos de la estructura gramatical; forma de las palabras, funciones psíquicas y lógicas que desempeñen (pág. 7). Por ello, -sigue diciendo- «Entre los primeros trabajos que ha de hacer el niño figura la narración, la exposición de algo. ¿No habeis observado que en nuestras escuelas e institutos el alumno no habla casi nunca por su cuenta, emitiendo observaciones o juicios propios?. Siempre está encajonado por la lección: repite el libro, o repite lo dicho antes por el maestro; rara vez dirá: «esto se me ocurre». A muchos profesionales les parece una licenciosa costumbre que el alumno tenga opiniones personales...»(págs. 60-61).

Podemos decir que Castro es un precursor de lo que hoy se denomina «método comunicativo» y que se aplica sistemáticamente en la enseñanza de la Lengua española, ya sea como lengua materna o como lengua extranjera. Así, «El maestro debe hacer que los alumnos hablen:

- 1º- Haciéndoles contar o describir algo que ellos conozcan por experiencia o algo que tenga algún interés.
- 2º- Haciéndoles repetir un relato interesante que el profesor haga.
- 3º- Haciéndoles contar algo que hayan leído. Este es un ejercicio que cada muchacho tendría que hacer muy a menudo, y cuya eficacia dependerá del cuidado y la inteligencia que el maestro lleve a él. Habría que corregir en estos trabajos:

1^o- Defectos de pronunciación

2^o- Defectos de expresión y comprensión» (págs. 62-63).

También decía Castro que «el estudiante universitario en general, no tiene habilidad sino para la conversación descosida, violenta y desordenada». «Pues bien, este defecto arranca de la escuela primaria, en donde empieza a atrofiarse el órgano de lo espontáneo y original»(pág. 68)

Tal vez en estas palabras encontremos la raíz del problema «de la pobreza expresiva de nuestros alumnos» que tanto preocupa hoy a los profesores y que ha sido denunciado, entre otros, por Lázaro Carreter.

2. CONOCIMIENTOS DE LA EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA LENGUA EN LA FORMACIÓN DEL FUTURO PROFESOR.

Respecto de la gramática, opinaba Don Américo que «...Para que una cuestión gramatical adquiriera algún sentido y se vuelva de seca y rutinaria en interesante, hay que llevarla al plano de la historia y de la observación psicológica [...]. «El estudio del lenguaje tendrá que hacerse siempre a base de su evolución histórica [...] Yo no digo que a un niño se le introduzca desde luego en el campo histórico; pero sí sostengo que es indispensable que el maestro tenga elementales y claras nociones de la historia del idioma para poder hacer algo serio en la enseñanza de la gramática, Si no posee esa necesaria y previa cultura, casi es preferible que no hable de gramática...» (págs. 37-38).

«Se dirá -sigue diciendo- que esto no puede hacerse en la escuela primaria. A lo cual respondería que en la escuela primaria actual, no; pero sí en una escuela primaria superior, como algún día la habrá, en que el alumno pueda permanecer en ella hasta los quince o los diez y siete años, adquiriendo una iniciación en la cultura humana y una preparación para la vida» (pág. 53-54).

En el BOJA n^o133 de fecha 7-12-1993 se recogen las directrices que deben marcar la «reforma educativa de Andalucía; en dicho documento, los bloques temáticos referentes al 2^o ciclo de la ESO persiguen unos objetivos, desarrollan unos contenidos y fijan los «Criterios de evaluación», que determinan de forma clara los logros que han de conseguirse con la implantación de este nuevo sistema de enseñanza. Pues bien, de todos ellos mencionaremos los que a nuestro juicio son más significativos y estableceremos las coincidencias, así como las divergencias entre las ideas de Américo Castro y los fundamentos de la Administración educativa andaluza actual.

El nº 4 dice textualmente que el alumno debe «Conocer la naturaleza e interrelación de los elementos componenciales de los distintos niveles (fonético-fonológico, lexico-semántico, morfosintáctico y textual) de la lengua castellana - y los hablantes andaluces de su propia modalidad lingüística andaluza- para poder reflexionar, a través del análisis y producción de textos concretos -orales y escritos- sobre su funcionamiento» (pág. 28), y en los Contenidos sobre «Las lenguas de España. El funcionamiento del castellano y del habla andaluza» se especifica que el estudiante debe comprender la «Pluralidad lingüística española» y la «Formación de las lenguas de España y la riqueza dialectal española» mediante «La caracterización de fonemas del castellano. Las variedades fonéticas. Relación fonemas-sonido-grafemas. Funcionamiento del tono y del acento. Características fonéticas del andaluz. Respecto del léxico, se destaca la riqueza léxica andaluza. En cuanto a la morfosintaxis, se hace hincapié en los rasgos morfosintácticos del andaluz. Y, para que la «evaluación» sea positiva, el alumno debe «situar en un mapa de España la distribución de las diferentes comunidades lingüísticas y la de las principales comunidades dialectales del castellano». También «debe analizar en mensajes orales los principales rasgos fónicos de la modalidad andaluza», así como ha de «comentar en textos escritos la relación entre grafemas/fonemas en el castellano y, en su caso, en la modalidad lingüística andaluza». Y del mismo modo debe realizar una pequeña investigación y elaborar un trabajo monográfico por escrito, sobre términos propios de la modalidad andaluza en uno o varios campos léxicos libremente elegidos».

Como podemos observar, hay algunas coincidencias sustanciales entre ambos escritos:

1. La ESO es obligatoria hasta los 16 años;
2. Las propuestas administrativas también consideran que no deben darse nociones gramaticales a priori, sino que, como sugiere el ilustre maestro: «No deberán darse explicaciones de gramática hasta tanto que no puedan aclararse debidamente; no deberá explicarse de la gramática más que las partes más fáciles y comprensibles, y siempre a posteriori; es decir, partiendo de la observación directa del lenguaje hablado o mejor escrito. Con este método, el estudio gramatical se convierte en seguida en algo vivo, y que entra en la inteligencia...» (págs. 54-55). Es aquí donde encontramos la novedad: se ha de analizar el discurso, oral o escrito, prestando atención al texto. Es el trabajo, el conocimiento directo de los textos lo que verdaderamente instruye, enriquece y puede interesar, en definitiva, al alumno.

Pero también las divergencias son obvias; no en vano la situación politicosocial de España en la actualidad es bien diferente de la que le tocó vivir a tan docto maestro:

1. El problema del bilingüismo. Concretamente del «falso bilingüismo» en Andalucía.

Sobre este asunto hemos de hacer varias reflexiones como respuestas a algunas cuestiones que presumiblemente están implícitas en la Normativa vigente.

a) Antes de situar las tres lenguas, los dialectos históricos y las variedades de habla actuales, los alumnos habrán de conocer la diferencia entre los tres conceptos implicados: lengua, dialecto y habla.

b) Cuando se establece que el alumno comprenda las «características fonéticas del «andaluz», debemos entender que se trata de los rasgos más significativos de las hablas andaluzas.

c) Respecto de los elementos morfológicos diferenciales de «su variedad lingüística andaluza», ha de recordarse que los más destacados son el uso del pronombre «ustedes» por «vosotros», al igual que ciertas formas verbales, pero que, en todo caso, están generalizados sólo en algunas zonas de Andalucía occidental;

d) En cuanto a «la riqueza léxica andaluza», será necesario precisar qué se entiende por «andalucismos léxicos» porque hay conservación de arabismos, nuevas creaciones léxicas, semántica diferente en algunas palabras, pero el léxico en general es el del español. Por tanto, sería conveniente que los alumnos consultaran los diccionarios de la RAE y de Alcalá Venceslada, entre otros, siempre que hayan de hacer «una pequeña investigación y elaborar un trabajo monográfico por escrito, sobre términos propios de la modalidad andaluza».

Relacionado con lo dicho anteriormente, entre las propuestas educativas actuales que coinciden con las ideas expresadas por D. Américo están las que tienden a corregir los «defectos de expresión y de comprensión», pues «hay que atender en el relato que haga el alumno a la forma que emplea (palabras vulgares o impropias, giros incorrectos o imprecisos), al orden e ilación (no suprimir rasgos esenciales, no conceder importancia y tiempo a lo secundario) y, en fin, a algo muy importante: averiguar si comprende bien el que hable el sentido de todo lo que dice». (pág.64).

Es evidente que también daba gran importancia a la «corrección de la pronunciación y de la expresión», aunque consideraba que «en toda región hay pronunciaciones y entonaciones más plebeyas y desagradables, frente a otras que son

aceptables para la gente culta de la región» (pág. 64). Por ello afirmaba: hay que «corregir las bastezas regionales», sin embargo, según sus propias palabras, «sería inútil intentar que un andaluz, en Andalucía, pronunciase la z o la s final de sílaba; no intentemos, pues, modificar ese rasgo dialectal. Pero en cambio, yo intentaría corregir el ceceo. [...] Enmendaría pronunciaciones como mejón por mejor; sordao por soldao...» (pág. 65)

No obstante, y pese a lo señalado anteriormente, hay factores sociales que frenan o impiden el cumplimiento de esas enmiendas, porque «La primera condición para que el alumno hable bien, es que esté rodeado de un medio donde se hable finamente...» (pág. 58); debe haber una «presión difusa de la sociedad y la familia, acción muy intensa del maestro sobre los alumnos» (pág. 60).

En efecto, esa condición está sustentada en dos factores lingüísticos, uno de carácter diastrático: el medio social en el que se desenvuelve el alumno; otro de carácter diatópico: el lugar del que procede o reside.

Si atendemos al nº 6 de los «Objetivos» recogidos en el BOJA, en éste se dice que el alumno debe «Expresarse en condiciones comunicativas variadas (narración, descripción, exposición, coloquio, debate...), oral y por escrito, con corrección y coherencia -haciendo los hablantes andaluces uso de su modalidad lingüística andaluza- y adecuando el registro lingüístico y factores extralingüísticos (tono, gesto, [...] uso de las normas ortográficas...) a la finalidad comunicativa deseada y contexto situacional existente» (pág. 29). Al igual que en los contenidos referentes a la expresión oral y escrita hay que destacar «los factores perturbadores y facilitadores: inhibición, verborrea, usos léxicos discriminatorios, [...], necesidad de conocimientos lingüísticos del castellano y, para hablantes andaluces, de su modalidad andaluza: presentación formal adecuada, normas ortográficas».

3. EL ESTUDIO CONJUNTO DE LA LENGUA Y LA LITERATURA.

Para A. Castro era necesario contar con una buena selección de textos literarios que el profesor debería resumir y los alumnos tendrían que anotar; con los textos variados se evitan los amaneramientos y aumenta el interés de los alumnos por la lectura, puesto que este medio sirve para cultivar la imaginación, obliga a reflexionar y enriquece el caudal de voces del joven.

Igualmente, en el punto nº 10, la Normativa incide en esa cuestión: «Conocer los contextos histórico, social, cultural y artístico, así como las características propias de los períodos, movimientos, escuelas y estilos literarios y los rasgos

peculiares de los principales autores y obras literarias de la literatura castellana, con especial atención hacia los autores andaluces, para poder realizar análisis interpretativos y críticos de las producciones literarias» (pág. 29), para así «Obtener afición, gozo y satisfacción de la lectura de obras literarias como fuentes de experiencias placentera, estéticas e intelectuales, con especial énfasis en la lectura de obras de autores andaluces» (n^o 12).

Como se puede comprobar, si bien hay convergencia y similitudes en ambos planteamientos e intenciones, vuelve a darse la divergencia en la aplicación de los mismos. En efecto, desde nuestro punto de vista hemos de llamar la atención sobre el objetivo que se persigue en la aplicación de la ESO -prestar «especial atención a las obras de los autores andaluces»-, porque esa sugerencia o imposición tiene varias posibilidades interpretativas: 1) han de estudiarse a los autores que falsamente expresan la forma de hablar de algunos andaluces y los que escriben exclusivamente sobre temas de esa zona geográfica (Alvarez Quintero, etc.); 2) el alumno ha de conocer «especialmente» las obras de autores nacidos en Andalucía, como serían Valera, Machado, Lorca, J. Ramón Jiménez, Alberti, A. Gala, Muñoz Molina, Pérez Reverte, etc., (por citar a algunos ya desaparecidos y otros actuales), aunque en ninguno de esos casos podrían ser considerados «escritores andaluces» salvo por su procedencia geográfica, por cuanto sus escritos no muestran rasgos del habla de sus respectivos lugares de origen.

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 (eso se aprecia al consultar los libros de texto). Por tanto, como bien pensaba A. Castro, esta es una cuestión que afecta de lleno a la enseñanza de las lenguas regionales, de ahí que, primero haya que enseñar español (pág. 102). «...Luego que todo el mundo supiera español, o en cuanto se viese que la nación tenía plenitud de medios para consagrarse a la instrucción de sus habitantes consideraría como una admirable obra de civilización el que se combinara la enseñanza de la lengua regional con la del español...» (pág. 104).

4. LA PREPARACIÓN DE LOS PROFESORES.

Una preocupación constante de A. Castro fue que «la preparación del maestro no se considere desligada de lo universitario» (pág. 19), siguiendo a Giner de los

Rios cuando aquel decía «que a los grados más elementales de la enseñanza deberían ir universitarios especialistas en la materia» (pág. 19).

Como se puede comprobar, una vez más las propuestas de tan insigne maestro están en la base del actual sistema educativo, porque en la actualidad los profesores de Enseñanza Primaria (EGB) son universitarios por cuanto cursan sus estudios en las facultades de Ciencias de la Educación, y se especializan en las distintas opciones que constituyen ese nivel primario (por ejemplo, «Preescolar»). Sin embargo, al igual que en las otras Facultades, no siempre los planes de estudios son los adecuados para la formación de los futuros profesores. Pero la solución de esos problemas corresponde a otro ámbito muy distinto del de estas Jornadas.

DOS OBSERVACIONES: SOBRE UNA CUESTIÓN LÉXICA Y OTRA SINTÁCTICA

Antonio Moreno Ayora

I

De la vitalidad de la pareja de sufijos *-ear*, como desinencia verbal, y *-eo*, como morfema propio del sustantivo, dan muestra creaciones léxicas muy recientes, como *marujear* y *marujeo*, *piratear* y *pirateo*, o *tapear* y *tapeo*. Alguno de estos términos lo anota Leonardo Gómez Torrego en su reciente publicación titulada *El léxico en el español actual: uso y norma*¹. Si adelantamos, pues, que el objetivo de la primera parte de nuestra comunicación es estudiar ciertas características de las formas *ningunear* y *ninguneo*, deberemos comenzar advirtiendo que en ellas no nos extraña su composición morfológica -similar a la que presentan los términos antes enumerados-, sino que más bien nos interesa su aparición y consolidación o actualidad como términos del léxico de fin de siglo, y por tanto sus consecuencias en el plano semántico de la lengua, ya que su uso implica el establecimiento de una determinada familia léxica y el de una inevitable relación sinonímica.

Nuestra intención es centrarnos en dos aspectos bien diferentes que relacionaremos con el empleo de *ningunear* y su derivado *ninguneo*. Primero aportaremos varias pruebas del uso escrito o literario que han hecho determinados medios y

¹ Madrid, Arco Libros, 1995.

autores conocidos de nuestro tiempo; luego comentaremos ciertas particularidades referidas a su origen gramatical. Es indudable que el tratamiento de los dos puntos citados está en conexión con la tarea de enseñar lengua española y que los resultados de nuestra observación pueden revertir en el enriquecimiento del nivel de competencia léxica y de actuación expresiva de nuestros alumnos.

Sobre *ningunear* diremos que es un verbo registrado en la última edición del *Diccionario de la Lengua Española*², donde aparece caracterizado como transitivo y definido de dos maneras: «1. No hacer caso de alguien, no tomarlo en consideración. 2. Menospreciar a una persona». En las ediciones anteriores, de 1970 y de 1984³, no aparece aún este infinitivo. Sin embargo, ni en el diccionario académico ni en ningún otro de los repertorios léxicos conocidos por nosotros hemos documentado el sustantivo deverbal *ninguneo*.

Al parecer, la frecuencia de empleo de estos vocablos es baja en el español escrito. Los hemos encontrado muy esporádicamente, y por el momento tan sólo disponemos de estos textos, unos literarios y otros periodísticos:

1. «[...] no son felices los que se sienten ninguneados en su trabajo, [...]» (*Blanco y Negro*, 31-3-96, pág. 98).
2. «Tampoco son felices los que viven un calvario con su matrimonio, que son multitud, calvario al ver que no pueden poner fin por miedo a afrontar una separación; no son felices los que se sienten ninguneados en su trabajo, los que no consiguen trabajar en lo que les gusta, los que han perdido a un amigo, los que pasan sus días en la cama de un hospital» (*Blanco y Negro*, 14-4-96, pág. 98).
3. «[...] Aprovechando que Leo se retiró a la cocina, me dijo Asia:
- Estás tan mustio, tan sordomudo, que no pareces tú. ¿Es que no te encuentras bien en Garafía?
- Al contrario, muy bien. Quizá sea que me encuentro como ninguneado por su

² Madrid, Espasa Calpe, vigésima primera edición, 1992.

³ Publicadas en Madrid, Real Academia Española, decimonovena edición, 1970, y vigésima edición, 1984.

casi insoportable grandeza.» (A. GALA, *La regla de tres*, Barcelona, Planeta, 1996, pág. 214).

4. «[...] procuraba hacerle purgar semejante pecado con unos pocos días de ninguneo». (Ejemplo que tomo de ARTURO PÉREZ REVERTE, *El capitán Alatríste*, Madrid, Alfaguara, 5a. edic., 1997, pág. 184).

5. «[*Cántico*] fue, líricamente, `muy superior´ a la mayoría de los movimientos poéticos de su tiempo -el neo-romanticismo, el postismo y la poesía más social del grupo *Espadaña*- y fue, también, un ejemplo de `ninguneo literario´ de la crítica de Madrid y Barcelona hacia los escritores andaluces [...] (*El País*, 18-10-97; suplemento Andalucía, pág. 10).

6. «La dirección del PSOE ningunea y descalifica al que hasta ahora era su número dos [...]» (*Noticias*, Antena 3, edición de mediodía, 24-10-97).

En cuanto al significado de las formas verbales respectivas, parece que no en todos los textos coincide con las acepciones de la Academia. Así, en el fragmento de Gala, *me encuentro como ninguneado por su insoportable grandeza* es una expresión que no puede parafrasearse exactamente por «no tomar en consideración» o «menospreciar a una persona»; más bien parece tener el significado de «anular»: *me encuentro como anulado por su insoportable grandeza*. Y en la cita del comentarista televisivo, que *la dirección del PSOE ningunea y descalifica a su número dos* equivale a decir que *la dirección del PSOE ignora y descalifica a su número dos*. Tanto «anular» como «ignorar» parecen funcionar como sinónimos sustitutos de *ningunear*, pero tal sinonimia no está documentada en el Diccionario de la Academia.

Por otro lado, puesto que no contamos con definición alguna de *ninguneo*, tendremos que proceder al establecimiento de su significado. Y éste no parece difícil de deducir a la vista de los contextos lingüísticos que enmarcan el vocablo en la novela de Pérez Reverte y en el comentario de *El País*. Así, en *procuraba hacerle purgar semejante pecado con unos pocos días de ninguneo*, y en *fue también un ejemplo de ninguneo literario de la crítica de Madrid*, el sustantivo en cuestión es reemplazado bien por «desatención» bien por «indiferencia», por lo cual sugerimos que deben ser éstos los sustantivos definidores.

Obsérvese también que el texto número 6 procede del medio televisivo, concretamente de un programa de información, lo que permite hacer, desde nuestro punto de vista, dos puntualizaciones: 1ª) que empieza a tomarse conciencia de que el espectador de mediana cultura puede comprender el significado de la expresión; y 2ª) que puede pasarse de una utilización infrecuente y limitada, condicionada momentáneamente por el contexto, a una utilización generalizada y de fácil disponibilidad léxica. La extensión del término apenas tendrá que ver, en consecuencia, con el hecho de su uso literario, pues es obvio que la sociedad actual - como ha constatado Lázaro Carreter⁴- «es mucho menos literaria que la de antaño; sus modelos lingüísticos no suelen ser, o no lo son tanto, los grandes escritores, multitudinariamente desconocidos, sino la prensa y los programas de radio y televisión». Si este último medio se decide a emplear tales vocablos, como vemos que ha ocurrido en fechas recientes, el proceso de extensión de los mismos, de reconocimiento de su significado e incluso de sustitución de otros sinónimos será imparable. Por eso nuestra única intención, al fijar por escrito estas reflexiones, se limita a constatar el comienzo de este proceso y a ser testigos de sus primeras manifestaciones, en el momento en que todavía muchos hablantes ignoran tales posibilidades léxicas.

Por fin, no parece haber duda en el hecho de que la formación verbal que nos ocupa ha surgido a partir del lexema pronominal *NINGUN-*, lo que nos lleva a considerar que estamos ante un caso de derivación extremadamente raro, pues no existe -que sepamos- otro ejemplo con las mismas características: es decir, no recordamos ningún otro infinitivo que se haya creado sobre la base de una forma pronominal de significado indefinido; aunque sí tengamos dos derivados verbales procedentes de la familia de los personales, a saber: *tutear* y *vosear*.

II

En cuanto a la cuestión sintáctica que deseamos comentar, debe observarse que la agrupación conjuntiva *pero que* no implica, en todos los casos, la misma

⁴ Vid. su artículo «Los medios de comunicación y la lengua española», en Comisión Permanente de la Asociación de Academias de la Lengua Española: *Primera reunión de academias de la lengua española sobre el lenguaje y los medios de comunicación*, Madrid, 1987, págs. 29-43; la cita en la pág. 32.

relación sintagmática, el mismo significado ni las mismas condiciones pragmáticas. O dicho de otra manera, ante grupos de enunciados como los que siguen, debemos pensar que nos encontramos en contextos lingüísticos diferentes, a pesar de utilizarse, en los tres grupos, los mismos elementos relacionales: *pero que*⁵. Y si esto es así, o sospechamos que es así, habrá que buscar las explicaciones convenientes. Veamos, pues, los enunciados:

a) «Leo las reseñas, porque siempre aprendes cosas, pero que una crítica sea positiva o negativa no supone gran cosa en el éxito o fracaso» (A. PÉREZ REVERTE, *El País*, 8-11-97, pág. 35).

b) «No me importa que esté aquí, pero que se esté quieto».

«Mi padre quiere que compre un piso, pero que siga viviendo con ellos».

c) «[...] podría decirse que la leyenda es una narración en verso, por lo general de carácter polimétrico (distinta, en consecuencia, del romance, igualmente cultivado en el Romanticismo pero que emplea sólo el verso octosílabo)» (Vid MARTÍNEZ TORRÓN, D. (ed.), *Los románticos y Andalucía*, I, Córdoba, Universidad de Córdoba, 1997, pág. 58).

«Si repasamos la bibliografía de Billick, encontramos numerosas referencias a esta novela de Espronceda, pero que se centran sobre todo en su relación con la obra de Scott [...]» (*Ibidem*, pág. 26)⁶.

⁵ Prescindimos en estas páginas de la locución *pero que*, cuyo valor conectivo desaparece si va antepuesta a «adjetivos o adverbios en grado superlativo para darles aún mayor relieve». Cfr. L.A. Hernando Cuadrado, *Aspectos gramaticales del español hablado*, Madrid, Ediciones Pedagógicas, 1994, pág. 218.

⁶ Otros dos ejemplos:

(1) «Para darte a conocer has escogido un premio muy característico: prestigioso, pero que no da dinero» (*Revista Muface*, nº 168, julio-septiembre de 1997, pág. 45).

(2) «Eras una niña un poco burra, pero que te planteabas problemas que a tus hermanos les traían sin cuidado» (A. GALA, *Más allá del jardín*, Barcelona, Planeta, 1995, pág. 150).

En el primer caso que consideramos, el llamado nexos adversativo *pero* se opone a la consecuencia o efecto esperado del enunciado anterior, que actúa como presuposición admitida por el oyente. Y a partir de tal oposición se aclaran, mediante el enunciativo *que*, las circunstancias hipotéticas que pueden motivar tal efecto. Esa consideración de la realidad o de la situación supuesta explica también que el elemento *que* pueda intercambiarse por el nexos condicional *si*, pues el enunciado de partida podemos reformularlo como: *Leo las reseñas, porque siempre aprendes cosas, pero si una crítica es positiva o negativa no debe suponer gran cosa en el éxito o fracaso».*

Ahora bien, el intercambio entre *pero que* y *pero si* no es posible incondicionalmente, sino dependiendo en todo caso de un paralelismo verbal por lo que parece bien estructurado. Así, teniendo en cuenta que *pero que* se construye con presente, pretérito perfecto y pretérito imperfecto de subjuntivo, la sustitución será posible si correlacionamos a *pero si*, respectivamente, con presente de indicativo, con pretérito perfecto de indicativo y con pretérito imperfecto, pretérito indefinido o pretérito pluscuamperfecto de indicativo (en su lugar, también pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo).

De igual forma observaremos, después de estos comentarios iniciales, que *pero* puede aparecer iniciando enunciado tras una pausa marcada, lo que en la grafía se indica con un punto y coma o un punto: *Pero que una crítica sea positiva o negativa no supone gran cosa en el éxito o fracaso.* Y de esto último deducimos, además, que puede quedar sustituido por expresiones como *ahora bien* o *sin embargo*, considerados como «conectores discursivos», lo que pone al descubierto que este *pero* no es, en este contexto, una típica conjunción coordinante sino, precisamente, un «marcador discursivo» de carácter ideacional⁷. Parece evidente, pues, que *pero* no debe ser calificado como un coordinador, sino como un «reformulativo de oposición», pues su función en el discurso es oponerse, por un lado, al efecto que en principio parecía lógico para el receptor, y, por otro, reformularlo desde el punto de vista del hablante. Su valor pragmático queda así fuera de toda duda.

⁷ Recuérdese que I. Marsà Vilà habla de «marcadores ideacionales»: incluye entre ellos a los que indican oposición y cita de manera concreta a *pero*. Vid. Marsà Vilà, I., «Marcadores discursivos en español», en: Gutiérrez Díez, F. (ed.), *El español, lengua internacional. I Congreso internacional de AESLA*, Murcia, AESLA, 1996, págs. 349-355.

En los enunciados del tipo b), la conjunción *pero* sigue teniendo igualmente carácter adversativo, señalando un valor pragmático de oposición por cuanto se relaciona con un sujeto que manifiesta su desacuerdo ante las implicaciones que se derivan del cumplimiento de lo expuesto en la primera oración. Por tanto, también en este caso se reacciona en contra de una consecuencia o efecto esperado⁸, y habrá de advertirse que lo que hace *que*, como elemento que completa lingüísticamente la enunciación, es introducir el enunciado que debe sustituir a la implicación antes sobreentendida, que mediante este mecanismo queda definitivamente rechazada. Así, en uno de los ejemplos anteriores, el padre sabe que la compra de un piso implica alejarse espacialmente de la familia, y por ello se utiliza *pero que* para oponerse a esa implicación y formular el comportamiento que al sujeto hablante le parece adecuado: vivir con la familia. En este acto de enunciación está tan claro cuál es el deseo del hablante, que suele presentarse sin verbo introductor, y en el caso de que éste se explicita no hace más que reforzar, con su significado, la conducta requerida: *Quiere que compre un piso, pero desea que siga viviendo con ellos*. El verbo elíptico, como se ve, pertenece siempre al campo semántico del «deseo», de la «exigencia» o del «ruego», entendidos tales conceptos en sentido amplio.

En la tercera de las estructuras que analizamos, *pero* continúa exhibiendo el valor de oposición que le corresponde, aunque la oposición no es total, pues se orienta más bien hacia la restricción, marcando una alternativa sólo parcial al punto de partida. Puede decirse que se trata de una situación contextual en la que hay un determinado elemento o factor que actúa como antecedente sobre el que establecer la diferencia o restricción; y por ello *que* representa lingüísticamente, por su valor de relativo pronominal, al antecedente expreso. Y como pronombre que es puede sufrir, en la oración, alguna de las siguientes alteraciones:

- 1) sustitución por otro pronombre: ... *encontramos numerosas referencias a esta novela de Espronceda, pero éstas se centran...*
- 2) eliminación, debido a su carácter superfluo: ... *encontramos numerosas referencias a esta novela de Espronceda, pero se centran...*

⁸ Este hecho explica que la expresión *pero que* no pueda cambiarse de orden y que siempre vaya en medio de dos oraciones, pues, como puntualiza J.A. Martínez, los coordinadores son «signos dependientes rigurosamente 'interpuestos' [...]». Cfr. de este autor *Funciones, categorías y transposición*, Madrid, Istmo, 1994, pág. 57.

3) reducción de su significado relacional al puramente restrictivo de *pero*, lo que permite también la alternancia entre tal grupo conjuntivo y *aunque*⁹: ... *encontramos numerosas referencias a esta novela de Espronceda, aunque se centran...*

Como conclusión más general, parece oportuno advertir que la presencia conjunta de estos dos elementos, aunque distintos por su carácter relacional y su significado, es el factor contextual que nos ha llevado a calificarlos como «grupo conjuntivo». Y no dudamos de que el comportamiento sintáctico de tal unidad depende fundamentalmente de su estructura semántico-pragmática, que es también la que permite una mayor o menor dependencia entre ambos elementos y la que explica, en último término, la posibilidad de su reducción a uno solo de ellos.

⁹ En este sentido, se hace necesario remitir a la reciente obra de J.A. Moya Corral: *Los mecanismos de la interordinación: a propósito de «pero» y «aunque»*, Granada, Universidad de Granada, 1996.

RECURSOS ARGUMENTATIVOS EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN. LA PRENSA

María del Carmen Ortega Alcaraz

La actualidad educativa ha elevado su nivel de exigencias docentes debido a la importancia didáctica que han adquirido los medios de comunicación en los últimos años. Entre ellos encontramos los que se identifican con una sucesión de destrezas discursivas que desembocan en razonamientos con fuerte carga subjetiva. El género periodístico que más se aproxima a la citada subjetividad discursiva, lo encontramos en los denominados 'Artículos de Opinión'.

El enfoque de nuestro trabajo se puede hacer desde una doble vertiente: la teórica y la práctica.

Nos vamos a centrar en la práctica, pero partiendo de los conocimientos teóricos que existen al respecto, no para seguir un modelo concreto de comentario, sino para reconocer en el mensaje que nos envía el emisor, las pautas establecidas que identifican cualquier género periodístico y que debe respetar el que desea dar a conocer algo, tanto de forma expositiva como argumentativa.

Partimos de la doble funcionalidad presente en los 'Artículos de Opinión', en primer lugar la de informar, en cuanto que remiten a un tema que hay que conocer para comprender los argumentos que aparecen -esto formaría parte de los conocimientos previos del lector-, y en segundo lugar, presentan toda una gama de recursos apelativos dirigidos al receptor, y es en estos recursos donde encontramos los mecanismos de los que se vale el escritor para atraer nuestra atención y nuestro convencimiento, si puede.

El texto que presentamos como modelo de argumentación, desarrolla un verdadero esquema macroestructural que exige un análisis sistemático.

EL PAÍS, Domingo 9 de noviembre de 1997

LA HISTORIA Y EL OLVIDO
ANTONIO MUÑOZ MOLINA

Parecía que el pasado no le interesaba a nadie, y ahora resulta que uno de los mayores simulacros de escándalo político del presente tiene como motivo el estudio del pasado más o menos lejano. Parte del éxito de la transición se cimentó sobre el olvido mutuo y la suspensión del pasado, o sobre la renuncia a utilizarlo políticamente, para ser más exactos. En los años ochenta, el apresurado catecismo socialista de la modernidad agregaba un nuevo matiz a la abolición del pasado y de su memoria, y no sólo en el ámbito de la política: los ochenta fueron un tiempo en que moda y modernidad se volvieron sinónimos, y en el que casi todas las artes se rindieron al fetichismo de la juventud y de un presente cada vez más estrecho.

Los intelectuales, la gente que escribe libros y opina en los periódicos, no suelen interesarse mucho por lo que ocurre en las escuelas. Si lo hubieran hecho, habrían observado a lo largo de esa década que las tentativas de abolición política y estética del pasado se correspondían con el lento descrédito escolar de los saberes de la memoria, es decir, las Humanidades. Año tras año, hasta llegar a su culminación en la célebre LOGSE, la enseñanza de la Historia (y también de la Geografía) fue perdiendo relevancia en los planes de estudio, las dos se fueron volviendo conceptualmente borrosas en una asignatura llamada de Ciencias Sociales, según una moda internacional que a nosotros ya llegaba convertida en anacronismo: circulaba ya la especie, difundida por la secta poderosa de los pedagogos, de que todo aprendizaje debía prescindir de la memoria y basarse en la experiencia directa. En pedagogía, esa ciencia de éxito sólo comparable al de la ufología y la astrología, el adjetivo «memorístico» se volvió tan insultante como «costumbrista» en literatura. Cabe preguntarse si hay alguna experiencia posible de la mente humana que no esté hecha de memoria, desde el acto de respirar al de subir o bajar una escalera, pero por ahora prefiero no detenerme en ese extremo. Tan sólo quiero apuntar que en los principios pedagógicos triunfantes en las últimas décadas está implícita la negación de los saberes históricos y geográficos. Casi nadie puede adquirir, por experiencia directa, el conocimiento del Neolítico o de las fuentes del Nilo, por poner dos ejemplos: la Geografía y la Historia son rigurosamente incompatibles con los doctrinarismos pedagógicos de la moda. Ni el pasado ni el mundo exterior tienen mucho sitio en la escuela.

A ese azote internacional de la pedagogía se unen otros dos factores que me parecen muy relevantes. El primero de ellos es la negación postmoderna de cualquier posibilidad de conocimiento objetivo, y la idea correlativa de que todos los discursos son más o menos equivalentes, ya que ninguno de ellos puede ser juzgado según un criterio de confrontación con la realidad. Según ese principio, no ya la Historia, sino incluso la Física, son construcciones arbitrarias que responden a un interés de poder, a opciones de raza, de sexo o de orientación sexual. Pondré un ejemplo aleccionador, aunque también alucinante: para algunas teóricas del feminismo radical, la descripción clásica del modo en que los espermatozoides se aproximan al óvulo no es el relato de un hecho biológico objetivo, sino una apología machista de la violación en grupo. Hay una Historia para hombres y otra para mujeres, del mismo modo que la hay para los negros, a los que se tiende a impartir en las escuelas la doctrina del afrocentrismo, que enseña, entre otras cosas, que los egipcios eran negros, y que la filosofía griega, y por tanto la cultura occidental, no son sino el producto del saqueo de unas sabidurías ancestrales que la raza blanca ha usado después para sojuzgar y humillar a los africanos.

Esa música, en apariencia tan lejana, ya le estará sonando a alguien: una cultura inocente y

ancestral, una raza pura y bondadosa, unos dominadores p^{er}fid^os, y, por supuesto, extranjeros... El segundo factor al que me refería más arriba en la denigración general de la Historia es la fiebre regionalista o nacionalista que se extendió entre nosotros desde principios de los años setenta, y que culminó en la colosal chapuza del llamado Estado de las autonomías. Me importa mucho ser muy preciso en este punto: creo que es imprescindible distinguir entre la evidencia política y el disparate, es decir, entre la necesidad que había, al restaurar la democracia, de restaurar también los estatutos de Cataluña, el País Vasco y Galicia, y la apresurada proliferación de estatutos y nacionalidades a la que se ha dedicado tan jovialmente y tan costosamente la clase política en los últimos veinte años. Tampoco sería ocioso recordar que las ideologías nacionalistas son legítimas, pero que no tienen por qué ser obligatorias, ni ser la representación privilegiada y hegemónica de los intereses o de la personalidad de un territorio. Sin embargo, no hay fuerza política que no aspire a ser al menos tan nacionalista como los nacionalistas, lo cual crea un estado de confusión permanente y difunde la creencia de que no hay vida política fuera del nacionalismo más cerradamente identitario. Ningún partido político de los que ahora se llaman «de ámbito estatal» renuncia a buscar votos, titulares o clientes apelando a los agravios comparativos. Si Jordi Pujol entiende que cualquier ataque a su persona o a su política es un atentado contra Cataluña, no le andan muy lejos en sus respectivas demagogias los presidentes socialistas de Extremadura o de Andalucía. El Partido Popular no tiene el menor escrúpulo en explotar el peligroso filón del anticatalanismo valenciano. En cuanto a Izquierda Unida, parece arrebatada por una fiebre incontenible de autodeterminaciones y radicalismos vernáculos, que lo mismo le lleva a aliarse con Herri Batasuna en Euskadi que a vindicar las gallinejas o las corridas goyescas como señas de identidad cultural de Madrid.

Esta vocación balcánica viene de lejos, exactamente de los tiempos confusos del último franquismo y la primera transición. Fue entonces cuando la izquierda se afilió con entusiasmo apresurado e ignorante a la creencia de que nacionalismo y progresismo eran términos idénticos, y de que, por lo tanto, la idea y hasta el nombre de España pertenecían a la reacción, eran invenciones de la derecha franquista. De pronto parecía que no se pudiera ser al mismo tiempo español y de izquierdas: había que ser catalán, vasco, gallego, andaluz, castellano, leonés, canario, cántabro, cualquier cosa adecuadamente oprimida y ancestral, dotada de los pertinentes enemigos igual de ancestrales: los españoles. Si nadie se reconoce como español, salvo unos cuantos ancianos que aún escriben cartas al director en *Abc*, ¿quiénes son entonces esos españoles tan opresores, tan culpables de todo? De pronto resultaba que España era una entidad pétrea y dominadora, y que a la vez no existía. Existía, aún parece que existe, una cosa llamada Estado Español, término que los nacionalistas copiaron de Franco, quien a su vez lo había copiado del mariscal Pétain, que llamó a su régimen lacayo e infame «Estado francés», porque la palabra república le gustaba más o menos lo mismo que le gusta a monseñor Setién la palabra España, y menciono al obispo de San Sebastián por buscar a una figura de una talla moral equiparable a la del anciano héroe de Verdún.

Justo aquí se entrecruzan la moda pedagógica y el doctrinarismo político con las desfachateces postmodernas sobre la irrelevancia del conocimiento riguroso: al mismo tiempo que se decretaba la inexistencia de España iba desapareciendo en las escuelas el estudio de su historia inexistente, y por supuesto de su geografía irreal. Los niños no tienen por qué conocer aquello que esté fuera de su campo de experiencia directa, y menos aún el espacio geográfico de un país opresor que además no existe: el mundo se ciñe a los límites de lo que es nuestro, y la historia no puede ser sino el relato de la permanencia a través de los siglos de la compacta identidad de nuestro pueblo, que se define por lo que es y ha sido siempre, pero sobre todo por lo que no es, por su resistencia a la continua y zafia agresión de lo español. Enseñar a los niños negros que Platón y Aristóteles robaron el conocimiento de los sacerdotes egipcios, los cuales, siendo de raza africana, habían construido las pirámides con

procedimientos paranormales, es un fraude intelectual de la calaña más baja, pero el afrocentrista responde impertérrito que la tarea de la educación no es acumular conocimientos objetivos en los niños, sino ayudarles a construir su autoestima y su sentido de la identidad colectiva, dañadas por el racismo blanco (quizás sea eso lo que los pedagogos llaman, con su conocida transparencia lingüística, los «contenidos actitudinales»).

El fraude mental se repite con toda exactitud entre nosotros, y muchas veces con un etiquetado ideológico de izquierdas, según se ha visto en la bochornosa diatriba de las últimas semanas. La Historia de España sólo puede ser reaccionaria y memorística: frente a ella, contra ella, se erigen las historias o mejor las culturas respectivas de los nobles pueblos autóctonos, tan lúdicas y a la medida como las atracciones de un parque temático, limpias de fechas, de incertidumbres, de errores y de cualquier contratiempo que no proceda de la torpe perfidia agresora española. A un fantoche de la Junta de Andalucía le oí declarar hace poco que a los niños andaluces no les hacía ninguna falta saber quién fue don Pelayo, que a este señor debe de parecerle como un jefe local del Movimiento o algo así. Pero me temo que para entender algo la preciada historia de Andalucía, e incluso, para decirlo finamente, de las nacionalidades y regiones del Estado Español, hará falta adquirir ciertas nociones básicas sobre la invasión musulmana de principios del siglo VIII y el proceso larguísimo de confrontación, expansión de los reinos cristianos y lento reflujo de al-Andalus que terminó en 1492.

Ni España ni la historia de España son inventos del general Franco, ni siquiera de Esperanza Aguirre. Lo que hizo el régimen de Franco con la historia de España no fue imponerla tiránicamente, sino tergiversarla y abolirla, usurparla igual que usurparon el nombre el país. Desde 1939 se decretó no sólo la amnesia acerca de lo que habían sido la República y la guerra, sino también la falsificación de todo el pasado anterior, a fin de ajustarlo a las directrices ideológicas de la derecha más ignorante y cerril y de una iglesia de incensarios y brazos en alto aliada con perfecto descaro con la tiranía. La historia que a mí me enseñaban en la escuela se parecía mucho, en su vocación de adoctrinamiento y en su exaltación paranoica de un pueblo noble y cercado de enemigos exteriores -la España visceralmente católica, martillo de herejes, vencedora de los infieles musulmanes en la Reconquista y del comunismo ateo en la Cruzada de Liberación-, a los simulacros de historia que alientan los nacionalismos de ahora. De igual modo que para Sabino Arana el pueblo vasco había sabido mantener su pureza de sangre y ortodoxia católica a pesar de la agresión continua y envenenadora de la raza inferior (la española), para los redactores de mis enciclopedias escolares el pueblo español no se había dejado contaminar nunca ni por herejes ni por invasores.

No se trata de que nos contaran una historia fascista en vez de una historia progresista: era, simplemente, que nos estaban mintiendo, que nos ocultaban otra historia verdadera y plural, haciéndonos creer que la única tradición española posible era la reaccionaria. Las Comunidades de Castilla, la Ilustración, las Cortes de Cádiz, la revolución de 1868, el progreso de las ideas krausistas, del socialismo y del federalismo, la II República, todo fue borrado, abolido, negado, con la misma crueldad radical con que se negó la condición y hasta la nacionalidad española a una muchedumbre de vencidos.

La dictadura, pues, ocultó y falsificó la Historia de España: la democracia, en vez de recobrarla, ha confirmado su prohibición. En las escuelas franquistas se enseñaba que la guerra civil fue una agresión del comunismo internacional contra la España católica y eterna: en las escuelas catalanas y vascas de ahora se enseña que la guerra civil fue una agresión española contra Cataluña y contra Euskadi. Parece que a nadie, en ninguna parte, le interesa contar la simple verdad que los documentos atestiguan: que en 1936 hubo una sublevación militar en contra de un régimen legal y democrá-

tico, la República Española, en cuyo ordenamiento constitucional estaban incluidos los estatutos de autonomía del País Vasco y de Cataluña.

Pero no se trata de vindicar la Historia de España sobre o frente a la de Cataluña, o a la de cualquier otro lugar: la cuestión es si elegimos la molestia de indagar las cosas que sucedieron o preferimos las comodidades del mito. La historia, igual que la ciencia, y a diferencia del dogma, está hecha de incertidumbres, de tentativas de aproximación. El historiador, el científico, aceptan el error y la duda: el predicador sólo maneja certezas. De modo que enseñar Historia no sólo sirve para conocer el pasado y encontrar en él ciertas claves necesarias para la comprensión del presente, sino también para crear en nosotros la conciencia de la dificultad y la necesidad del saber, la disciplina intelectual que nos hace falta para interpretar diariamente los indicios de la vida. El ejercicio de la inteligencia al que nos acostumbra la historia nos ayuda a recelar de las trampas de sus manipuladores. Ahora se hace mucha demagogia sobre el sentido crítico que se debe inculcar en la escuela, y que sería el contrapunto del aprendizaje memorístico: pero es justamente ahora cuando el sentido crítico está siendo más sistemáticamente embotado mediante el cultivo simultáneo del adoctrinamiento y de la ignorancia.

Por supuesto que no se debe enseñar una Historia hecha sólo de nombres de reyes y fechas de batallas: pero la comprensión y la conciencia crítica precisan de una base ineludible de conocimientos, y del mismo modo que para orientarnos en el espacio necesitamos calcular las distancias, para entender el curso del tiempo nos hace falta una noción clara de la sucesión de los hechos históricos. Por supuesto, también, que la historia general se hace de muchas historias parciales, y que uno de los grandes progresos del saber histórico ha sido la incorporación a él de grupos humanos que estaban excluidos: las mujeres, los pobres, los trabajadores, los esclavos. No se avanza poniendo límites al conocimiento, sino haciéndole ganar a la vez extensión y profundidad. Las guerras carlistas, la llegada de los telares de vapor y de los ferrocarriles, la rebelión de las Comunidades, no son acontecimientos que afecten sólo al País Vasco, a Cataluña y a Castilla y León, respectivamente, del mismo modo que el dos de mayo no es una fecha que deba conocerse sólo en Madrid, y que el califato de Córdoba no pertenece sólo al pasado de los andaluces. Cada historia parcial enriquece e ilumina una historia común, que cobra su pleno sentido en el marco más amplio de la Historia europea y aun en el de la Historia Universal, que cada día nos es más necesaria, porque cada día se vuelve más pequeño e interconectado el mundo. Justo ahora, cuando sabemos el modo en que puede afectarnos un hecho ocurrido en Bruselas o en Singapur, cuando los científicos nos están alertando de que los desastres de la naturaleza tienen consecuencias globales, precisamente ahora es cuando en nuestras escuelas no se enseña más geografía que la comarcal, ni más historia que la de nuestras presuntas (y respectivas) identidades blindadas, cuando más tenazmente se adoctrina a los alumnos en una actitud de orgullo jactancioso y satisfecha ignorancia.

La España en la que a mí me gusta vivir es tan plural en historias como en paisajes y en idiomas: pero sería terrible que se confundiera la pluralidad con una yuxtaposición de esa clase de colectividades monolíticas -de lengua, de religión, de raza- a las que aspira siempre el nacionalismo. Preferir la historia y la razón frente a la mitología y la reverencia a los dogmas supone preferir también la ciudadanía soberana y solidaria a la adscripción genética a un pueblo. Pero la clase política que nos des gobierna, tan nefasta como populosa, no tiene en general el menor interés en resaltar las cosas razonables que nos unen, y que son el cimiento de la democracia, igual que en el fondo le importa un pimiento la calidad del aprendizaje en las escuelas: en la división, en la proliferación de organismo y cargos, en la demagogia del enfrentamiento, se les ofrecen muchas más posibilidades de intrigar y medrar. Basta con ver el modo en que esa clase política, con sólo unas cuantas excepciones, ha ignorado, malbaratado y despreciado el ejemplo de millones de personas que se lanzaron un día de

verano a la calle en nombre de lo que tenían en común, el amor a la libertad y el rechazo y el asco del crimen. Es una fecha que debería aprenderse de memoria en las escuelas, y pertenece a la historia de España: el 14 de julio de 1997. Pero estamos tan acostumbrados a olvidar que ya no parece que se acuerde nadie de ese día.

Como pueden comprobar el artículo es muy extenso y las opiniones que se extraen tanto de lo que expone como de lo que argumenta son numerosas y algunas muy discutibles. Los recursos de los que se vale también lo son. Pero para no crear una polémica más sobre este tema, tan de moda en estos momentos, nos vamos a dedicar a resumir en la medida de lo posible las ideas centrales de los diferentes apartados y comentar los medios de los que se vale el autor para reflejar esas opiniones.

El esquema que vamos a seguir es el siguiente¹:

- 1- LA SITUACIÓN COMUNICATIVA DEL TEXTO
- 2- LA COHERENCIA TEXTUAL. CONTENIDO Y FORMA
- 3- LUGAR DE LA TESIS PRINCIPAL SOBRE LA QUE SE ESTRUCTURAN TODAS LAS DEMÁS.
- 4- DIFERENTES TIPOS DE ARGUMENTOS UTILIZADOS
- 5- CONCLUSIONES

1. SITUACIÓN COMUNICATIVA DEL TEXTO

El artículo aparece publicado en el periódico «El País», el nueve de noviembre de 1997 y pertenece a Antonio Muñoz Molina, miembro de la Real Academia Española y profesor de Historia, estudios que cursó en la Universidad de Granada. Estos datos reconocen a un emisor de gran «talla» intelectual y conocedor de las normas que regulan los usos que se hacen de la lengua. Por tanto, aparece como experto en el tema, y en el texto, como miembro de una colectividad -salvo

¹ En la elaboración de este esquema me ha servido de modelo el que proponen Montserrat Ferrer, Rosa Escrivá y Gemma Lluch a propósito de los contenidos básicos que se han de tener en cuenta en la enseñanza de la argumentación en la Educación Secundaria y que recogen en su artículo «Argumentar en la educación secundaria», *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, 7-10 (1996).

cuando sus tesis requieren una personalización absoluta-.

El factor tiempo junto al espacio discursivo juegan un papel fundamental en la elaboración de los argumentos que estructuran una o varias ideas. En este caso elige un tema de actualidad presente en todos los medios de comunicación despertando con ello la curiosidad lectora del receptor.

El título del artículo «La Historia y el olvido» identifica de entrada el contexto que lo define, ya que se asocia de inmediato a la polémica que ha surgido en torno a los contenidos de la enseñanza de las humanidades, concretamente de la historia. El primer recurso argumentativo que encontramos tras una primera lectura del texto, se centra en la selección de unos contenidos semánticos frente a la ausencia de otros. Este recurso, que de entrada se da en cualquier texto de este tipo, nos advierte ya de la interpretación personal que el autor va a hacer de los hechos. Por tanto, es ahora cuando nuestra capacidad crítica debe comenzar a funcionar, y para ello nos acercamos al siguiente apartado.

2. COHERENCIA TEXTUAL. CONTENIDO Y FORMA

La estructura global del artículo, cumple fielmente las normas de publicación argumentativas, si bien la diferencia radica en la distribución de los elementos que forman cada apartado. Esta coherencia requiere una labor fragmentaria de secuencias de significados esparcidos a lo largo de todo el Comentario.

El texto lo hemos dividido en cuatro apartados:

1. INTRODUCCIÓN- Que abarca desde el principio hasta que dice:lo «memorístico» se volvió tan insultante como «costumbrista» en literatura». En el texto se corresponde con el primer fragmento que aparece en negrita.

2. EXPOSICIÓN DE HECHOS - Comienza con la interrogante «Cabe preguntarse» y llega hasta el «anciano héroe de Verdún»

3. EXPOSICIÓN DE ARGUMENTOS- Desde «Justo aquí se entrecruzan la moda pedagógica y el doctrinarismo político» hasta que «cada día se vuelve más pequeño e interconectado el mundo». De nuevo aparece en el texto con un tono más fuerte del normal, o sea, en negrita.

4. CONCLUSIONES DEL AUTOR, con final impactante.

En el contenido de la INTRODUCCIÓN se hace un balance histórico del tratamiento que se le ha dado a la enseñanza de la historia partiendo de la etapa de la transición política, la cual nos dice que ignoró y renunció a utilizar el pasado políticamente, incrementándose el olvido en la etapa socialista y desembocando en un olvido total con los nuevos planes de la enseñanza de la «célebre LOGSE». Esta visión de la enseñanza viene representada en el texto por los pedagogos modernos que valoran la «experiencia directa» en la adquisición de conocimientos frente al estudio memorístico.

LA EXPOSICIÓN DE HECHOS comienza con una réplica a los defensores de la experiencia directa y además exponiendo hechos que se basan en realidades comprobables.

«Cabe preguntarse si hay alguna experiencia posible de la mente humana que no esté hecha de memoria, desde el acto de respirar al de subir o bajar una escalera»

Un poco más adelante se exponen los dos factores que intervienen en la denigración de la historia y que son, por un lado, la idea de que todos los discursos son equivalentes junto a la negación de todo conocimiento objetivo y por otro, la fiebre regionalista o nacionalista.

A cada uno de estos hechos les dedica el autor una breve réplica con intención de fijarlos en nuestra memoria, para cuando retome de nuevo cada tema, nos situemos en el punto que desea.

Su desacuerdo con la idea de la equivalencia de los discursos lo hace extensible a otra ciencia palpable, la Física, y alega que si todo es arbitrario, la misma Física responde a intereses de poder, raza, sexo, etc. Mediante un ejemplo con el que se alude al feminismo más radical concluye el autor que existe una historia para mujeres y otra para hombres, y una historia para blancos y otra para negros. Esto enlaza con otro hecho que nos presenta y que identifica con la doctrina del afrocentrismo, por la que se enseña a los niños negros que los egipcios eran negros y que por tanto la cultura occidental es producto del saqueo de unas sabidurías ancestrales que la raza blanca usó en su beneficio. Esta idea de saqueo y de dominadores enlaza con la que seguidamente va a presentar, las víctimas incomprendidas de otro tipo de dominación, explícito en el segundo factor aludi-

do: la fiebre regionalista. A partir de aquí hasta que comienza la exposición de argumentos, hace un recorrido a través de todos los partidos políticos y la relación que cada uno mantiene con la postura nacionalista

En el apartado de LA EXPOSICIÓN DE ARGUMENTOS se retoman de forma tautológica los hechos más significativos para el autor que le servirán para reafirmar su postura sobre la conveniencia de no ocultar nada en la enseñanza de la historia, pero este apartado lo desarrollará con argumentos de tipo pedagógico (el de la experiencia directa), de tipo social (volviendo a la doctrina del afrocentrismo) y de tipo político (mediante un retroceso temporal a la enseñanza histórica que se impartió en su época).

Las conclusiones nos devuelven de nuevo al presente reafirmando la postura de la universalidad del conocimiento y la pluralidad de historias, paisajes e idiomas y de nuevo increpa al gobierno para que centre en razonamientos democráticos los argumentos en defensa de este planteamiento.

«Pero la clase política que nos des gobierna, tan nefasta como populosa, no tiene en general el menor interés en resaltar las cosas razonables que nos unen».

3. LUGAR DE LA TESIS PRINCIPAL

La tesis sobre la que se estructuran estos apartados aparece explícita en el segundo apartado, -el de la exposición de hechos- y aunque no podemos establecer una división tajante de hechos y argumentos, nos basamos para diferenciarlos en que los argumentos que se utilizan en la parte denominada -exposición de hechos- son muy breves porque dejan paso a la información que el autor nos quiere transmitir, para después desarrollarlos profundamente en el siguiente apartado. La tesis principal, por tanto, es que según el autor existe una «denigración general de la historia» desencadenada a raíz de tres factores constitutivos, la pedagogía, la filosofía en su vertiente cognoscitiva y la sociología en su postura nacionalista.

«El segundo factor al que me refería más arriba en la denigración general de la Historia es la fiebre regionalista o nacionalista que se extendió entre nosotros desde principios de los años setenta»

Estos tres factores delimitan el significado global del texto y a partir de ellos se elabora todo un proceso argumentativo mediante comparaciones, ejemplos, ironías y todo tipo de recursos.

Vamos a recordar el comienzo del texto porque pienso que es una forma muy pedagógica de acercarnos al tema que va a plantear:

«Parecía que el pasado no le interesaba a nadie, y ahora resulta que uno de los mayores simulacros de escándalo político del presente tiene como motivo el estudio del pasado más o menos lejano»

Es curioso el uso que hace del indefinido NADIE porque con él comienza y finaliza el artículo, y el contexto que los acompaña hace que esa impersonalización se vuelva hacia toda una colectividad.

4. TIPOS DE ARGUMENTOS

No existe en todo el texto una idea que se defiende que no se acompañe de una breve precisión semántica.

Conocemos las ideas que el autor defiende a través de la valoración que este hace de ciertos criterios argumentales.

El denominado «criterio de autoridad» lo utilizaría como argumento si los intelectuales y «la gente que escribe libros y opina en los periódicos» hubieran usado su poder informativo para dar a conocer las tendencias pedagógicas del momento. Por tanto, descarta este criterio para centrarse en el que define como «la propia experiencia personal», manifiesto en el texto cuando recuerda la historia de España que escribían las enciclopedias escolares de su época.

«Para los redactores de mis enciclopedias escolares el pueblo español no se había dejado contaminar nunca ni por herejes ni por invasores».

Cuando retoma el tema de la experiencia directa, basa su defensa en el criterio de «la aceptación general», y dice que «por experiencia directa no se puede conocer el Neolítico ni las fuentes del Nilo».

Pero donde de verdad se reflejan los criterios más comprometidos, es en la parte referente a los regionalismos y al estudio que de sus historias realizan deter-

minados pueblos. Un nuevo criterio que se define como «lo que vale para la totalidad, vale para la parte», lo aplicará al estudio de las nacionalidades, concretamente a la del País Vasco.

«De igual modo que para Sabino Arana el pueblo vasco había sabido mantener su pureza de sangre y ortodoxia católica a pesar de la agresión continua y envenenadora de la raza inferior (la española), para los redactores de mis enciclopedias escolares el pueblo español no se había dejado contaminar nunca ni por herejes ni por invasores».

Y aunque quiere dejar claro que el estudio de su historia ha de tomarse como secuencias de una historia mayor, la de España, argumenta que la tergiversación que se hizo de la historia de España en el franquismo, que ocultaba la verdad de los hechos acaecidos anteriormente, es similar a la que hoy en día sucede en el País Vasco donde impera, según el autor, todo lo relacionado con el elemento agresor que es España.

«La historia que a mí me enseñaban en la escuela se parecía mucho, en su vocación de adoctrinamiento y en su exaltación paranoica de un pueblo noble y cercado de enemigos exteriores... a los simulacros de historia que alientan los nacionalismos de ahora».

También a Andalucía se le quiere negar la historia de sus raíces y lo pone en boca de sus dirigentes mediante la denominada «falacia ad hominem», o la refutación de una tesis descalificando a la persona que la defiende.

«A un fante de la Junta de Andalucía le oí declarar hace poco que a los niños andaluces no les hacía ninguna falta saber quién fue don Pelayo»

«La consecuencia de un acto», en este caso de un hecho político, es criterio suficiente para retroceder en el tiempo a los últimos momentos del franquismo y primera transición, cuando dice el autor que nacionalismo y progresismo se identificaron, y que esta idea partió de Izquierda Unida. Con ello da pie a la interrogante sobre la existencia o no de España y el término ‘español’.

Podemos resumir por tanto, que todos los argumentos se basan en la razón porque se pretende convencer de lo que se defiende, unas veces objetivamente, otras irónicamente. Este recurso estilístico de la ironía aparece en dos ocasiones: la primera, cuando se pretende relacionar con los argumentos de tipo social (recordemos el afrocentrismo)

«Esa música, en apariencia tan lejana, ya le estará sonando a alguien: una cultura inocente y ancestral, una raza pura y bondadosa, unos dominadores pérfidos, y, por supuesto, extranjeros...»

En segundo lugar aparece relacionada con los argumentos de tipo político (el tema de la inexistencia de España y el término ‘español’)

«Si nadie se reconoce como español, salvo unos cuantos ancianos que aún escriben cartas al director en Abc, ¿quiénes son entonces esos españoles, tan opresores, tan culpables de todo?».

En las conclusiones también se alude a un argumento, pero en este caso se apela a las emociones del lector para conseguir persuadir, mediante el recuerdo visual de lo ocurrido el 14 de julio de 1997, en el que millones de personas se manifestaron por la paz y la libertad, fecha que según él debería incluirse en los programas de la historia de España.

La coherencia textual quedaría incompleta si prescindieramos de la parte formal del comentario, pero debido a la riqueza semántica que encierra el artículo, voy a limitarme a resaltar los recursos gramaticales que ayudan en la interpretación y comprensión del texto, sobre todo nos vamos a detener en la deixis, los conectores, los recursos de modalización verbal, los diacríticos y la connotación adjetiva.

La función deíctica en la argumentación juega un papel primordial a la hora de hacer partícipe de lo que se defiende tanto al emisor como al receptor.

En la Introducción aparecen dos tipos de deixis, la temporal «ahora», que sitúa en el presente la tesis que se defiende, y la que impersonaliza el texto en sí con el pronombre personal «nosotros» haciendo partícipe a toda una colectividad. La

EXPOSICIÓN DE ARGUMENTOS se introduce mediante la deixis locativa «aquí» y en las conclusiones inmediatas mediante la temporal «ahora»

Otros mecanismos cohesivos que hacen explícitas las relaciones entre las diferentes partes del texto corresponden a los denominados conectores.

En la INTRODUCCIÓN y EXPOSICIÓN DE HECHOS predominan conectores de tipo copulativos y condicionales, que responden a la funcionalidad informativa que caracteriza a estos apartados. Cuando los conectores se vuelven de tipo adversativo y consecutivo (pero, aunque, por supuesto) introducen la parte subjetiva de la exposición. Por ejemplo, cuando al principio de la tercera columna utiliza la conjunción adversativa -aunque-, se introduce una mera reflexión sugerida al autor a raíz de lo que va a comentar, pero que ni aclara el contenido anterior ni retoma un tema ya tratado.

Por el contrario, en el apartado de los argumentos los conectores son numerosos y de muchos tipos, pero predominan los que contribuyen a reforzar ideas defendidas mediante el uso de «por supuesto, sobre todo, pues».

El punto de vista del emisor también se introduce mediante los recursos de modalización verbal, y verbos como «quiero» o «me importa», tildan al texto de una nitidez asombrosa, mediante el deseo de una acción inmediata manifiesta tanto en el modo y tiempo presente del verbo como en la primera persona utilizada. Esta claridad semántica, se incrementa con el uso enfático del verbo gustar. Cuando en las conclusiones el autor dice: «La España en la que a mí me gusta vivir es tan plural en historias como en paisajes y en idiomas», reafirma su postura histórica hacia el estudio de las pluralidades lingüísticas y territoriales, pero evitando caer en «la yuxtaposición de colectividades monolíticas -de lengua, de religión, de raza-».

El uso diacrítico de guiones en el texto, sobre todo los correspondientes a las partes expositivas y argumentativas, diferencian el enunciado que se expone y las aclaraciones sobre el mismo, recurso que incrementa su postura comprometida.

Las connotaciones más negativas se manifiestan en el texto mediante un léxico con valor peyorativo representado sobre todo en la adjetivación y adecuado en todo momento a cada secuencia semántica. El uso adjetival es predominante en todo el artículo, pero como los argumentos apelan a la razón y no a las emociones, la adjetivación no es cualitativa, salvo cuando son alusiones directas a personajes públicos. Abundan los sustantivos adjetivados y las subordinadas adjetivas, señales de que la argumentación es de tipo razonado.

5. CONCLUSIONES

La lucha por la desmitificación de la historia que defiende Antonio Muñoz Molina cuando dice que: «la cuestión es si elegimos la molestia de indagar las cosas que sucedieron o preferimos las comodidades del mito», la hacemos extensible al terreno de la argumentación y nuestro principal objetivo se debe centrar en identificar las destrezas discursivas usadas por el autor para convencer al receptor de su teoría y vencer la pasividad que afecta a gran número de lectores. El expresarse con propiedad requiere unas técnicas discursivas que exigen un previo conocimiento, por tanto nuestra exposición ha pretendido identificar lo meramente expositivo y lo argumental del texto. El resultado obtenido reafirma lo que decíamos al principio; que el texto encierra una riqueza semántica que deriva hacia nuevos contenidos de significado y aunque su extensión parece que pueda hacer perder la continuidad temática, no es así y de ello se encargan los recursos formales utilizados. Por tanto, uno puede hacer una lectura superficial del artículo y no necesita muchas regresiones semánticas para comprenderlo en su totalidad. Pero si queremos formar ciudadanos que formen parte de una sociedad en la que la comunicación no encuentre barreras coercitivas a su realización expresiva, debemos potenciar el estudio de la argumentación con sus correspondientes recursos como alternativa a la incomunicación que se torna tantas veces en batallas campales.

El presente artículo nos ofrece un abanico de posibilidades como material de estudio en cualquier clase de lengua. Además, el acercamiento a un comentario de este tipo enriquece la panorámica informativa de la actualidad del momento, ya que el hecho de poder expresar opiniones respecto a temas previamente adquiridos, bien por la experiencia directa o bien por el recuerdo memorístico, supone un verdadero logro pedagógico. Además con la lectura de este texto en clase de lengua española se aplica un criterio interdisciplinar, tan importante en los nuevos planes de la enseñanza.

EL LENGUAJE A TRAVÉS DEL JUEGO: PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA EDUCACIÓN PRIMARIA

M^a Pilar Ripoll Quintana
M^a Ascensión Sánchez Vargas

El/la alumno/a es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Su participación activa es muy importante en la tarea educativa. Se considera fundamental el desarrollo de la responsabilidad y autonomía del alumno/a, y como tal, ha de reflexionar sobre los materiales que utiliza, las actividades en las que participa, evaluar su grado de aceptación de las diferentes tareas y su nivel de adquisición de la lengua.

El papel del profesor/a en la clase es el de ser el conductor del aprendizaje: iniciar el aporte de la lengua, ayudar al individuo en la interacción con los demás y evaluar lo que hacen los alumnos/as.

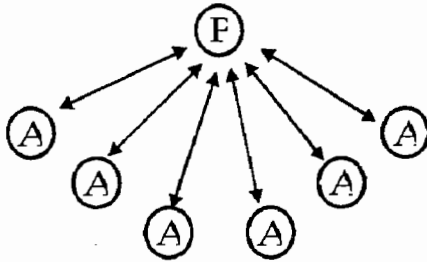
Cada niño/a se desarrolla a un ritmo diferente en las distintas áreas del pensamiento. No es sólo que algunos alumnos/as aprenden más deprisa que otros, sino que también cada alumno/a tiene diferentes niveles de habilidad matemática, verbal, física y creativa, por tanto, tiene preferencias sobre los procedimientos que utiliza para aprender. La enseñanza debe ser capaz de adaptarse a las diversas necesidades que muestran los/las alumnos/as, por ello, el juego ayuda al profesor/a a responder a las desigualdades individuales en el aula, proporcionándole un recurso fundamental para atender a esta diversidad.

Los juegos tienen un valor pedagógico enorme. Además de ser divertidos en sí mismos, ayudan a los/las alumnos/as a cooperar con los demás y a trabajar siguiendo reglas.

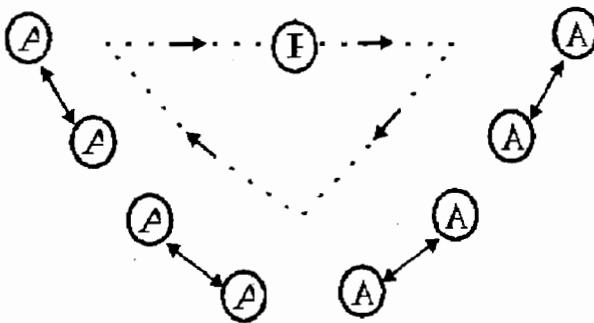
En general, los juegos se utilizan para reforzar y desarrollar los conceptos lingüísticos, pero su papel principal es el de fomentar de forma natural la interacción entre los/las alumnos/as y el de ayudarles a desarrollar una competencia comunicativa.

En los juegos puede participar toda la clase como grupo, o se puede dividir ésta en pequeños grupos o en parejas, por ello, es importante diseñar una distribución del aula acorde con esta forma de trabajo. Este tipo de organización no tiene por qué ser permanente, puesto que en otros momentos haremos actividades lúdicas individuales dirigidas por el/la profesor/a que, a su vez, requerirán una distribución del aula distintas.

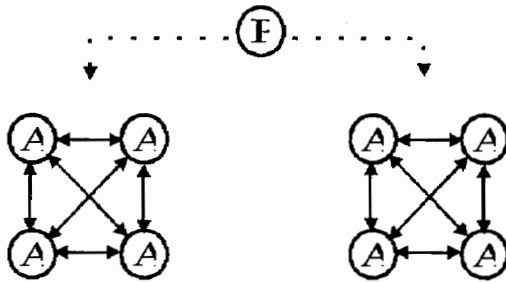
Distribución en el aula para juegos individuales.



Distribución de juegos por parejas.



Distribución de juegos por grupos.



Antes de iniciar un juego es conveniente realizar una demostración con un grupo de alumnos/as para llevar a cabo dicha actividad lúdica delante de los demás compañeros.

Mientras los/las alumnos/as están trabajando individualmente, por parejas o en grupos, el/la profesor/a irá de un lado para otro dirigiéndolos. Es un buen momento para fijarse en las habilidades individuales y para ayudar a los/las alumnos/as que presenten alguna dificultad.

El/la profesor/a debe asegurarse de que estas actividades lúdicas duren el tiempo necesario, ni más ni menos.

Las Propuestas Didácticas que se tratarán en esta comunicación irán enfocadas a desarrollar en los/las alumnos/as los principales aspectos del lenguaje (expresión oral y escrita, vocabulario, ortografía y gramática).

Para conseguir motivación e interés por parte del alumnado, se propondrán actividades lúdicas en las que el factor principal será la participación de los/las alumnos/as atendiendo al nivel y necesidades individuales de cada uno y utilizando los recursos didácticos adecuados para la consecución de los objetivos en esta área.

Los juegos que a continuación se exponen, van dirigidos a los/las alumnos/as de Educación Primaria.

PROPUESTAS DIDÁCTICAS: JUEGOS

CREACIÓN POÉTICA

La creación se realizará de forma individual, en parejas o en grupos.

Al alumno/a se le facilitará únicamente una serie de recurso que éste/a utilizará para escribir.

En la creación poética desarrollamos: la expresión oral y escrita, el vocabulario, la ortografía, la gramática, la memoria, el ritmo, la modulación de la voz...

Los recursos que se le propondrán a los alumnos serán: la repetición de una frase, de un estribillo, de una palabra sonora inventada... Esta repetición va a darle al poema RITMO, INQUIETUD Y DRAMATISMO.

Autores como Federico García Lorca, Antonio Machado... utilizan estos recursos en sus poemas.

Recurso

Repetición de una palabra sonora inventada.

Desarrollo

Dividida la clase en varios grupos pedimos al representante de cada grupo que diga una palabra. Posteriormente formaremos con la primera sílaba de cada palabra otra inventada.

Ejemplo:

1º grupo----- Rico

2º grupo----- Gato

3º grupo----- Llorar

Con la primera sílaba de cada palabra formamos la palabra inventada RIGALLO. Una vez formada dicha palabra, cada grupo dirá una frase y a continuación todos los/las alumnos/as gritarán la palabra sonora inventada. El/la profesor/a irá escribiendo en la pizarra las frases que van diciendo los grupos.

1º grupo----- El sol llora
 TODOS----- RIGALLO
 2º grupo----- Las nubes le consuelan
 TODOS----- RIGALLO
 3º grupo----- Los pájaros le cantan
 TODOS----- RIGALLO

Una vez creado el poema, los/las alumnos/as lo copiarán en sus cuadernos y a partir de él, trabajarán los diversos aspectos de la lengua.

DON ABECEDARIO

Este juego se realizará por parejas o en grupos. A través de él, desarrollaremos el vocabulario y la ortografía.

Recurso

Las letras del abecedario.

Desarrollo

Colocadas las letras del abecedario boca abajo y mezcladas sobre la mesa del profesor/a, cada pareja de alumnos/as escogerá una letra y tendrá que formar una oración en la cual todas las palabras que la componen deben seguir el orden alfabético a partir de la letra escogida.

Ejemplo

1ª pareja----- Letra "D".
 Oración----- David es feliz gritando.
 2ª pareja----- Letra "P".
 Oración----- Papá quiere remar suavemente.

En las oraciones formadas no importa que el significado de éstas sea humorístico o incluso absurdo, pudiendo tener el número de palabras que quieran los/las alumnos/as.

Una vez formadas todas las frases, se ordenarán alfabéticamente.

FORMACIÓN DE PALABRAS

A través de la “Formación de Palabras” desarrollaremos en los/las alumnos/as el vocabulario, la ortografía y la gramática.

Recurso

Tarjetas con las letras del abecedario.

Desarrollo

Se formarán dos grupos con los/las alumnos/as colocados uno frente al otro. El/la profesor/a dispondrá de una caja con consonantes y otra con vocales. Los/las alumnos/as de cada equipo solicitarán consonantes y vocales individualmente e intentarán formar varias palabras con todas estas letras.

Ejemplo

Equipo A: I O M A C N T R A L

Palabras formadas: malo / camino / mano / camión / mona / amar

Equipo B: B J A Ñ C U M E R O

Palabras formadas: bajo / muñeca / uña / comer / boca / año

Una vez formadas todas las palabras se agruparán en clases (adjetivos, verbos, sustantivos, adverbios...).

DEFINICIONES LOCAS

Este juego ayudará a los/las alumnos/as a enriquecer y ampliar su vocabulario.

Recursos

Diccionario. Tarjetas en blanco.

Desarrollo

El juego se realizará por grupos. A cada uno de estos grupos se le dará un diccionario en el que buscarán una palabra dada por el/la profesor/a, posteriormente copiarán la definición en la tarjeta y los demás grupos definirán lo que creen que significa la palabra en sus correspondientes tarjetas. A continuación el/la profesor/a recogerá todas las tarjetas y leerá en voz alta los posibles significados de dicha palabra teniendo los/las alumnos/as que realizar una votación por grupos de la definición que consideren correcta.

Ejemplo

Palabra -----DORSO

Definiciones: 1º grupo-----Cuchara de madera

2º grupo-----Dormitorio pequeño

3º grupo-----Parte de atrás de una cosa

4º grupo-----Bebida refrescante

La definición correcta sería la correspondiente al tercer grupo, el cual no participaría en la votación. Una vez que los/las alumnos/as conocen el significado correcto de la palabra, se archivará en un fichero de vocabulario.

FORMAMOS FRASES

El objetivo principal de este juego será desarrollar en los/las alumnos/as la gramática.

Recurso

Tarjetas con las diferentes clases de palabras. Panel.

Desarrollo

Los/las alumnos/as formarán grupos, el/la profesor/a repartirá a cada uno de los grupos las tarjetas con palabras para que éstos formen una oración. Una vez ordenadas las palabras, cada grupo leerá en voz alta su frase y los demás alumnos/as decidirán si el orden en el que han colocado las tarjetas da como resultado una oración.

Formadas todas las frases y colocadas sobre un panel harán combinaciones entre las palabras utilizadas con el objetivo de construir nuevas oraciones.

Ejemplo

perro El enorme es

Oración : “El perro es enorme”

estaba silla La rota

Oración : “La silla estaba rota”

corre campo Mi por amigo el

Oración : “Mi amigo corre por el campo”

Nuevas oraciones : “El perro corre por el campo”
 “Mi silla es enorme”

PALABRAS ESTRAVIADAS

Este juego se realizará individualmente, por parejas o en grupos, y a través de él desarrollaremos la gramática. Se pretende que el/la niño/a conozca y distinga las distintas clases de palabras (determinantes, adjetivos, sustantivos, verbos, adverbios...).

Recursos

Texto incompleto. Adhesivos con palabras.

Desarrollo

El juego consiste en repartir a los/las alumnos/as un texto en el cual se ha perdido algunas palabras. En el hueco de dichas palabras estará escrita la clase de palabra que corresponde. Los/las alumnos/as deberán seguir la pista para completar dicho texto y conseguir que éste tenga sentido.

Ejemplo

TEXTO ORIGINAL

“Érase que se era un campesino más pobre que las ratas. Dos hijos tenía por todo capital: Juan, el mayor, que había salido algo tonto; y Perico, el segundo, más listo que el hambre.

Un buen día el mayor anunció que se iba por el mundo a buscar fortuna. Pasó por las tierras de un labrador rico y le preguntó si le hacía falta un criado.

- Sí, que me hace falta - contestó el rico -. Pero te pongo dos condiciones: la primera, que nunca nos enfademos ni tú ni yo. Y al que se enfade, el otro queda autorizado para arrancarle tres tiras de pellejo. Segunda, que no podrás cobrar hasta que cante la cuquilla.”

A.R. Almodóvar: “Perico Malastrampas”. Ed. Algaida.

TEXTO INCOMPLETO

“Érase que se era un campesino más **adj...** que las ratas. **Det. num...** hijos tenía por todo capital. **Nom. prop...**, el mayor, que había salido algo tonto; y Perico, **det. art...** segundo, más **adj...** que el hambre.

Un buen día el mayor **verbo...** que se iba por el **nom. com...** a buscar fortuna. Pasó por las tierras de un **nom. com...** rico y le preguntó si le hacía falta un criado.

- Sí, que me hace - **verbo...** el rico -. Pero te pongo dos condiciones: la **det. num...** que nunca nos enfademos ni **pronom. pers...** ni yo. Y al que se enfade, el

otro queda autorizado **prepos...** arrancarle **det. num...** tiras de pellejo. Segunda, que no podrás cobrar hasta que cante **det. art...** cuquilla.”

Una vez que los/las alumnos/as terminen de pegar los adhesivos, se escogerá al azar el texto de uno de los grupos para leerlo en voz alta y comprobar si corresponde al original.

Este juego se puede llevar a cabo a través de dos modalidades:

Modalidad A: Los/las alumnos/as copiarán en sus cuadernos el texto cambiando las pistas por el tipo de palabras que consideren más adecuadas. Posteriormente, cada grupo leerá en voz alta el texto que ha compuesto obteniendo como resultado diferentes composiciones. Finalmente el/la profesor/a leerá el texto original y comprobará de esta manera el grupo de alumnos/as que más se ha acercado a dicho texto.

Modalidad B: El/la profesor/a repartirá a cada grupo de alumnos/as un paquete de adhesivos con las palabras correspondientes al texto. A continuación los/las alumnos/as completarán en texto pegando sobre las pistas la palabra correcta. Una vez que los/las alumnos/as terminen de pegar los adhesivos, se escogerá al azar el texto de uno de los grupos para leerlo en voz alta y comprobar si corresponde al original.

COMPONEMOS HISTORIAS

Para componer historias lo haremos a través de dos actividades lúdicas (Binomio fantástico y Preguntas-Respuestas) con las que desarrollaremos la expresión oral, escrita, el vocabulario, la gramática y la ortografía.

BINOMIO FANTÁSTICO

En el “Binomio fantástico” las palabras no son tomadas en su significado cotidiano, sino liberadas de las cadenas verbales de las que forman parte cotidianamente. Son “extrañadas”, “mudadas”, lanzadas una contra otra en un

cielo jamás visto antes. Entonces se encuentran en las mejores condiciones para generar una historia.

Recursos

Tarjetas con palabras. Caja.

Desarrollo

Hace falta cierta distancia entre las dos palabras, de manera que sean lo bastante extrañas la una de la otra, y su acercamiento discretamente insólito, como para que la imaginación se vea obligada a ponerse en marcha para establecer entre ellas un parentesco, para construir un conjunto (fantástico) en el que puedan convivir los dos elementos extraños. Por ello es bueno elegir el binomio fantástico con la ayuda del azar, de modo que cada alumno/a escribe en una tarjeta una palabra y a continuación la va colocando dentro de una caja. Una vez que están todas las tarjetas en la caja, se escogerá a dos alumnos/as de la clase para escribir en la pizarra las dos palabras enlazándolas con preposiciones y artículos, de manera que podremos obtener diferentes oraciones como punto de partida de las historias.

Ejemplo

PERRO

ARMARIO

Obtenemos distintas formas después de enlazarlas con las preposiciones y artículos correspondientes:

“El perro con el armario”

“El armario del perro”

“El perro sobre el armario” ...

Cada una de estas formas nos ofrece el esquema de una situación fantástica. Una vez compuestas todas las historias, se leerán en clase.

PREGUNTAS-RESPUESTAS

Recurso

Preguntas. Folios.

Desarrollo

Se parte de una serie de preguntas que ya configuran acontecimientos en serie. Dividida la clase en grupos, el primero de ellos responderá por escrito a la primera pregunta formulada y doblará su folio para que los demás grupos no puedan leer dicha respuesta. El segundo grupo realizará la misma operación contestando a la segunda pregunta. Así harán todos los grupos hasta agotar las preguntas. Posteriormente, se leerán todas las respuestas como un relato. Pueden representar un nonsense completo o construir un embrión de historia cómica.

Ejemplo

Preguntas: - ¿Quién era?
 - ¿Dónde estaba?
 - ¿Qué hacía?
 - ¿Qué dijo?
 - ¿Qué dijo la gente?
 - ¿Cómo acabó?

Respuestas: 1º grupo: - Era un león muy triste y solitario...

2º grupo: - Estaba en un restaurante de la ciudad...

3º grupo: - Hacía la manicura en sus ratos libres para ganar algún dinero...

.....

Una vez que todos los grupos han respondido a su pregunta, se leerán todas las respuestas. Ésto dará lugar a risas y posteriormente podremos analizar la situación obtenida para elaborar con ello una historia.

EL CÓDIGO SECRETO

El objetivo de este juego es el de desarrollar la gramática y la ortografía.

Recurso

Código: Números. Tarjetas codificadas.

Desarrollo

El/la profesor/a escribe en la pizarra el abecedario, dándole a cada letra un número, siendo éste el código secreto para formar mensajes.

Antes de dar comienzo a esta actividad, el/la profesor/a escribirá el nombre de un alumno/a utilizando el código secreto, posteriormente, descodificaremos el nombre todos juntos, y de esta manera, los/las alumnos/as comprenderán el proceso.

Divida la clase en grupos, el/la profesor/a repartirá a cada uno de ellos una tarjeta con un mensaje codificado para que éstos lo descodifiquen y lo escriban en un papel. Una vez descifrados todos los mensajes, se intercambiarán entre los grupos las tarjetas, de manera que todos los equipos descodificarán todos los mensajes.

Finalmente, leeremos todos los mensajes y cada grupo escribirá en la pizarra el mensaje con el que comenzó.

Este juego también puede llevarse a cabo confeccionando los alumnos/as sus propios códigos, utilizando diferentes sistemas de numeración, (por ejemplo, A=26, B=25, Z=1) o diferentes símbolos para cada letra (por ejemplo, A=&, B=?, Z=%). Escribirán mensajes o instrucciones para que sus compañeros/as descifren los códigos.

Ejemplo

Código:	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
	L	M	N	Ñ	O	P	Q	R	S	T	U
	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
	V	W	X	Y	Z.						
	23	24	25	26	27						

Mensaje: ¿18225 816191 520?

Mensaje descodificado: ¿Qué hora es?

BIBLIOGRAFÍA

- A. R. ALMODÓVAR. *Cuentos de la Media Lunita. "Perico Malastrampas"*. Editorial. Al-gaida.
- GIANNI RODARI. *Gramática de la Fantasía* (Introducción al arte de inventar historias). Ediciones del Bronce.
- Primaria Lengua Andalucía 3. Editorial Anaya.
- MUÑOZ, M. *La poesía y el cuento en la escuela*.

LA LECTURA POR PLACER EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: PROPUESTAS Y ACTIVIDADES

M^a del Carmen Sánchez-Crespo Muñoz

«Hay que educar para leer y leer para educar»

*«La solución del gran drama de la lectura está, para mí, en la enseñanza de la lectura. En la formación del lector».*¹

Con estas breves citas del escritor Pedro Salinas, que nosotros hacemos nuestras, introducimos esta propuesta de trabajo, eminentemente práctica y que se desarrolla en un centro de secundaria de ámbito rural.²

Como bien sabéis, la animación a la lectura no es algo novedoso que haya que introducir en nuestras programaciones a partir de los nuevos planteamientos didácticos de la LOGSE. Somos muchos, los que interesados en este tema, intentamos acercar la lectura a nuestros alumnos de múltiples formas y con variadas actividades. Quizá, lo novedoso en este caso, es la coordinación y el planteamiento de un programa de animación a la lectura a nivel de centro y no para un grupo

¹ Véase P. SALINAS, *El defensor*, Alianza Editorial, Madrid, 1993, pág. 169. Sobre la lectura y la formación de lectores es especialmente interesante el capítulo 2 «Defensa de la lectura».

² Dicho centro es el Instituto de Educación Secundaria «Guadiana», situado en Villarrubia de los Ojos, provincia de Ciudad-Real, pueblo de unos diez mil habitantes, aproximadamente, que vive fundamentalmente de la agricultura.

concreto, sino para todos los alumnos del instituto y de forma especial para los de Educación Secundaria Obligatoria. Lo que aquí se expone no son «recetas», sino ideas y procedimientos didácticos que conforman una metodología ecléctica y personal.

El planteamiento que hacemos aquí, surge desde la Jefatura de Estudios y es apoyado por un grupo de profesores que estamos preocupados por conseguir que la lectura no sea una actividad más de las múltiples que se desarrollan en el centro o una forma de aprobar la asignatura de Lengua y Literatura con una serie de lecturas obligatorias, sino que sea algo mucho más profundo, algo que poco a poco vaya creando conciencia de lo estupendo que puede ser leer por gusto y de lo que se puede disfrutar con los libros. Como dice Juan Bonilla «No hay necesidad de imponer nada. Tan sólo el deber de demostrar que el acto de leer es un acto placentero.»³

Y así con esta introducción, pasamos a exponer ya las estrategias y actividades de nuestra propuesta, dirigidas en su mayor parte a los alumnos.

1. CONCURSOS DE LECTURA

Cuando hablamos de la formación de lectores, hay que tener en cuenta un factor muy importante que es la motivación. A los alumnos les cuesta entender que se pueda disfrutar con la lectura. Por ello hay que darles un aliciente, algo que les impulse a coger un libro entre sus manos y esto podría ser un premio. De ahí la idea de estos concursos, que tienen dos fases, una que se resuelve cada mes o cada dos meses, y otra al final de curso. Para el concurso de lectura, los chicos eligen libremente las obras que quieren. Cuantos más libros lean, más posibilidades tienen de ganar.

También pueden concursar mediante el boletín de lectura, que incluye actividades y juegos, referidos a un libro que se les propone previamente para su lectura.

Además de los concursos de lectura, tenemos el de citas y el de slogans de animación a la lectura. En este último son muchos los alumnos que participan, escribiendo su slogan y poniéndolo en el tablón de anuncios de la biblioteca.

³ Véase el artículo de J. BONILLA «El placer de leer», en *El País Semanal* del 20 de abril de 1997, págs. 38-42, escrito con motivo de la celebración del Día del Libro.

2. SESIONES DE ANIMACIÓN A LA LECTURA

Si hemos dicho anteriormente que el premio es una importante fuente de motivación, también lo es jugar y divertirse. Los alumnos tienen que ver de forma concreta y práctica que se lo pueden pasar bien con un libro. De ahí la posibilidad de «montar un numerito», sobre todo para los menos aficionados a la lectura.

Esto es, de alguna forma, lo que hacen algunas editoriales a partir de un libro concreto, que deben haber leído al menos algunos alumnos de los que van a participar en la actividad. En ella, uno o dos especialistas en animación a la lectura logran hacer de la clase un juego continuo en el que participan hasta los alumnos menos motivados. Así ocurrió, por ejemplo, con la que se hizo a partir del libro *La voz de madrugada*, de Joan Manuel Gisbert.

3. ORGANIZACIÓN, FUNCIONAMIENTO Y AMBIENTACIÓN DE LA BIBLIOTECA

Como en la mayoría de los centros, la biblioteca funciona como lugar de estudio, consulta y lectura en el horario lectivo de los alumnos, por las mañanas, y también, los martes por la tarde. Se ha establecido un sistema de préstamo en los recreos, muy bien atendido por turnos de profesores que realizan esta tarea, no siempre grata.

El tablón de anuncios de la biblioteca tiene una importante función como medio de información y de cauce de las propuestas de los alumnos. En él podemos encontrar:

- Listados de libros recomendados, por temas, edades...etc.
- Publicidad de concursos y escritores.
- Noticias del mundo de los libros.
- Novedades y libros más leídos.
- Los slogans y citas que los alumnos presentan.

Y junto al tablón de anuncios, otro medio fundamental es el revistero. Allí los alumnos pueden coger libremente las diversas publicaciones periódicas, los folletos de las distintas editoriales y las revistas especializadas en literatura infantil y juvenil.

En las paredes tenemos carteles sobre cómo buscar un libro, publicidad de alguna actividad literaria, textos ilustrados con citas de algunos libros o recomendaciones de tipo práctico para agilizar el funcionamiento de la biblioteca.

4. PROGRAMA DE LECTURA COMPARTIDA

A los chicos les suele gustar que alguien les lea en voz alta. «Quien lee en voz alta ejerce, en definitiva, una función fundamental de mediación entre el texto y el receptor». ⁴ Esto es lo que se hace en esta actividad. Cada mes se elige un relato corto o un capítulo de un libro, que se lee a la misma hora en todo el centro: aulas, despachos, talleres, laboratorios, biblioteca, conserjería, secretaría, pistas deportivas, cafetería y sala de profesores.

Durante diez o quince minutos aproximadamente, se interrumpe la clase o la actividad que corresponda y se lee el texto propuesto.

5. TERTULIA LITERARIA CON UN ESCRITOR

Entre todas las actividades que proponemos es ésta la que más destaca por el interés y la motivación que supone para los alumnos. Jordi Sierra i Fabra, Martín Casariego, Alfredo Gómez Cerdá, Mariano Vara, Joan Manuel Gisbert y Carlos Murciano han sido algunos de los escritores que han pasado por nuestra biblioteca.

Allí los chicos tienen oportunidad de ver cómo es un escritor, cómo siente y cómo se inspira para preparar sus libros. El escritor contesta a sus preguntas e intenta introducir a los chicos en el mundo de ilusión y fantasía de sus obras, quizá despertando una vocación, alimentando un sueño o simplemente despertando una sonrisa.

El escritor y profesor Luis Landero dice que «en sus clases cuenta con la complicidad de los autores, que ellos son los que en definitiva enseñan literatura. O mejor dicho educan la sensibilidad. Porque, antes que enseñar literatura, hay que educar la sensibilidad. Y la sensibilidad no se enseña: más bien se contagia». ⁵

Esta actividad se prepara previamente en clase, los alumnos que lo desean leen libros del escritor que venga, se reparten los ejemplares que haya para que vayan pasando de mano en mano entre los alumnos o incluso se hace alguna actividad sobre alguna de sus obras.

⁴ Véase el trabajo de V.V.A.A. «El aprendizaje de la lectura», C.L.I.J., 89 (1996), pág. 36.

Además se preparan carteles anunciando los libros de cada escritor y citas sugerentes de dichos libros, que se exponen en la biblioteca, en la cafetería, en los pasillos... etc.

6. RECITAL DE POESÍA.

No sólo el relato y la narración tienen cabida en estas actividades, también la poesía ha tenido un hueco muy especial. Alumnos, profesores, padres, aprendices de poeta, y un poeta de verdad, todos nos acercamos en aquella mañana a los versos. Francisco Gómez-Porro nos dio una pequeña muestra de su buen hacer literario, de su buen hacer poético y de su espíritu manchego y universal. Con él aprendimos a descubrir la emoción de la palabra hecha verso y a vivir la cercanía del poeta y del hombre que ama la poesía, que ama los libros y que ama la vida.

7. LIBROS RECOMENDADOS

Una estrategia para fomentar la lectura es, sin duda, recomendar libros. A los chicos les gusta que les sugieran y les orienten, pero que no les impongan. Por esta razón, a comienzos de curso, se le entrega a cada alumno un listado de libros de algunas editoriales y colecciones, que vienen a ser sugerencias de posibles lecturas que podrían interesarles.

Se hace un listado para el primer ciclo de la E.S.O. y otro para el segundo ciclo y el resto de los cursos, teniendo en cuenta que además de la edad, hay otros factores que deben observarse como la madurez personal, la capacidad intelectual y la mayor o menor afición a la lectura, es decir, que estas recomendaciones o sugerencias deben hacerse con flexibilidad.

¿Qué criterio se tiene en cuenta para seleccionar estos libros?. Fundamentalmente que sean obras que le interesen al alumno y, ¿qué es necesario para que le interese una determinada obra. Posiblemente, para sentir interés por un libro es necesario «que él pueda ser protagonista del mismo. Sentirse identificado con el personaje y la trama. (...) Es importante que sean libros que los comprendan y los acepten como son».⁶

⁵ Véase el artículo de L. LANDERO «Experiencia pedagógica de un escritor», C.L.I.J., 63(1994), pág. 28. El número 63 de esta revista está dedicado a la lectura con interesantes artículos de José M^{er} Merino, Luis García Montero, Felicidad Orquín, Emili Teixidor y otros importantes escritores.

⁶ Véase el artículo «Libros cariñosos y pacientes para la edad del pavo», de J. DE ISASA, educador y editor, Alacena, 7 (1987), pág. 2.

8. LA SEMANA DEL LIBRO

Esta actividad que se realiza en muchos lugares de España, no tiene un carácter aislado, centrado en unas fechas, sino que responde al planteamiento general de todo el curso. Éstas son algunas de las actividades que se realizan:

- Reparto de pegatinas a cada alumno del centro. Esta pegatina se imprime a partir del diseño y el *slogan* ganador del concurso.
- Exposición de comics de diferentes épocas y estilos, en madera, en papel o en soporte informático.
- Feria del libro, con dos stands, uno de los libreros y otro de un grupo de alumnos.
- Ambientación de pasillos y diversos lugares del centro con carteles de diferentes slogans de animación a la lectura.

Y como plato fuerte de esta semana, un escritor, Joan Manuel Gisbert. Con su voz, sus gestos y sus palabras supo captar la atención de los alumnos, supo ser escritor, periodista, personaje y actor, y supo hacer de la literatura algo más que una clase o una asignatura, algo con lo que también podemos soñar, vivir o pensar.

¿Cómo se organiza y se coordina todo esto? A través de una serie de medios:

- Reuniones de tutores y tutorías con los alumnos: se reparten materiales o se explican determinadas líneas de acción.
- Departamento de Lengua y Literatura: se hacen propuestas de determinados libros y se reparte publicidad de las actividades.⁷
- Cada profesor en su clase: anima a leer libros del escritor que viene, recoge las fichas del concurso de lectura, propone y recomienda libros.
- Revista del centro: en ella se publican la lista de los mejores lectores, juegos y actividades de algunos libros, reseñas literarias y entrevistas a los escritores.

Todos estos medios y estas actividades van creando un ambiente en el que la lectura por gusto va encontrando ese hueco especial en un marco de libertad y de respeto, también hacia los que no leen.

⁷ En los anexos siguientes podemos ver algunos de los materiales a través de los cuales difundimos y hacemos posible este plan. En el diseño y elaboración de estos materiales agradezco la valiosa colaboración de Domingo A. López-Serrano y Fernando de la Cruz, compañeros del centro.

De todo ello, lo que si está claro y todos lo sabemos, es que «hay que predicar con el ejemplo.»

Todo lo expuesto anteriormente son propuestas que no deben contemplarse de forma aislada, ya que responden a un plan que responde a distintas vertientes: didáctica, pedagógica, literaria, investigadora, recreativa y creadora.

A modo de conclusión, nos podríamos preguntar por los resultados. Éstos no se ven a corto plazo aunque sí podemos decir que hay datos positivos de este plan. En la encuesta que se pasó a los alumnos después del primer trimestre pudimos observar que son muchos los que valoran de forma positiva algunas de estas actividades. Esto nos hace seguir adelante, convencidos de que es una tarea difícil pero necesaria y que aunque sólo una minoría de alumnos sientan el placer y la necesidad de leer, nuestro trabajo merece la pena.

Anexo I

I.E.S. "GUADIANA". VILLARRUBIA DE LOS OJOS
LENGUA Y LITERATURA

ALUMNO CURSO

FICHA DE LECTURA

A. REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

1. Título del libro
2. Nombre del autor
3. Lugar..... Editorial..... Año..... Páginas.....

B. TÍTULO

1. ¿Te ha suscitado interés? ¿Por qué?.....
2. Propón otro título.....

C. TEXTO

1. ¿Cuáles son los personajes principales?.....
2. ¿En qué ambientes y en qué lugares se desarrolla la acción?.....
3. Resume brevemente su estructura narrativa:
 - a) Planteamiento inicial:.....
 - b) Nudo:.....
 - c) Desenlace:.....
4. ¿Qué valores plantea el libro? (Amor, amistad, sinceridad, alegría, valentía, responsabilidad, esfuerzo, trabajo, solidaridad... ..).....

D. OPINIÓN PERSONAL

1. ¿Te ha gustado?..... ¿Recomiendas su lectura?.....
2. ¿Qué nota le darías? (De 0 a 10).....

ELICAZATA

- | | |
|------------------|--|
| A. Finziños | 1. De aspecto tranquilo y sosegado, tostado por el sol |
| B. Biello | 2. Un poco retraído, hermano menor de Yago |
| C. Manel | 3. Una mirada entre triste e inquieta, el más solitario |
| D. Madre de Yago | 4. Agradable, carácter firme y decidido |
| E. África | 5. Por su delgadez, parecían a Gabriel estar apretando un botón de su escu |

LEONIS

W A I C I L A G
S A R E L A B O
S E V D L L A Z
T O R E N M O N
M A R I N A B A
T O L R D O U M
R O M A L I V I
B O M A F V H V

Leonis seis
leóninos que
aparecen en el libro.



Javier Alfaro
El año
del milagro

Boletín
de Lectura
CURSO 97-98

Miras
de Guadiana

Apellidos

Nombre

Curso

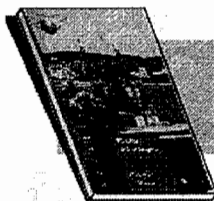
Preguntas de libre respuesta:

¿Qué tipo de libro te gusta leer?

¿Qué título le recomendarías a tus compañeros? ¿por qué?

ENTREGAR EN BIBLIOTECA ANTES DEL 6 DE MARZO

Anexo 2.



Javier Alfaro
El año
del milagro

«Yo pasaba de largo y sólo alguna vez me atrevía a asomarme a uno de los bares, cuando la puerta estaba abierta y no había nadie en el umbral. Eran locales en penumbra, en los que se veían mujeres que fumaban sentadas ante las mesas, esperando eventuales clientes, o individuos de fea catadura, apoyados en la barra con una copa delante de ellos. En cierta ocasión, una de aquellas mujeres, que vestía un traje muy ajustado y llevaba los pechos casi al descubierto, me tomó del brazo y cuando yo me aparté se echó a reír, diciéndome:

-Algún día tendrás que empezar, niño.»

Miras
de Guadiana

Boletín
de Lectura

Anexo 3

 <p>CONCIENCIA DE PALABRAS</p> <p>ALUMNO: _____ CURSO: _____</p>	 <p>FICHA DE LECTURA</p> <p>TÍTULO: _____</p> <p>AUTOR: _____</p> <p>ME HA PARSIDO</p> <p><input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Alegría</p> <p><input type="checkbox"/> Enfoque positivo <input type="checkbox"/> Diversión</p> <p>¿CÓMO TE SIENTES?</p> <p>ALUMNO: _____ CURSO: _____</p>
 <p>CONCIENCIA DE LETRAS</p> <p>ALUMNO: _____ CURSO: _____</p>	 <p>FICHA DE LECTURA</p> <p>TÍTULO: _____</p> <p>AUTOR: _____</p> <p>ME HA PARSIDO</p> <p><input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Alegría</p> <p><input type="checkbox"/> Enfoque positivo <input type="checkbox"/> Diversión</p> <p>¿CÓMO TE SIENTES?</p> <p>ALUMNO: _____ CURSO: _____</p>

Anexo 4

APORTACIONES DE LA ENSEÑANZA DE LAS LETRAS A LA MUJER ESPAÑOLA

M^a José Sánchez Rodríguez

La escuela debe ser el centro de transmisión del saber y la cultura, de formación del escolar a nivel moral e intelectual, que le permita llevar una vida recta o como se redacta en el *Código de las Siete Partidas* una 'vida honesta e buena'.

Pero además la escuela se presenta como reproductora del modelo de sociedad. La relación sociedad/escuela ha sido fundamentada filosóficamente con numerosos argumentos. Es fundamental partir de la coexistencia en cada individuo de dos seres que se pueden separar: el ser personal y el ser social, es el fruto de «un conjunto de adquisiciones relacionadas con el uso que de ellas tenga que hacer el grupo a que pertenece el individuo». Tales adquisiciones culturales constitutivas del ser social se logran mediante un proceso de transmisión que posibilita la continuidad histórica de la sociedad.

El fenómeno educativo consiste en esa transmisión de la herencia social de una generación a otra. Por eso, al variar las formas organizativas de una sociedad varían las instituciones pedagógicas y los sistemas escolares. Ya en la *Novísima Recopilación* se encontraba recogido este objetivo de la escuela.

'Siendo tan importante á la Religion y al Estado la primera educacion que se da á los niños, porque las primeras impresiones que se reciben en la tierna edad duran por lo regular toda la vida, y la mayor parte de

ellos no adquieren otra instruccion cristiana y política que la que recibieron en las escuelas; sera uno de los principales encargos de los Corregidores y Justicias el cuidar de que los maestros de Primeras letras cumplan exactamente con su ministerio solo en quanto á enseñar con cuidado y esmero las Primeras letras á los niños, sino tambien y mas principalmente en formarles las costumbres, inspirándoles con su doctrina y exemplo buenas máximas morales y políticas'. (Ley VIII)

'El fin y objeto principal del establecimiento de este Colegio Académico es fomentar con trascendencia á todo el Reyno la perfecta educacion de la juventud en los rudimentos de la Fe Católica, en las reglas del bienobrar, en el exercicio de las virtudes, y en el noble Arte de leer, escribir y contar; cultivando á los hombres desde su infancia y en los primeros pasos de su inteligencia hasta que se proporcionen para hacer progresos en las virtudes, en las ciencias y en las artes, como que la raiz fundamental de la conservacion y aumento de la Religion, y el ramo más interesante de la Policía y Gobierno económico del Estado'. (Ley III)

En los textos legales castellanos se delimitaban los conceptos de educación y enseñanza, por cuyos matices diferenciadores se hacía corresponder educación-mujer y enseñanza-hombre.

La educación abarca los aspectos físicos, morales e intelectuales de la persona, mientras que enseñanza se refiere al método y las reglas utilizadas para que el alumno/a adquiera conocimientos y reglas de conducta.

Muchos autores han escrito de educación, los más hablan de la enseñanza de los muchachos y los que también lo hacen de las muchachas lo hacen de pasada. Se considera materia de poca entidad. En la misma *Novísima Recopilación*, el enseñar a leer y escribir no era una obligación de la maestra respecto a sus alumnas, sólo en el caso de que alguna tuviera esa curiosidad intelectual y lo propusiera, puesto que el objetivo principal de las «**escuelas mugeriles**» era *fomentar con trascendencia á todo el Reyno la buena educacion de jóvenes en los rudimentos*

de la Fe Católica, en las reglas del buen obrar, en el ejercicio de las virtudes, y en las labores propias de su sexo, como que han de ser madres de familia, siendo cierto que el modo de formar buenas costumbres depende principalmente de la educación primaria.

A pesar de ello, esto supuso un avance en la educación de la mujer, pues aunque *‘el principal objeto de estas escuelas ha de ser la labor de manos, pero si alguna de las muchachas quisiere aprender á leer, tendrá igualmente la maestra obligación de enseñarle’* (Ley X). Pero la polémica no estaba zanjada sobre la alfabetización de las mujeres ya que en las mismas escuelas, como se vé, se daba como opción no como obligación.

Cada sexo tiene su rol dentro de la sociedad con cuyo buen cumplimiento se facilita la transmisión del saber social y su continuidad, pues de la educación que se recibe, de las primeras ideas que se aportan influyen en las acciones posteriores.

‘En esta instrucción y adelantamiento logra la causa pública la utilidad más singular, prescindiendo de otras que son bien notorias; porque imprimiendo en las jóvenes los principios de la religión, las buenas inclinaciones y hábitos virtuosos, al mismo tiempo que se instruyen en la destreza de sus labores no sólo se consigue criar jóvenes aplicadas, sino que las asegura y vincula para la posteridad.’

Por tanto, circunstancias ambientales propiciaron esta división de roles y la mujer fué relegada de la posibilidad de cultivar su entendimiento, se convirtieron en «mujeres espectadoras de su propio destino pero perfectamente conscientes de la injusticia de la que la sociedad las estaba escamoteando», ya que el proceso de educación permitía cultivar la inteligencia, someterla a reglas que permiten sintetizar, resumir y ordenar lógicamente su pensamiento, y cualquier orden o desorden de las familias privadas trascendía y se comunicaba a la felicidad y quietud pública.

Existe, por tanto, una total indiferencia en el cultivo intelectual de la mujer por la distribución de funciones producto de convenciones sociales que disponen como primeras y esenciales «prendas» características de la mujer las labores de manos y el gobierno doméstico.

Campomanes definió las <<ocupaciones femeninas>> como «Todo lo que pertenece a coser de cualquier género de ropa, vestidos o adornos [...]. Los hilados de todas las materias, que entran en los tejidos. Los tejidos mismos. Los bordados. Los adornos femeninos [...]. Botonaduras, ojales, cordones y redecillas. Pinturas de abanicos. Encajes, blondas y puntas, medias y calcetines. Listonería y cintas». Estos fueron los objetivos de la reforma educativa emprendida por Carlos III.

Fenelon escribía que «la ciencia de las mujeres, como también la de los hombres se debe limitar a instruir bien de lo que pertenece a sus cargos; la diferencia de sus empleos debe hacer la de sus estudios».

Hervás y Panduro señala que además de la instrucción, las niñas deben ser informadas <<de la economía de la casa, de los gastos, de las rentas y de los frutos en que éstos suelen consistir>>.

Las diferenciaciones van más allá pues hay un cuidado especial porque las niñas vayan a las escuelas y no anden ociosas, en el vocabulario que utilizan, prohibiéndoles el uso de cualquier palabra equívoca o indecente, etc.

A pesar de las circunstancias ambientales hubo mujeres cuya curiosidad intelectual les llevó a reservar algunas horas para reflexionar y reclamaban un espacio autónomo para sobrevivir. Comienza a propugnarse la idea de una mujer nueva igual en inteligencia y conocimiento, aunque desigual en funciones y cometidos. A partir de este momento es cuando contemplan la posibilidad de que la educación se convierta en el instrumento silencioso de transformación, puesto que la oposición hombre/mujer era sólo por cuestiones culturales. Pero el estudio todavía va a depender de la posición social y del talento individual puesto que no se pretende aún que todas las mujeres indistintamente hayan de estudiar y aprender las materias. Además todavía existía el error que consideraba que no era conveniente que la mujer aprendiera a leer y a escribir por el uso perjudicial que podía acarrear a sus costumbres.

Pero el esfuerzo por hacer más accesibles estas artes fué, especialmente notoria a partir de 1780, con la aparición de *El Arte de escribir por reglas sin muestras* de J. de Anduaga (1781) y la formación por Campomanes en 1788 de una comi-

sión encargada de «la reforma y perfección de un abecedario para la enseñanza de los niños».

En esta época se aprovechan los tópicos sobre el carácter femenino para darles la vuelta y utilizarlos en defensa del cultivo del entendimiento de la mujer. Así, Josefa Amar critica las quejas de los hombres sobre los vicios de las mujeres como la moda, adornarse, hablar demasiado, visitas o diversiones; pero ella argumenta que si reflexionasen los hombres comprenderían que este vicio depende más de la educación que se dá comunmente a las mujeres y no inferirían de él la falta de talento. No se les enseña a otra cosa que a componerse y pasar el día en visitas o diversiones, por tanto, han de hablar de modas y de aquellas cosas que ocurren diariamente en las familias.

El cultivo de las letras es un testimonio claro de la superioridad del ingenio y contribuye al logro de la verdadera felicidad.

Esta idea es la gran fórmula ilustrada, la felicidad a través del ejercicio intelectual. «¿No hay acaso un <<germen de felicidad eterna>> en la que se disfruta a través de unos placeres que no destruyen, sino que perfeccionan la naturaleza humana?».

Ya aparece a finales del siglo XVIII un atisbo de reforma en el objetivo de la mujer no sólo el cuidado de la casa sino también la ilustración del entendimiento. Pero se plantea el principal problema en la enseñanza de las letras en las mujeres puesto que la polarización de la educación de las niñas en las enseñanzas propias de su sexo resultaba ser el mayor impedimento para la mejora de la educación: las intituciones creaban o fundaban colegios pero no podían llevar a la práctica ninguna mejora porque carecían de mujeres con conocimientos que fuesen más allá del estudio horizonte de las tareas específicas femeninas. Para ello el gobierno debía atender a la instrucción de las mujeres en general y así habría con el tiempo quien pudiese fomentarlas y mantenerlas entre las demás de su sexo.

Los mismos requisitos y pruebas para la obtención de una plaza de maestra son bien expresivos de este problema. Eran las Diputaciones de barrio, quienes examinaban a las maestras y velaban *«con atención, así sobre la elección de las que*

han de tener este cuidado, como sobre el cumplimiento de las obligaciones que se las van á imponer en este reglamento; examinando con rigor no solamente la habilidad y suficiencia, sino principalmente su buen porte, y el que gobiernen con zelo su escuela» (Ley X).

El examen era acorde al objetivo de su enseñanza: formar buenas amas de casa y madres útiles socialmente hablando.

«El examen de labores [...]: Se las preguntará el modo de hacer cada labor, el método de enseñarla, y presentarán algún trabajo de lo que deben enseñar, hecho de su mano; y así executado, se preferirá siempre á la de mejores costumbres en concurso de igual habilidad; [...]».

A toda esta problemática hay que añadir la nimiedad de sus salarios. Josefa Amar intentó dignificar y profesionalizar esta actividad con una defensa escrita:

«[...] enhorabuena que se busque a cualquier precio una mujer que sepa dirigir la enseñanza de las señoritas; y si se encuentra, no se repare en la remuneración que se le ha de dar. Reprende fuertemente Plutarco a los padres que son profusos para todo menos para la educación de sus hijos, doliéndoles lo que han de gastar en un buen maestro. [...] Un padre que procura a sus hijos, sin perdonar coste alguno, un corazón recto, imbuido de buenas máximas, inclinado a todas las cosas virtuosas y útiles y un entendimiento ilustrado, le deja mejor herencia que si le aumentase nuevas tierras a su mayorazgo. En efecto, es cosa ridícula que haya madres que contenten los deseos de sus hijas en cuanto diversiones apetecen, en la variedad de vestidos y de adornos, y que no piensen en destinar una tercera parte de lo que en esto consumen en procurarles la adquisición de una verdadera sabiduría» (Cap. XVI, pp.249-50).

En la Gaceta de Madrid se podía seguir la escasa remuneración de una maestra; parte de cuyos pagos se hacían en especie, y también compararlos con los de otros profesionales, como modista o peluquera.

En la Novísima Recopilación se aclara la procedencia de la financiación de las casas y escuelas públicas de educación de niñas. Las aportaciones son de diferentes procedencias:

«[...] algunos virtuosos varones eclesiásticos fundaron en distintas partes casas de educacion de niñas, y actualmente hay varios Reverendos Arzobispos y Obispos que á sus expensas costean maestras para este fin, y otros que con instancias lo promueven: [...]; entendiéndose preferentes las hijas de labradores y artesanos, porque á las otras puede proporcionárseles enseñanza á expensas de sus padres, y aun buscar y pagar maestros y maestras.» (Ley IX)

Estas casas se fundaron principalmente para niñas de familias pobres que no podían costearse la educación y mucho menos pagar a maestras, pues *«las niñas cuyos padres tuviesen que pagar su enseñanza, contribuirán á las maestras con la moderada cantidad que hasta ahora han acostumbrado, ó trataran con sus padres ó tutores el honorario que las deban dar»*.

Esta nimiedad del salario de las maestras llevó a una serie de problemas que provocaron el tener que dictar una orden del Consejo el 11 de Junio de 1791 como consecuencia de haber recibido noticias de que algunas maestras procedían con algún abandono en el cuidado y educación de las niñas pobres, tratándolas con algún rigor y aspereza, poniendo su atención en las niñas pudientes, pues éstas les proporcionaban honorarios; se mandó, que la Sala de Alcaldes, por medio de sus alcaldes celaran y cuidaran de que dichas maestras dieran la debida enseñanza e instrucción a las niñas pobres, tratándolas con la suavidad y benignidad que les correspondía, sin desatender este cuidado por dedicarse a las niñas pudientes, porque esta institución fué fundada para la educación y enseñanza de las pobres y miserables.

«[...] á las pobres se las enseñará de valde, conel mismo cuidado que á las que pagare, pues así lo exige la caridad y la buena policia.»

De otras fundaciones proceden también las aportaciones a estas escuelas.

«Como entre las diferentes obras pias, con que estaban gravados los bienes que disfrutaban los Regulares de la Compañía, no faltan algunas fundaciones destinadas á la instruccion de las niñas todas las que hubiere

de esta clase, y otros bienes de aquellos que adquirieron libremente y sin carga, ó el sobrante deducida aquella podrán también en su caso aplicarse á la dotación de estas casas» (Ley IX)

En cuanto a la dotación de las escuelas de niñas corre a cargo de los Alcaldes de cuarteles y Diputaciones.

«El Alcalde del cuartel celará las escuelas de niñas que se establezcan en él; excusando introducirse por sí solo en lo económico y gubernativo de ellas y de su dotación, dexando este cuidado principalmente á las mismas Diputaciones de Caridad y su Junta general; [...]: pues de esta forma las Diputaciones de barrio exercitarán con utilidad el encargo de distribuir las limosnas con preferencia al socorro y vestido de las niñas y maestras de estas escuelas mugeriles». (Ley X)

También la Junta General de Caridad ayudará a las Diputaciones para que *«á lo menos cada maestra logre cincuenta pesos de ayuda de coste anual, además de lo que paguen las niñas pudientes mediante ser imposible dar salario a tanto número de maestras»*. (Ley X)

Hay que indicar que mientras que el número de maestros se encuentra restringido al hecho de aprobar o no las oposiciones correspondientes pudiendo regentar escuela en el lugar donde *«parecieren»*, el número de maestras se vé restringido a treinta y dos, sólo posteriormente se dispondrá si se cree conveniente su aumento. Por tanto, no tienen la libertad para regentar escuela como el caso del maestro.

«Las maestras serán por ahora treinta y dos, interin pueden establecerse en todos los barrios una á los ménos; las que admitirán y nombrarán, precedido un riguroso informe de sus circunstancias y habilidad, que deberán hacer con la mayor escrupulosidad, las Diputaciones unidas de los barrios contiguos. Si en adelante se pudiere aumentar el número de ellas, se dispondrán baxo las mismas reglas que se prescriben en estas ordenanzas». (Ley X)

Todas estas causas llevaron a una escasez de maestras y a la dificultad para elegir buenas profesionales, por ello a pesar de que *«ni los maestros ni las maes-*

tras podrán enseñar niños de ambos sexos; de modo que las maestras admitan sólo niñas y los maestros varones en sus escuelas públicas», se hizo un hecho frecuente que los varones se encargasen de la enseñanza de las niñas. En las escuelas de primeras letras, debido a la prohibición de Trento de que los dos sexos compartieran el aula, los maestros tenían autorización para impartir a las niñas que lo solicitasen aquellas materias que la escasez de formación de su maestra le impedía tratar. Y el aprendizaje doméstico favorecía más esta realidad, ya que lo habitual era que el preceptor de los hijos atendiese también a las hijas.

Se va planteando en el siglo XVIII la reivindicación de las mujeres, por supuesto, todavía de las clases acomodadas del cultivo del entendimiento argumentando sobre la igualdad del hombre y de la mujer en este aspecto; pues la mujeres están sujetas igualmente que los hombres a las obligaciones comunes a todo individuo, como son la práctica de la religión y la observancia de las leyes civiles del país en que viven. Además tienen las particularidades del estado que abrazan y de las circunstancias en que se hallan, es decir, que no hay en este punto diferencia alguna entre ambos sexos y que, por consiguiente, ambos necesitan de una instrucción competente para su entero desempeño.

Plantea Josefa Amar una serie de argumentos claves:

1.- Igualdad de origen

Presenta el pecado original como una culpa movida por el afán de saber que, demuestra el superior talento de Eva.

2.- Voluntad

3.- Carácter social de las cualidades intelectuales. Diferentes no por naturaleza sino por las condiciones de partida.

4.- Complacencia

No sueña con cambios imposibles.

Por tanto, existe en esta época una visión conformista por parte de la mujer pero con elementos perturbadores:

- a) Confianza en la capacidad intelectual de las mujeres (evidencia de su talento a pesar de la defectuosa educación).
- b) Conciencia clara y explícita de ser mujer y relacionarse con el mundo desde esa condición, con sus inconvenientes pero con ventajas que proviene precisamente de su sociabilidad específica.
- c) El hombre y la mujer se encuentran «enfrentados» por cuestiones culturales.

Por tanto, el aprender a leer y escribir es conveniente a todas, porque además en defecto de asuntos dignos, se entrega a los frívolos. Ambas técnicas han de procurar hacerse con perfección y realizar una escritura legible, es decir, que no se separen las letras ni sílabas y se lea sin silabear o deletreando sin sentido. Y todo ello porque la enseñanza de la lengua condiciona en la escuela primaria todos los demás trabajos intelectuales que se efectúan en ella.

Ya Américo Castro definió la escuela ideal como aquella que se esfuerza por «enseñar a hablar y a escribir con sentido y con corrección»; haga «reflexionar sobre el idioma, llamando la atención sobre la significación de las palabras; sobre el sentido inmediato de lo que se lee; sobre los rudimentos de la estructura gramatical; forma de las palabras, funciones psíquicas y lógicas que desempeñan». Por ello, su cultivo afecta a todas las actividades del espíritu, a lo emotivo y a lo intelectual. Se trata de procurar que los niños pongan la debida atención en hacer buena letra, en separar los vocablos, y en guardar las principales reglas de ortografía, ejercitándose en escribir cartas para adquirir el estilo familiar que corresponda. Además se deben acostumbrar a leer ante público para que pongan cuidado y lean con sentido.

Hay una razón principal por la que se plantea también entre las mujeres el estudio y conocimiento de la lengua nativa, porque es muy necesario para hablar con propiedad. Ya Josefa Amar propone aplicarse en su estilo, para saber hablar y escribir correctamente, y aun para extender el ánimo a formarse al raciocinio, deduciendo las reglas legítimas de sus principios fundamentales y acostumbrándose a discernir entre lo verdadero y lo falso, y aparente. Para conseguir todo esto, la maestra debe utilizar un estilo claro y sencillo. Pues el arte de la maestra consis-

te en poner de manifiesto el interés o la dificultad de muchas cosas sobre las que la niña pasaba sin darse cuenta.

Era importante la reivindicación de la enseñanza de las letras en las mujeres de un tiempo en el que la curiosidad intelectual era distintivo de vida y un trampolín para el ascenso social y en donde el matrimonio, que se realizaba entre iguales, suponía el designio de dos personas que habían de vivir perpetuamente en mutua sociedad y unión; para esto era necesaria la comunicación de ideas e intereses, ¿de qué servía entonces, que la mujer fuera ignorante?.

Por tanto, el cultivo de las letras permitía mejorar la comunicación entre el matrimonio, y en el aspecto social perfeccionaba el desempeño del cargo de madre de familia y suponía un beneficio a lo largo de su vida.

En conclusión, la lectura aportaba a la mujer:

- Separarla del ambiente vulgar en el que vivía
- Cultivaba su imaginación.
- La obligaba a reflexionar.
- Enriquecía su vocabulario.
- Podía adquirir la idea de la corrección del idioma.

Y la escritura se convertía en el medio de que este contenido espiritual se actualice y se convierta en función propia y original.

BIBLIOGRAFIA

- ALFONSO X EL SABIO. *Código de las Siete Partidas*.
Novísima Recopilación de las Leyes de España. Edición Facsímil, editada por el BOE.
Madrid, 1994
- SAENZ BARRIO, OSCAR y otros. *Organización escolar*. Editorial Anaya. Madrid, 1985
Tecnología de la educación. Léxicos. Ciencias de la Educación. Aula Santillana. Madrid.
1991
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la Lengua Española*. Vigésima primera
edición. Espasa-Calpe, Madrid, 1992
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de Autoridades*. Edición facsímil. Biblioteca
Románica Hispánica. Editorial Gredos, S.A. Madrid, 1969
- AMERICO CASTRO. *La enseñanza del español en España*. Biblioteca Española de divul-
gación científica. Madrid, Victoriano Suárez Editor, 1992.
- AMAR Y BORBON, JOSEFA. *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres*.
Feminismos Clásicos. Ediciones Cátedra. Instituto de la Mujer. Madrid, 1994.

EL PUNTO DE VISTA NARRATIVO A TRAVÉS DE TEXTOS REFERIDOS A LA RELACIÓN MADRE E HIJOS

M^a Concepción Torres López

INTRODUCCIÓN

Las modalidades discursivas de la lengua como objeto de conocimiento y como destreza expresiva que el alumno debe desarrollar están presentes en todos los decretos y diseños curriculares que han ido surgiendo al amparo de la LOGSE. También las anteriores leyes sobre educación recogían el estudio de los textos narrativos, descriptivos, dialogados, expositivos y argumentativos pero, curiosamente, dicho estudio había quedado relegado a unas breves alusiones en los libros de texto en favor de cuestiones de lingüística teórica, de sintaxis, etc. En muy pocas ocasiones, no obstante, se explicaban estas modalidades con la finalidad que, en mi opinión, deben tener: posibilitar la producción de textos.

Es cierto que en las nuevas directrices se acentúa más este aspecto práctico y ya han aparecido diferentes estudios que siguen esa línea.

La comunicación que presento se suma a las experiencias ya existentes y va a centrarse en la modalidad narrativa. En concreto, expondré el desarrollo detallado de una parte de lo que sería una unidad didáctica sobre el discurso narrativo.

Cualquier estudio sobre la narración, dirigido a alumnos de Secundaria, debe recoger los siguientes contenidos fundamentales:

- Definición y rasgos generales del texto narrativo.
- La acción. Su estructura: presentación, nudo, desenlace.

- Tiempo y espacio.
- Personajes.
- Distinción narrador-autor.
- El punto de vista.
- Procedimientos lingüísticos propios del discurso narrativo.

Todos estos contenidos serán distribuidos y concretados a lo largo de los diferentes cursos de la ESO, según el diseño que cada profesor haga de su programación de aula.

Mi propuesta se centrará en el apartado referido al punto de vista. Sobre él he desarrollado una especie de unidad didáctica que estaría incluida en otra unidad más amplia referida a la narración.

Previamente he de hacer una advertencia. Los textos seleccionados para trabajar el punto de vista narrativo a través de diferentes actividades obedecen a un doble criterio: por una parte, cada uno de ellos recoge un ángulo de visión y, por otra, todos tienen un tema común: la relación entre madres e hijos. Elegir un tema en torno al cual se va desarrollando una unidad didáctica es una idea expuesta con anterioridad en otros estudios¹. Después de experimentarla en varias ocasiones, creo que resulta enormemente productivo partir de un centro de interés, de un tema único que articule todo el trabajo. Ese tema puede ser sugerido por el profesor o propuesto por los alumnos y debe referirse a algún aspecto cercano al propio muchacho, de forma que verdaderamente despierte su interés y se convierta en objeto de profundización y en vehículo de otros conocimientos.

Así, en este caso concreto, estudiaremos el punto de vista pero también reflexionaremos sobre las relaciones madre-hijo y las vivencias de la infancia, que tan cercanas están a estos alumnos de Secundaria.

Por otra parte, todos los textos elegidos pertenecen a mujeres escritoras que intentan plasmar sus vivencias de la maternidad. Me parece importante este dato pues creo fundamental el conocimiento de la llamada «literatura femenina»².

¹ Véase: HERNÁNDEZ AGUILAR-SEPÚLVEDA BARRIOS: *Diseño de unidades didácticas de lengua y literatura en la Secundaria Obligatoria*. Ed. Cincel, Madrid 1993.

² Todos los textos seleccionados se encuentran en el libro editado por LAURA FREIXAS, *Madres e hijas*, ed. Anagrama. Sólo el texto 5 pertenece a la obra de Carmen Conde, *Soy la madre*, ed. Planeta.

DISEÑO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA. TEXTOS NARRATIVOS. EL PUNTO DE VISTA

Para el estudio y aprendizaje de este elemento importantísimo en el discurso narrativo se pueden presentar dos objetivos fundamentales (que a su vez se sumarían al resto de objetivos que hayamos propuesto para la unidad total):

1. Que el alumno identifique y distinga en el texto narrativo el punto de vista elegido por el narrador.
2. Que el alumno elabore textos narrativos utilizando los diferentes puntos de vista.

Para cumplirlos propongo los siguientes contenidos:

Conceptuales:

- Concepto del punto de vista o ángulo narrativo.
- Narrador en 1ª persona: narrador protagonista y monólogo interior.
- Narrador en 3ª persona: omnisciente y narrador observador.
- Narrador en 2ª persona.

Procedimentales:

- Reconocimiento de los diferentes narradores en 1ª, 2ª y 3ª persona.
- Creación de textos utilizando los diferentes puntos de vista.

Actitudinales:

- Valoración del punto de vista como elemento que enriquece el discurso narrativo.

Partiendo de esos objetivos y contenidos se han diseñado las actividades adecuadas que posibiliten su asimilación. Todas ellas se ajustan a un mismo modelo cuyos pasos podríamos resumir de la siguiente forma:

- Se da un texto que recoja el punto de vista elegido.
- Se formulan unas cuestiones sobre el texto encaminadas a profundizar en los contenidos.
- De forma esquemática se le dan al alumno los principios mínimos que debe aprender y que él mismo habrá deducido de sus respuestas.
- Se posibilita la producción de textos por parte del alumno, según el ejemplo visto.

DISEÑO DE ACTIVIDADES

(Documento que ha de entregarse al alumno).

Cuando el narrador va a contar algo tiene que elegir una perspectiva desde la que situarse. Ese ángulo de visión desde el que se narra es el punto de vista y te lo vas a encontrar en las tres personas gramaticales: primera, segunda y tercera³.

Presta atención a las actividades que vamos a realizar ya que, a través de ellas, conocerás los distintos puntos de vista narrativos.

ACTIVIDAD 1

Lee el siguiente texto y, después, contesta las preguntas.

Mi madre siempre tuvo la costumbre de acercarse a la ventana la camilla donde leía o cosía, y aquel punto del cuarto de estar era el ancla, era el centro de la casa. Yo me venía allí con mis cuadernos para hacer los deberes, y desde niña supe que la hora que más le gustaba para fugarse era la del atardecer, esa frontera entre dos luces, cuando ya no se distinguen bien las letras ni el color de los hilos y resulta difícil enhebrar una aguja; supe que cuando abandonaba sobre el regazo la labor o el libro y empezaba a mirar por la ventana, era cuando se iba de viaje. «No encendáis todavía la luz -decía-, que quiero ver atardecer.» Yo no me iba, pero casi nunca le hablaba porque sabía que era interrumpirla. Y en aquel silencio que caía con la tarde sobre su labor y mis cuadernos, de tanto enviarla y de tanto mirarla, aprendí no sé cómo a fugarme yo también. Luego entraba alguien, daba la luz y reaparecían los perfiles cotidianos. «Bueno, habrá que correr las cortinas», decía ella, como despertando.

³ No olvidemos que antes el alumno ha debido estudiar qué es el narrador, su distinción con el autor, y otros elementos del relato (acción, personajes, etc.). Por tanto, no es necesario hacer una introducción más amplia.

Pero en la sonrisa especial que dulcificaba su expresión se le notaba lo lejos que había estado, lo mucho que había visto. Y daban ganas de arrodillarse a su lado para ayudarle a abrir las maletas, de preguntarle: «¿Qué regalo me traes?»

Carmen Martín Gaité: *De su ventana a la mía.*

1. ¿Qué vivencias infantiles se cuentan en el relato? ¿A qué viaje se refiere?
2. ¿Qué personajes intervienen?
3. ¿Quién narra lo que ocurre? ¿En qué persona gramatical se narra?
4. ¿Piensas que la visión que la niña tiene de su madre es subjetiva u objetiva? Razona tu respuesta.

RECUERDA

Si has contestado correctamente comprobarás que el texto tiene las siguientes características:

- El narrador se identifica con un personaje del relato.
- Se expresa en 1ª persona.
- El narrador habla de sí mismo, cuenta su propia historia. Suele ocurrir en los diarios, memorias, cartas, etc.
- Se trata del llamado NARRADOR PROTAGONISTA.

EJERCICIO DE CREACIÓN

Te vas a convertir en narrador de tu propia historia. Contarás en primera persona algún recuerdo que conserves de tu madre referido al momento en que eras pequeño (piensa cómo pasaba el día, cuáles eran sus distracciones, en definitiva, cómo la veías tú).

ACTIVIDAD 2

Ella se fue y quise yo prepararme desde el principio para que se fuera, para que no creyera nunca que su madre fuera a retenerla, vaya un criterio y vaya estupidez y vaya descubrimiento, cuando lo que yo más quería era tenerla entre mis brazos esa noche, esa primera noche de su vida nueva, esa primera noche de mi nueva vida, cuan-

do ella era ya criatura entre nosotros, y seguramente que también era eso lo que ella más quería, pero yo dejé que la inteligencia se impusiera, que el juicio dictaminara, que el futuro me poseyera y la separase de mi cuerpo con plena conciencia y con pleno dolor, un dolor innecesario, por otra parte, ahora lo comprendo, tarde, como siempre lo comprendo todo, y una conciencia estrecha, tanta ciencia sin conciencia, ya lo canta Alfa Blondie, que para eso nació en África, y ya está hecho y hecho está, no hay nada más que decir. Sólo una mujer, casi susurrando, sólo una, me dijo «achúchala todo lo que puedas ahora, después ya no se dejará», la única persona que hubiera aprendido algo del hecho de ser madre, ya se sabe, no hay nada peor que acostumbrar a un crío a los brazos, no hay nada peor, ¿peor para quién?, ¿por qué peor?, ¿qué tienen que ver los brazos con la esclavitud?, ¿qué tienen que ver el afecto y la independencia? O es que necesariamente donde reina libertad amor no entra, tanto miedo a la ternura le tenemos, cuánto cuidado en mantener nuestro lado de piedra, como si al sentirnos o tocarnos nos deshiciéramos, como si sólo fuéramos capaces de mirarnos desde el rigor, la sospecha y la inclemencia, guerra a la piedad, sin cuartel, guerra, ni nombrarla, piedad, asunto de débiles...

Mercedes Soriano: *Ella se fue.*

1. Si has leído el texto con atención habrás podido comprobar que en él una madre manifiesta sus pensamientos en torno a su hija. Enumera las diferentes ideas que se suceden.
2. Intenta resumir en una frase el contenido del texto.
3. ¿En qué persona está escrito? ¿Quién es el narrador?
4. ¿Crees que las ideas están planteadas de forma ordenada y coherente? Explica tu respuesta.
5. ¿Qué pensamientos de esta madre compartes tú? Razona tu respuesta.
6. Di qué características de las estudiadas en el texto 1 sobre el narrador aparecen aquí.
7. El punto de vista del narrador de este texto se conoce como MONÓLOGO INTERIOR. Con ayuda de las respuestas que antes has dado y, si es necesario, consultando tus libros, di qué características tiene.

EJERCICIO DE CREACIÓN

Ha surgido en tu centro escolar el tema del viaje de estudios. En otras ocasiones tus padres se han mostrado reticentes con este tipo de actividades. Camino de tu casa vas ideando cómo plantear el tema, qué les vas a decir, porque tú tienes deseos de ir a ese viaje.

Reproduce esos pensamientos tal y como te vayan surgiendo, aunque no parezcan demasiado organizados. No olvides utilizar la primera persona.

ACTIVIDAD 3

Eras la más alta, la más rubia, la de ojos más claros (yo nací rubia, pero enseguida degeneré en castaña, tenía los ojos pardos y, a pesar de pertenecer a una generación posterior y de haber sido alimentada según las normas estrictas del mejor de los manuales de puericultura alemán, lo cual casi me obligaba moralmente a ello, no llegué a alcanzar nunca tu estatura: siempre faltaron cuatro condenados centímetros). [...]

Eras también la más inteligente (¿recuerdas que en cierta ocasión, cuando ya éramos adultos, papá se preguntó ingenuamente en voz alta de dónde habríamos sacado mi hermano y yo la inteligencia, y tú lo miraste estupefacta, sin dar crédito a tamaña tontería, y rompimos nosotros dos a reír?). La inteligencia, justo es reconocerlo, no me la negaste nunca, pero establecías y estableces una sutil distinción: yo puedo ser inteligente, pero no soy nada lista, pues existe cierto preocupante desequilibrio en mi mente, por el cual, a pesar de estar bien dotada para el estudio, para el saber abstracto en general, resulto casi oligofrénica para el trato con los demás (¡tan absurdamente propensa a creer que me quieren cuando aseguran que me quieren!) y para el cotidiano vivir. Fuiste también [...] la más brillante, la más ocurrente, la más ingeniosa; que tu ingenio mordaz desembocara a veces en el más despiadado de los sarcasmos no parecía alterar a nadie (salvo a quien los padecía y se debatía inerte en el más atroz de los ridículos), rodeada tú siempre, como estabas, por una devota corte de admiradores incondicionales, dispuestos a reír tus salidas y a ignorar tus excesos, todos ellos varones, puesto que -y no es la menos importante de tus limitaciones- no has sido capaz de establecer nunca, sin duda porque no te ha interesado -sólo entre varones te sientes cómoda, te sientes entre tus iguales- un vínculo de afecto importante con otra mujer, comenzando por tu madre y terminando en tu nieta.

Ester Tusquets: *Carta a la madre*.

1. ¿Qué reproches hace la narradora a la madre?
2. ¿Por qué crees que utiliza la 2ª persona?

EJERCICIO DE CREACIÓN

Intenta, de forma un poco más resumida, recrear el texto transformándolo a través del uso de la primera persona. Utiliza el modelo de narrador que viste en el texto 1, el narrador protagonista.

Una vez que hayas cambiado el narrador compara ambos textos y di qué ha conseguido el autor utilizando la segunda persona.

ACTIVIDAD 4

La casa ya existía. Era la casa de los veranos, las Navidades, las Semanas Santas de su infancia. La casa de la isla que se alzaba en un promontorio sobre una cala pequeña con una playa solitaria y un camino que ascendía serpenteando desde el mar hasta el porche.

Cuando Blanca era niña el padre le contaba historias de piratas que habían utilizado aquel puertecillo natural, como un refugio para sus desembarcos clandestinos.

La infancia allí había sido deliciosa. Pero más tarde la adolescencia, con sus urgencias y su avidez de cosas nuevas, la empujó fuera de aquel lugar. También, de una forma de vida que encerraba rescoldos del sueño juvenil que sus padres nunca habían abandonado.

Así que, cuando le hablaron de la retirada inmediata y urgente, ella se había limitado a decir: Muy bien. Os visitaré en cualquier momento del año. Pero nunca en julio.

Porque julio era el mejor mes en las playas del norte, el mes con más luz y los días más largos. El mes preferido de Blanca. Sin embargo era julio y Blanca estaba allí, con su marido, en un viaje inesperado.

- Tenía ganas de escapar de los niños aunque fuera por poco tiempo -explicó Blanca. Y Marcela iba a decirle: Nos hubiera gustado tanto tenerlos aquí... pero no dijo nada.

Ahora estaban solas las dos, después del almuerzo, sumergidas en una sobremesa lenta y reposada. Derrumbadas en los sillones de mimbre rehuían mirar hacia abajo, hacia el reflejo cegador del agua.

- Tu padre y Luis estarán dormidos en cubierta, a la sombra en alguna cala del este... -dijo la madre. Y Blanca no contestó. Tenía los ojos cerrados y aparentemente, descansaba. Las ojeras azuladas destacaban más sin el brillo, oculto, de los ojos. «Tres hijos son muchos hijos», pensó Marcela. «Aunque no trabaje, aunque tenga alguna ayuda, aunque esté arropada por la familia de Luis...» [...]

La mañana había sido serena. Habían hablado poco embargadas por el placer de estar juntas.

Josefina R. Aldecoa: *Espejismos*.

1. En el texto que acabas de leer el narrador refiere unos hechos que son para él conocidos. Di cuáles son.
2. ¿Te parece que el narrador conoce mucho o poco de sus personajes? Explícalo.
3. ¿Da opiniones personales o hace valoraciones ese narrador?

4. ¿Qué sentimientos entre madre e hija están aquí presentes?
5. ¿Qué persona se utiliza para narrar?

RECUERDA

Este texto es un ejemplo de lo que se llama el **NARRADOR OMNISCIENTE**. Con las respuestas anteriores y con la consulta de libros, si lo necesitas, **di cuáles** serían las características de este tipo de narrador.

EJERCICIO DE CREACIÓN

Recuerda alguna ocasión en la que tu madre y tú os hayáis quedado solos, hablando de manera especial.

Intenta exponer qué sentimientos os embargaron, a ti y a tu madre, qué pensamientos, qué sensaciones, etc. Actúa como si conocieras perfectamente lo que tu madre experimentaba en ese momento. Y no olvides que debes utilizar el narrador omnisciente.

ACTIVIDAD 5

- Sí. Soy su madre.

Se contuvieron en la entrada de la casa; el zaguán estaba lleno de tinajas y de macetas con geranios. Por las paredes se deslizaba una enredadera de malvaloca. Transminaba su olor.

- Si venís a llevároslo porque le achacáis lo que no hizo, estáis equivocados. Aunque tengáis la fuerza, traigáis armas, y os digáis la ley. No voy a entregároslo para que le matéis. Preferiría quitarle la vida. Sí, yo, su madre. Su vida es mía, es la mía, y tengo derecho sobre las dos.

Se miraron entre ellos, tres mozos cetrinos, consultándose con las miradas.

- ¿Veis? Tengo este revólver y le apuntaré si intentáis cogerle vivo. Le mataré yo misma si no os vais. Si dais un solo paso hacia mí, dispararé sobre vosotros. Es mi hijo y no podréis quitármelo.

Uno hizo además de avanzar y los otros le detuvieron en seco.

- ¡Fuera de aquí!

La decisión de hacer fuego estaba en sus ojos y en su actitud.

- ¡Dije fuera de aquí!

Retrocedieron inquietos y el último en salir cerró la puerta con furia...

Carmen Conde: *Soy la madre*. Premio Ateneo 1980, Ed. Planeta, Barc. 1980.

1. En este texto aparece el narrador también en tercera persona. Subraya las frases que le corresponden.
2. Fíjate en lo subrayado. ¿Te da información detallada de sí mismo y de los personajes? ¿Por qué?
3. ¿Cómo definirías la actitud de la madre hacia su hijo? ¿En dónde has encontrado la información necesaria para conocer esa actitud? ¿Crees que el narrador te la ha facilitado?
4. ¿Por qué crees que se reproducen las palabras de la madre en estilo directo?

RECUERDA

Estás ante un NARRADOR OBSERVADOR. Se caracteriza por: mantenerse fuera de lo narrado, dar una visión objetiva y distanciarse absteniéndose de interpretaciones o comentarios.

Busca otros rasgos de este tipo de narrador.

EJERCICIO DE CREACIÓN

Cuando llegues a casa vas a fijarte bien en alguna conversación que protagonice tu madre con alguien de la familia. Tú estarás contemplando la situación como si fueras una cámara de vídeo, sin intervenir.

Después intenta reproducir ese hecho. Utiliza el diálogo y haz que el narrador intervenga lo menos posible. En definitiva, utiliza el narrador observador.

RECOPIACIÓN

1. Hemos estudiado el punto de vista narrativo como parte de una unidad didáctica amplia dedicada a la narración.
2. El modelo diseñado tiene como finalidad posibilitar la creación de textos.
3. Las actividades elaboradas para conseguir los objetivos y contenidos propuestos siguen un esquema determinado: texto con un punto de vista narrativo, cuestiones para profundizar en el texto, resumen de ideas más importantes y ejercicios de creación.
4. Los textos de las distintas actividades responden a un único tema: relaciones madre e hijos, sus vivencias, sentimientos, etc.

5. A su vez todos los textos pertenecen a mujeres escritoras de la literatura actual.
6. Finalmente diremos que pueden ampliarse los ejercicios de creación según lo vayan necesitando nuestros alumnos.

Estaría pendiente el diseño de la evaluación pero no lo he incluido porque creo más oportuno que se plantee al terminar el estudio completo del discurso narrativo.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, MIRIAM: *Tipos de escrito I: Narración y descripción*, Arco Libros, Madrid 1994.
- BAQUERO GOYANES: *¿Qué es la novela? ¿Qué es el cuento?*, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia, Murcia 1988.
- CONDE, CARMEN: *Soy la madre*, Premio Ateneo 1980, Ed. Planeta, Barcelona 1980.
- FREIXAS, LAURA: *Madres e hijas*, Ed. Anagrama, Barcelona 1996.
- GARCÍA DOMÍNGUEZ, ELÍAS: *Cómo leer el texto narrativo*, Guía de lectura, Akal, Madrid 1988.
- HERNÁNDEZ AGUILAR, J.M. - SEPÚLVEDA BARRIOS, F.: *Diseño de unidades didácticas de lengua y literatura en la Secundaria Obligatoria*, Ed. Cincel, Madrid 1993.

ANÁLISIS DE LA CONVERSACIÓN: OBSERVACIONES SOBRE LA ESTRUCTURA DEL INTERCAMBIO EN UN FRAGMENTO DE *JUAN DE MAIRENA*

Enrique Yerves Cazorla

EL FUNDAMENTO LEGAL

La normativa legal que establece, en lo que a la Educación Secundaria se refiere, los objetivos generales de etapa (ESO y Bachillerato) y los objetivos específicos del área/asignatura de Lengua Castellana y Literatura, así como aquellos documentos que establecen los contenidos de las referidas etapas, enfatizan muy especialmente aquellas capacidades que suponen un desarrollo de la competencia lingüística en los ámbitos conceptual, procedimental y actitudinal.

Así, sin detenernos en un análisis pormenorizado de los objetivos generales que en cada etapa nos atañen "sin olvidar que el proceso de enseñanza-aprendizaje es una tarea global de todo el equipo educativo - podemos generalizar diciendo que, aparte de profundizar en el conocimiento gramatical de nuestra lengua, se hace hincapié en que este conocimiento ha de estar orientado al "saber hacer", es decir, a la *comprensión y producción de mensajes orales y escritos, adecuados a diferente contextos, con propiedad, autonomía y creatividad*¹.

Aun obviando la generalidad con la que los documentos legales están redactados, tras la letra advertimos su espíritu, o al menos parte de las consecuencias que

1. BOJA 6/94, *Objetivos generales del Bachillerato*.

desde un punto de vista meramente lingüístico se pueden extraer: jubilados -o relegados a un segundo plano, para no herir sensibilidades- los conceptos gramaticales tradicionales, se impone la puesta en práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua en las etapas a las que nos estamos refiriendo "no en el ámbito académico universitario donde la vigencia y necesidad de tales conceptualizaciones siguen siendo necesarias para la profundización en el conocimiento de la estructura de la lengua" de principios de naturaleza pragmática y sociolingüística.

Y es aquí donde hemos de encuadrar "y encuentra su sentido" la siguiente comunicación: con el pretexto del análisis de un fragmento de Juan Mairena podemos trazar una serie de objetivos orientados a la consecución y desarrollo de determinadas capacidades entre las que las lingüísticas tienen gran importancia.

Es obvio que no voy a agotar ni en el análisis ni en la propuesta de aspectos de trabajo todas las vías que en el campo de la lengua se nos abren. La adaptación a cada etapa y a cada grupo de alumnos ha de depender, claro está, de las circunstancias ante las que el profesor se encuentre en su labor docente.

EL FUNDAMENTO LINGÜÍSTICO

(Mairena, en su clase de Retórica y Poética)

- Señor Pérez, salga usted a la pizarra y escriba: "Los eventos consuetudinarios que acontecen en la rúa."

El alumno escribe lo que se le dicta.

- Vaya usted poniendo eso en lenguaje poético.

El alumno, después de meditar, escribe: "Lo que pasa en la calle."

Mairena. - No está mal.

0. El diálogo tiene un papel ciertamente importante en *Juan de Mairena* y es el personaje que lleva el peso del diálogo en la mayor parte de los que aparecen en esta obra. Hecha esta breve consideración, trataremos de aplicar a este fragmento algunas de las observaciones que sobre los papeles que los hablantes desempeñan en la conversación natural se han hecho.

1. La interacción verbal se organiza mediante el procedimiento de intercambio de turnos, y la tendencia a hablar en orden es uno de los principios constituti-

vos de la conversación. Por otra parte, los turnos tienen unos componentes de construcción que dan cuenta de su estructura interna, i. e., de su organización estructural a partir de unidades sintácticas. Estas unidades, además, suelen llevar implícitas ciertas pistas "tonales, formales,..." que permiten al hablante identificar el final del turno precedente e iniciar el suyo propio. Estas pistas condicionan el cambio de turno y coinciden con lo que se denomina *lugar de transición pertinente*, que puede definirse como **punto en la interacción en el que es pertinente "y se permite" el cambio de turno**. Esta exposición breve y general constituye la teoría ideal. La realidad, sin embargo, da algún que otro quebradero de cabeza al tratar de encorsetar los datos con la teoría.

2. Traigo a colación estos hechos, que a la vista de lo que sigue pudieran parecer incoherentes, dado el análisis que se va a realizar, porque cualquier aproximación al análisis de la conversación exige una definición más o menos rigurosa de turno, empresa difícil donde las haya. Y esto por dos razones, según nuestro modesto entender:

1º Depende del punto de vista adoptado.

2º Depende de lo que se quiera demostrar en y con el análisis

La segunda objeción no vamos a razonarla, porque nos parece inasible la infabilidad del albedrío del analista. La primera se resume así:

- a) Concebir el turno desde un punto de vista ilocutivo, i.e., como ocupante de un espacio ilocutivo (los silencios también ocuparían el suyo, de lo que se sigue que, con el aparato teórico adecuado, su consideración como turnos de ningún modo sería injustificada). La pregunta, sin embargo, es: "Hemos de considerar todo enunciado, por mínimo que sea, como turno" La respuesta es difícil y, como no tratamos aquí de jerarquizar, acto muy del gusto escolástico, soslayaremos el tema de las taxonomías.
- b) Definir los turnos en términos de acciones y reacciones, de modo tal que la acción A / turno A provoque el turno B / reacción B, reacción que, por otra parte, vuelve a ser acción que provoca una nueva reacción; y así sucesivamente. La relación de A y B es unidireccional, en el sentido de que A condiciona a B, B a C, etcétera². Estas secuencias A(B pueden analizarse como un bloque puesto que constituyen unidades segmentables válidas para el análisis conversacional.

Aunque simplificamos metodológicamente el esquema de análisis "puede haber secuencias de organización ternaria, cuaternaria, quinaria,...", utilizaremos esta convención y diremos que la concepción del turno como acto (no sólo elocutivo, sino concebido como acto social y culturalmente aceptado) tiene sus ventajas y desventajas. Las ventajas: amplía el campo de estudio, inserta el uso de la lengua en un conjunto más amplio de hechos comunicativos y presenta unos resultados más globales al segmentar unidades conversacionales; la gran desventaja: se le puede achacar al modo de proceder el ser metodológicamente poco operativo. El éxito dependerá, pues, de factores externos al hecho analizado: fundamentalmente de la capacidad de globalización de la teoría en que se sustente el análisis.

3. Con estas bases, analizaremos dos objetos:

Los papeles de interacción.

La organización secuencial del fragmento.

4. Algunos trabajos³, no ya muy cercanos en el tiempo, han hecho hincapié en el par adyacente como uno de los elementos constructivos esenciales de la conversación. A su lado se han señalado otras secuencias, de tipo tripartito, típicas de intercambios conversacionales con papeles muy definidos; entre ellas, las interacciones profesor "alumno, las de médico" paciente,... La estructura subyacente al intercambio, aunque no sea la única, se tipifica en el siguiente esquema:

Médico / profesor: Iniciación.

Paciente / alumno: Respuesta.

Médico / profesor: Retroalimentación.

Pues bien, creemos identificar esta estructura, con ciertas variaciones que más adelante detallaremos, en el fragmento que nos ocupa.

2. Mencionaremos el hecho de que se pueden dar otros esquemas más complejos; sin embargo, el propósito que nos guía en este comentario no hace necesario el detenerse en ellos.

3. Coulthard, M (1985), *An introduction to Discourse Analysis*. Mehan, H. (1979) *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*, Cambridge (MA): Harvard University Press.

EL ANÁLISIS DEL FRAGMENTO

1. Se parte en la narración de una situación⁴ social no descrita, que podemos reconstruir en cuanto a sus principales elementos constitutivos gracias a nuestro conocimiento del marco en que se desarrolla la interacción. Así, tenemos una configuración mental aproximada de la disposición física de los participantes: profesor y alumnos enfrentados, pizarra a la espalda del profesor y frente a los alumnos, filas de pupitres con una determinada disposición; son posibles también unas ventanas, una estantería, unas perchas y otros objetos cuya presencia es superflua en este momento de la conversación, aunque que pueden ser activados en un momento conversacional dado, y, por tanto, adquirir relevancia en ese punto. Tenemos también conocimientos acerca de la escena, puesto que podemos modificar algunos elementos de la misma sin que la situación y el discurso en ella producido sean incoherentes. En cuanto a los participantes, conocemos los rasgos de los papeles que representan tanto en su faceta de emisores como en la de receptores. Se tiene, asimismo, una intuición general acerca de los objetivos - "aquí didácticos!" pretendidos y de los resultados que se pueden obtener. Quedan explícitos, además, en el texto los actos (de habla, kinésicos y *de escritura*) producidos, su forma elocutiva, su fuerza ilocutiva y los efectos que producen.

Dicho de otro modo, ciertas claves permiten una interpretación coherente del texto: percibimos el tono irónico de la interacción (en un plano intratextual), conocemos la obra de Machado, hemos accedido a determinadas exégesis de la misma, conocemos el contexto sociocultural en que se escribe, tenemos una perspectiva histórica del mismo y tenemos conciencia de que se trata de un discurso coherente, tanto por su vinculación a un contexto preciso, como por ser parte de un discurso mayor en el que queda englobado y que conocemos por *Juan de Mairena*.

La descripción no quedaría completa si no incluyéramos la consideración de las normas que rigen toda interacción, es decir, las normas conversacionales que

4. Para la descripción de todos los factores que inciden en los objetivos y efectos discursivos posibles de todo evento de habla seguimos la exposición de D. Hymes en *Models of the Interaction of Language and Social Life?*, en J. J. Gumperz, D. Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*, New York: Holt, Rinehart and Winston; 35-71.

se han de respetar⁵. Los interactantes, metodológicamente hay que suponerlo, dominan las normas del intercambio: controlan sus actos, interpretan los de sus interlocutores, reconocen los lugares de transición pertinente a que nos hemos referido más arriba, diferencian los sentidos de una interrupción, etc. En suma, tienen conciencia de que se está practicando un género dialogal (aunque en la situación de una clase se puede variar desde lo expositivo puro a lo expositivo-dialogal dependiendo del tema y también "cómo no" de los hábitos didácticos del profesor).

Pese a lo artificioso de la descripción realizada parece que quedan claros los factores que intervienen en esta situación de discurso.

2. No hemos de obviar ninguno de los factores a que nos hemos referido. No obstante, pese a su importancia, centraremos la atención en los participantes de la interacción.

Sabemos, por ese conocimiento general al que antes nos hemos referido, que se trata de una situación estereotipada, en la que es elemento clave la relación profesor "alumno; y se da la circunstancia añadida de que es el primero quien controla activamente el sistema de comunicación, además de dirigir la dirección de la misma y asignar y decidir qué papeles han de interpretar los alumnos⁶. Con esta premisa y sin entrar en consideraciones de estilo, veremos en qué tipo de actos se basa Juan de Mairena para controlar y dirigir la comunicación. El criterio fundamental será la funcionalidad de los actos y la respuesta que provocan.

No se trata de un diálogo en sentido estricto, sino que los actos de Juan de Mairena encuentran respuesta por parte del señor Pérez en lo que se ha denominado *respuesta física total*. Lo explicamos: los hablantes demuestran que se entienden no sólo por medio de respuestas verbalizadas, sino también por medio de actos físicos que, en una concepción amplia de comunicación, cuentan también como actos comunicativos. Así, la acción A / turno A de Juan de Mairena provoca la reacción B / turno B del señor Pérez; esta reacción a su vez se convierte en acción para la respuesta de Mairena, etc.

5. Hablamos, hay que aclararlo, de las relaciones Juan de Mairena (personaje) ? alumnos; no de las relaciones Juan de Mairena (obra) ? lector, que habría que analizar desde otra perspectiva.

6. Aparte del que les viene dado conversacional y socialmente por ser parte activa de la relación profesor ? alumno. Es decir, los hechos de ser alumno o profesor implican la aceptación de, digámoslo así, unos derechos, unas obligaciones y unas pautas de comportamiento específicas.

Por un lado, se observa que la interacción está contextualmente orientada. Es el contexto el que nos permite interpretar de modo coherente la petición de Juan de Mairena: "*Señor Pérez, salga usted a la pizarra y escriba*". Nuestro conocimiento de las relaciones posibles en el aula hace nuestra interpretación coherente en dos sentidos: sabemos que contamos con una pizarra (no podemos olvidar el sentido deíctico de la expresión) y que las posiciones sociales relativas de alumno y profesor permiten un intercambio así (petición - respuesta (física)).

La existencia de este par, por otra parte, es un indicio de que la interacción está de algún modo estructuralmente organizada: tenemos, en principio, una sucesión de dos "enunciados" adyacentes, producidos por dos hablantes diferentes; ambos enunciados, como unidad, se estructuran en dos partes de manera tal que la primera requiere una segunda con unas determinadas características. De este modo, la primera parte "el primer enunciado" (*-Señor Pérez,...*) cuenta como una llamada que establece una relevancia condicionada para la segunda parte de la secuencia ("*El alumno escribe lo que se le dicta*").

Podemos llegar aquí a dos conclusiones parciales:

La interacción comunicativa, término con un dominio de aplicación más amplio que conversación, está compuesta de actos verbales y de actos físicos, verbalizados narrativamente, que cuentan aquí como respuesta. Su status es equivalente, pues, a los actos verbales.

Aparte de la estructura interna del par en sí mismo, hay que considerar esta unidad como inicio de unidades sucesivas que lo complementan.

3. El par analizado en su estructura interna modifica de algún modo el contexto precedente: la respuesta B sugiere que la llamada A ha sido comprendida. Pero el par se expande en una forma de progresión secuencial que demuestra que la finalidad comunicativa inicial se ha cumplido con éxito. Aparece, así, un nuevo contexto, elaborado cooperativamente en el que el control sigue siendo ejercido por Mairena y un nuevo par adyacente con una estructura similar a la del anterior.

4. "Cómo se representa literariamente esta estructura doble llamada "respuesta / llamada" respuesta" No estamos aquí ante una interacción de la que seamos testigos o participantes; es una interacción que, digámoslo así, nos llega de modo diferido. Es por esto por lo que los actos del señor Pérez no nos llegan citados sino referidos, simplemente descritos, y desde una perspectiva funcional se puede de-

cir que la función predominante de estos enunciados es la referencial "cognitiva, ya que no son otra cosa que *referencias al mundo externo puramente descriptivas*. Estos enunciados quedan gramaticalmente marcados, de acuerdo con lo dicho, por elementos lingüísticos que suelen caracterizar a la *narración*: uso de la tercera persona, presente de indicativo, un determinado punto de vista narrativo,... No obstante, no son estos datos lo que nos interesa analizar. Interesa aclarar cómo queda estructurada esta sucesión llamada "respuesta".

5. Hemos hablado ya de que la enseñanza en la escuela es una situación social en la que uno de los participantes, el profesor, se encarga activamente de controlar el sistema de comunicación; se dice que este control incluye la enseñanza o, como mínimo, la mayor parte de la misma. Pero "cómo se estructura funcionalmente tal situación" En otros términos, "qué funciones del habla o interactivas se reproducen literalmente y cuáles aparecen aquí *referidas*"

Las *llamadas* de Juan de Mairena tienen la sintaxis de imperativo y la función evidente de hacer que el alumno, el señor Pérez, desarrolle una acción. En los dos casos ("*Salga a la pizarra y escriba*" y "*Vaya poniendo eso en lenguaje poético*") las formas sintácticas superficiales coinciden con la función de los actos de habla: pedir u ordenar. Hay coincidencia, por tanto, entre la forma lingüística de los actos de habla y la fuerza ilocutiva de los mismos. Sin embargo, los efectos perlocutivos son los que aparecen de forma narrada. No podía ser de otro modo, ya que tales respuestas físicas no pueden ser representadas en la escritura de otra manera.

En suma, pese a que el intercambio se desarrolla, lógicamente, como una sucesión de acciones "reacciones, en su forma escrita sólo es posible que determinados actos, los verbales, puedan representarse por escrito en forma *citada*; otros actos, los físicos, han de ser representados en forma referida. La estructura del intercambio real, no obstante, sería la misma que la de un intercambio formado sólo por actos verbales.

6. Resta decir, finalmente, que el intercambio en su estructura total consta, esquemáticamente, de los siguientes elementos:

- Una llamada - iniciación con la función de especificar el tema y captar la atención del interlocutor, el alumno.
- Una respuesta física, no verbal, que funciona como segunda parte del par adyacente.

- Una nueva llamada que implica la aceptación de la respuesta previa "con una función de seguimiento - y una nueva respuesta que sugiere la comprensión del primer acto.
- Un comentario crítico que cierra la secuencia y que supone una valoración o confirmación de lo hecho.
- Así, la estructura profunda del intercambio es:
- Mairena: llamada - iniciación.
- Señor Pérez: respuesta física.
- Mairena: llamada - seguimiento.
- Señor Pérez: respuesta física.
- Mairena: comentario (crítico).

CONSECUENCIAS PARA LA PRÁCTICA EN EL AULA

Con el pretexto de discursos orales o escritos - el hecho de que hayamos utilizado aquí un fragmento literario es una imposición del medio de transmisión y una concesión a nuestras debilidades literarias - se pueden diseñar actividades mediante las que se desarrollen las capacidades que se especifican en los documentos legales que afectan a la Enseñanza Secundaria. Podemos citar, de manera meramente indicativa, puesto que ya hemos hablado de la necesidad de que sea el profesor quien adapte a las necesidades de sus alumnos los objetivos de cada unidad didáctica, algunos aspectos que pueden trabajarse en el aula:

- Relaciones sociales que afectan a la forma del discurso.
- Papeles sociales y forma de los enunciados.
- Normas para el cambio de turno.
- Factores contextuales que afectan a la interpretación de los enunciados.
- Efectos y reacciones provocados por un enunciado.
- Organización secuencial del discurso.

A partir de estos contenidos, es fácil concretar y desarrollar el currículo establecido en el nuevo sistema educativo a través de tres niveles de concreción curricular: los reales decretos de enseñanzas mínimas y los decretos por los que cada administración educativa establece el currículo para el ámbito territorial de su competencia; la concreción y desarrollo por parte de los equipos docentes de los centros y que se recoge en el PCC; y, finalmente la programación de aula, competencia del profesor.

Por otra parte, mediante el trabajo en el aula de aspectos como los citados pueden desarrollarse las capacidades que se espera que los alumnos desarrollen al finalizar cada tramo educativo. Si observamos los objetivos generales de la ESO y el Bachillerato establecidos para Andalucía en los respectivos decretos, comprobaremos que, pese a la diferencia de grado y matiz de cada etapa, los contenidos citados pueden ser trabajados para que los alumnos desarrollen las capacidades recogidas en determinados objetivos de esos decretos.

El objetivo a) del decreto de enseñanzas en Andalucía para la ESO reza así:

«Comprender y producir mensajes orales y escritos en castellano, atendiendo a las peculiaridades del habla andaluza, con propiedad, autonomía y creatividad, utilizándolos para comunicarse y organizar el pensamiento».

El objetivo i) establecido para el Bachillerato:

«Profundizar en el conocimiento de la lengua castellana, atendiendo a las peculiaridades del habla andaluza y desarrollando la competencia lingüística necesaria para comprender y producir mensajes orales y escritos, adecuados a diferentes contextos con propiedad, autonomía y creatividad».

Los objetivos específicos establecidos para la Lengua Castellana y Literatura concretan y desarrollan en cada etapa lo recogido en los dos objetivos generales citados. Una mera observación superficial de esos objetivos específicos, en la que no nos vamos a detener por razones de espacio y tiempo, confirma una de nuestras hipótesis de partida: es necesario la introducción de principios de naturaleza pragmática y sociolingüística para el desarrollo de la competencia comunicativa.

MESAS REDONDAS

MESA-REDONDA: LA COMPRENSIÓN LECTORA¹

M^a del Carmen Sánchez-Crespo Muñoz

En la comunicación presentada en estas IIIas Jornadas he expuesto las estrategias y actividades que se pueden desarrollar a partir de un plan de animación a la lectura para los alumnos de un centro de secundaria: concursos, tertulias literarias con escritores, juegos, lectura compartida, libros recomendados, etc.

Pero estas actividades dirigidas a los alumnos forman parte de un diseño más amplio, en el cual están implicados todos los miembros de la comunidad educativa: padres, alumnos, profesores y otros sectores relacionados con el mundo del libro. Desde esta perspectiva amplia y partiendo del hecho de que para mejorar la comprensión y expresión escrita hay que coger con gusto los libros y hay que crear un ambiente propicio para ello, realizamos este plan.

Entre las actividades, anteriormente enumeradas, dirigidas a los alumnos, hemos de considerar las que se realizan en el aula para un grupo pequeño y las que se realizan a nivel de centro para todos los alumnos o para grupos grandes.²

¹ Aunque mi participación fue en la mesa-redonda «Análisis de materiales», considero que es más adecuado el contenido de este texto en esta otra mesa-redonda, dedicada a la comprensión lectora, como estaba previsto en el programa.

² Este aspecto relacionado con las actividades dirigidas a los alumnos, lo he desarrollado ampliamente en la comunicación anteriormente citada.

El segundo grupo de personas a los que va dirigido este plan, es a los padres. ¿Qué se hace con ellos? Una importante labor de concienciación, más difícil que con los alumnos por lo inusitado de la propuesta y por razones de tipo sociocultural.

Todos sabemos que la familia tiene una gran importancia en la formación de buenos lectores, pero si los padres no leen hay que sugerirles ideas para que puedan fomentar la lectura. Podría ser suficiente que deseen que sus hijos lean y que les faciliten el encuentro con los libros. Sin embargo hay que reconocer que lo mejor sería que los padres leyeran, que en la casa haya libros y que se puedan intercambiar experiencias y opiniones sobre ellos. También desde la familia es bueno plantear la lectura como una alternativa atractiva que se puede y se debe combinar con otras posibles aficiones.

Éstas son algunas de las actividades que se realizan con los padres:

- a) En la primera reunión de curso se les explican las ideas fundamentales de este plan.
- b) En las entrevistas personales también se habla del interés de sus hijos hacia la lectura y de los libros que leen.
- c) En la Semana Cultural se organizó una mesa redonda, dirigida a ellos y con la presencia de especialistas en el tema.
- d) En el día del Libro, se les invitó a venir al centro a ver la exposición de comics y a comprar o regalar libros.

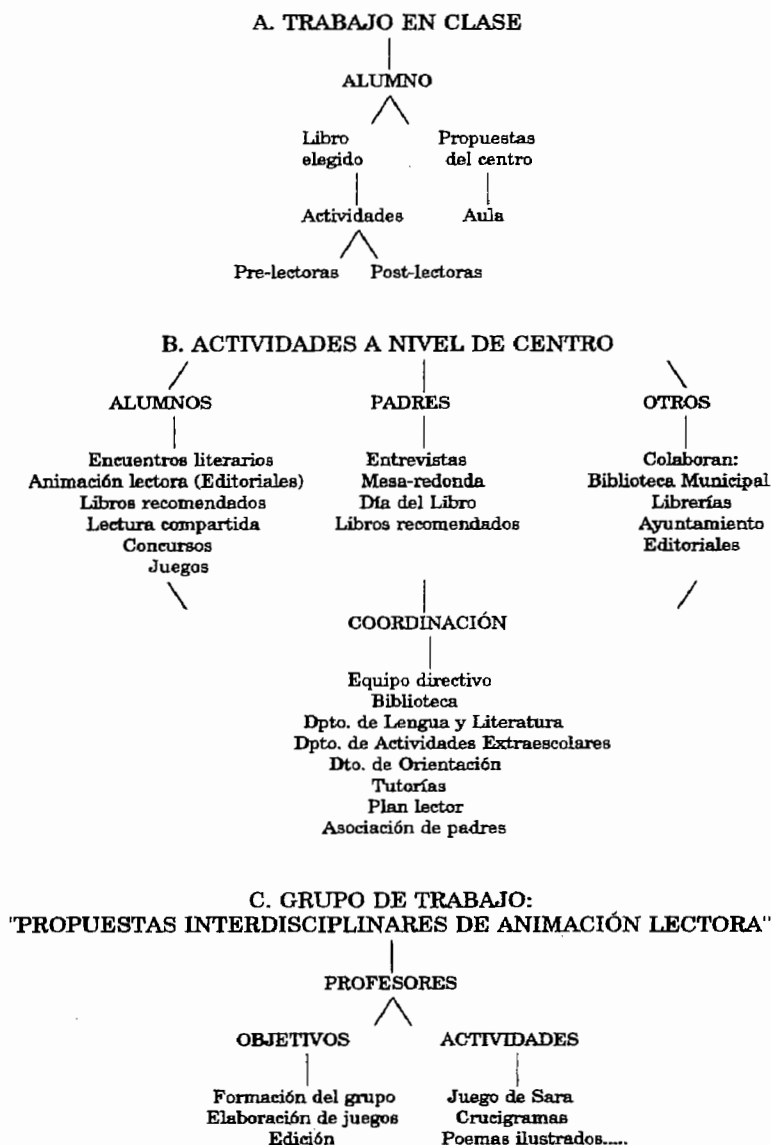
El tercer grupo de personas que también puede colaborar en este plan, lo forma la comunidad educativa en general: la Biblioteca Municipal, que organiza la Semana de Animación Lectora y que participa en las actividades del centro a través de la bibliotecaria; los libreros con los que se colabora de forma indirecta en la venta y difusión de los libros; personas interesadas en este tema que colaboran con su tiempo y con sus libros, y también las editoriales que hacen posible que vengan los escritores.

Además hay un proyecto de formación continua, coordinado por el Centro de Profesores en el que trabajamos un grupo de docentes de diferentes asignaturas. El proyecto de dicho grupo de trabajo tiene como título: «Propuestas Interdisciplinares de Animación a la Lectura». En él elaboramos materiales y juegos de animación lectora desde ese enfoque interdisciplinar.

Para concluir, podríamos decir que con este plan, en el que están implicados todos los sectores de la comunidad educativa, intentamos hacer posible que los

alumnos disfruten con los libros y vayan formando su personalidad en el mundo de las actitudes y de los valores.

PLAN DE ANIMACIÓN A LA LECTURA



LECTURA Y LITERATURA

María Ruiz Palomino

La comprensión lectora es un proceso complejo en el que intervienen, fundamentalmente, aspectos cognitivos, pero también aspectos personales muy subjetivos.

Como profesores de lengua prestamos especial atención a los primeros, y elaboramos toda una serie de actividades encaminadas a desarrollar la competencia lectora de nuestros alumnos. Olvidamos que los aspectos subjetivos, «afectivos», son determinantes cuando proponemos textos literarios.

Hemos de tener en cuenta que la sociedad actual favorece una cultura visual que desplaza a la cultura «libresca», y si a esto unimos el hecho de plantear la lectura como un asunto penoso, como un castigo, estaremos colaborando en su destrucción. Parece que esta ha sido la intención de cierto municipio que propone penar a los motoristas adolescentes con la lectura obligada en la Biblioteca Municipal -visto que no pagan las multas, que lean un libro-.

La noticia puede parecer surrealista, sin embargo el planteamiento de la literatura como castigo es absolutamente real. Preguntemos a nuestros alumnos.

Jose María Merino nos cuenta en su artículo «*La aventura de leer*» que en un encuentro con jóvenes para hablar de literatura preguntó si había allí alguien que hubiese leído, últimamente, una novela. Nadie respondió. Sorprendido comentó no resultarle creíble que nadie hubiese leído algún libro de Stephen King, por

ejemplo, y al escuchar ese nombre se alzaron seis o siete manos. *Era evidente - comenta el escritor- que aquellos jóvenes, en el espacio del aula y frente a quien decía que estaba allí para hablar de literatura y de novelas, no relacionaban los textos que leían en sus ratos de ocio con el género novela descrito en sus programas académicos.*

Esta anécdota refleja una realidad de la que hay que partir: Nuestros alumnos distinguen entre la lectura aplicada a la enseñanza de la lengua y a la clase de literatura, y la lectura en libertad.

Tradicionalmente los profesores de lengua y literatura planteamos la lectura como una actividad obligada y disciplinar, encorsetada por toda una serie de actividades (interesantes y necesarias) que insisten en lo que por actividad de comprensión, reflexión y asimilación exige.

No obstante, si nuestro principal objetivo es formar lectores, fomentar el hábito de la lectura, debemos trabajar en el ámbito de la lectura en libertad. Actividad que no buscará un resultado utilitario (académico), sino que servirá para que el adolescente se aficione al libro.

La lectura debe ser una actividad libre, reflexiva y creativa, pero sobre todo placentera. El placer de leer es siempre individual y personal, y no se consigue mediante toda una serie de actividades que modifican y distorsionan la relación entre el lector y la obra literaria. A partir de aquí se establece esa distinción de la que hablaba Jose María Merino, y el niño, el adolescente, se aleja de la lectura pues los libros forman parte de la escuela, del horario lectivo, no de la vida.

Ya se ha comentado que el proceso de comprensión lectora es complejo y que en él intervienen procesos cognitivos, de ahí todas las actividades que se proponen en torno a una obra literaria, pero hemos de tener presente que es necesario experimentar el placer que produce la lectura y la libertad para rechazar cualquier obra en razón del sentido crítico de quien la lee.

Decía A. Muñoz Molina en un artículo publicado en El País, el 29 de mayo de 1996: *Yo no creo que haya que forzar a nadie, niño ni adulto, a leer íntegro El*

Quijote... Pero si creo que en la inteligencia de casi todos nosotros hay una infinita capacidad de aprender y de disfrutar con lo que se va aprendiendo.

Confiando en esa capacidad, debemos dejar libertad para que nuestros alumnos escojan los libros con los que disfrutarán por el simple hecho de leerlos, posiblemente se alejarán de los clásicos pero estaremos en el camino de formar auténticos lectores.

EL DICCIONARIO EN EL AULA

M^a Carmen Ávila Martín

¿Cuándo se puede iniciar el empleo del diccionario con los alumnos? Los primeros diccionarios que puede utilizar un niño son diccionarios pictográficos, en los que la imagen juega un papel fundamental; en esta etapa, de 4 a 8 años, en la que los niños todavía no dominan la lectura y la escritura se les puede introducir en su manejo a través de la imagen y del juego. Existen diccionarios muy bien elaborados, (*vid.* Santillana, SM), y alguno de ellos incluye ejercicios que se basan en el juego y con distintos niveles de dificultad. Constituyen una buena iniciación en el manejo de diccionarios.

Los diseños curriculares que propone la actual Ley de Reforma Educativa (Decreto 106/1992 de 9 de junio por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía, BOJA, 20-6-92; y Decreto 126/1994 de 7 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía, BOJA, 26-7-94) hacen un mayor hincapié en los procedimientos de adquisición de los conocimientos que en el enunciado de los contenidos teóricos de los mismos.

El manejo de los diccionarios se recomienda en *la educación primaria* (6-12 años). En el apartado referido a lectura-escritura, figura en el apartado octavo de los procedimientos: « Utilización de algún diccionario como instrumento de consulta para resolver dudas sobre el significado y la forma de las palabras ».

También señala el decreto el tipo de contenido que podemos encontrar en ellos: no sólo el significado, que es para lo que tradicionalmente se han consulta-

do los diccionarios, sino también la «forma». En este caso entendemos que la forma de las palabras no sólo remite a la ortografía, sino también a aspectos gramaticales.

En el análisis y reflexión sobre la propia lengua se propone la utilización del diccionario para la producción y comprensión de textos orales y escritos. No se da, sin embargo, ninguna indicación sobre cómo hacerlo. Aunque ya presupone el uso del diccionario no exclusivamente como obra descodificadora, sino también como método que sirve para cifrar, para la producción de textos.

En esta etapa (6-12 años) se debería situar la familiarización de los alumnos con este tipo de obras: aprender a utilizar el orden alfabético y conocer las posibilidades de consulta de los diccionarios. Serían apropiados en esta etapa los diccionarios infantiles o básicos que encontramos en el mercado; algunas editoriales, dividen esta etapa en dos y destinan a ella dos tipos de obras; por ejemplo, Anaya destina un diccionario a la fase de 6 a 8 años, donde hay una parte temática y otra alfabética; y otro a la fase de 8 a 12 años, donde ya sí aparece la ordenación alfabética propia de este tipo de obras.

En esta etapa de iniciación son más convenientes los ejercicios que fomenten la creatividad y el aspecto lúdico del manejo de las palabras con ejercicios que afiancen en primer lugar el manejo del orden alfabético. Una recopilación de estos ejercicios se pueden ver en el artículo «Usos creativos del diccionario en el aula», de Josefina Prado Aragonés (*Cuadernos Cervantes. Especial diccionarios*, nov. dic. 1996).

En la *Enseñanza Secundaria Obligatoria* también se incluye, en el punto cuarto de los procedimientos, la «utilización de los distintos tipos de diccionarios en la producción y comprensión de textos propios y ajenos (orales y escritos)». Esto supone que ya no se considera un único diccionario y que el alumno debería conocer los diferentes tipos de diccionarios disponibles en la biblioteca o en el mercado editorial.

En el *Primer Ciclo* de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (12 a 14 años) en la secuenciación de contenidos del currículum, «La lengua como objeto de conocimiento», se introduce un apartado referido al vocabulario en el que se dice lo siguiente:

«Se tiende, sobre todo, a un enriquecimiento en la comprensión-expresión y a un uso correcto del léxico. El conocimiento de las peculiaridades de uso y las posibilidades de creación serán las bases de dicho enriquecimiento.

El *Diccionario* debe ser considerado como un documento imprescindible para cualquier trabajo intelectual. Por tanto sería muy conveniente que los alumnos conocieran sus tipos y aprendieran su uso. De cualquier forma se puede considerar como útil que en el primer Ciclo el alumno conozca y utilice el de Sinónimos e Inversos, además del habitual.» (Junta de Andalucía, 1995:35).

En el *Segundo Ciclo* (14 -16 años), de nuevo en el apartado «La lengua como objeto de conocimiento», se dice lo siguiente sobre el estudio del vocabulario:

«Se tiende, sobre todo, a un enriquecimiento en la comprensión-expresión y a un uso correcto del léxico. El conocimiento de las peculiaridades de su habla propia, los rasgos de los distintos niveles de uso y las posibilidades de creación serán las bases de dicho enriquecimiento.

Al manejo en el Primer Ciclo del Diccionario habitual y de Sinónimos e Inversos, se le debe sumar en el Segundo Ciclo el conocimiento y uso de los *Diccionarios Ideológico, Etimológico, de Dudas y Encilopédico*, cuyos contenidos implican procesos mentales más complejos» (Junta de Andalucía, 1995:38).

El manejo del diccionario es por tanto uno de los procedimientos que el alumno debe aprender para desarrollar su conocimiento de la lengua y la práctica de la comunicación oral y escrita, siempre en relación con el estudio del léxico de la lengua. Se observa además que el léxico está imbricado en los procesos de asimilación y producción de textos.

Es decir, que hay que introducir a los alumnos en el conocimiento y manejo de distintos tipos de diccionarios; y además continuar con el diccionario habitual, el diccionario de lengua. En estas etapas el trabajo con el diccionario debe partir siempre del estudio de textos. A partir de ellos y teniendo como base el diccionario se pueden plantear multitud de ejercicios de construcción, transformación, interpretación o resumen de textos, pasando por ejercicios de sustitución de palabras para mejorar la expresión oral y escrita. Para consultar ejercicios de este tipo recomiendo *Entre palabras. Para aprender a manejar el diccionario* de José Calero Heras (Octaedro, 1992).

El estudio del léxico de la lengua está dentro de estos diseños curriculares como parte de los conocimientos y destrezas que el alumno debe desarrollar en sus años de aprendizaje escolar. Así en los proyectos curriculares para secundaria, entre los hechos, conceptos y principios que el alumno debe aprender se menciona en el apartado quinto:

«Vocabulario. Sentido propio y figurado. Polisemia, homonimia, sinonimia y antonimia; familias léxicas y campos semánticos; modismos, locuciones y frases hechas; neologismos, extranjerismos.»

Por otra parte, el planteamiento de los diseños curriculares de la secundaria es muy amplio, su carácter abierto constituye apenas «una guía orientadora para el profesorado» pues carecen, como reconoce el ministerio, «de unos objetivos didácticos evaluables, de unos objetivos por ciclos...», carecen incluso de una temporalización, de una sistematización y ordenación de los contenidos.

Este carácter abierto permite que cada centro y cada seminario prepare sus programaciones en función de las características y necesidades de sus alumnos. Sin embargo, plantea problemas a la hora de articular los contenidos para organizar programaciones coherentes, ya que la complejidad de la asignatura de Lengua, como se reconoce en el Diseño Curricular Base, «constituye un reto para la organización integrada de la asignatura».

Dentro de estos planteamientos, el diccionario, a pesar de su escaso protagonismo en estos programas, adquiere una inusitada dimensión como obra de referencia que ayuda a globalizar y a sistematizar conocimientos; es punto de referencia de multitud de conocimientos lingüísticos: gramática, etimología, significados denotativos, usos figurados, etc. de las palabras. Esto supone que en esta etapa es importante enseñar al alumno el manejo de distintos tipos de diccionarios, y mostrarle la gran cantidad de información que se puede encontrar en ellos. En la etapa que corresponde a la Secundaria -12 a 16 años- es donde parece más lógico el uso de los diccionarios escolares tal como se entienden en nuestro mercado editorial, diccionarios que aglutinan diversidad de informaciones.

En el *Bachillerato*, por otra parte, el empleo del diccionario se plantea en función de las destrezas del alumno en la búsqueda de información. Entre los objetivos de los programas de Lengua Castellana y Literatura I y II se encuentra:

«9. Buscar, seleccionar y aprovechar fuentes de información y documentación para la realización de trabajos monográficos concretos siendo capaz de usar diferentes diccionarios usuales -de sinónimos, ideológicos, especializados...- para realizar elecciones léxicas oportunas».

Y dentro de los contenidos, el conocimiento del léxico se explicita del siguiente modo:

Lengua y literatura castellana I

«Léxico patrimonial y culto. Procedimientos de formación de palabras. Relaciones y fenómenos semánticos. El campo semántico. La riqueza léxica andaluza».

Lengua y literatura castellana II

«Habilidad para la búsqueda y tratamiento de la información. Técnicas de elaboración de trabajos monográficos. Competencia en el uso de diccionarios.»

El manejo del diccionario se contempla así en el Bachillerato como un procedimiento útil para el mejor dominio de la lengua. La competencia en el manejo del diccionario deberá haberla adquirido el alumno en las etapas anteriores de su aprendizaje. Al terminar el Bachillerato los alumnos deberán haber tenido acceso a los grandes diccionarios de nuestra lengua, como señala Fernando Lázaro Carreter en el «Prólogo» al *Diccionario Anaya de la lengua*. Y ello porque el conocimiento de estos diccionarios es fundamental en la formación de personas cultas; son un instrumento que posibilita el acceso a gran cantidad de información sobre la lengua en posteriores etapas de la vida. Se trata por tanto de un importante instrumento de autoaprendizaje.

N.B.: en esta mesa redonda intervinieron también Juan Martínez Marín y Jacinto Martín.

DESCRIPCIÓN SINTÁCTICA DE UN TEXTO: CATEGORÍAS FORMALES Y FUNCIONALES

Juan Antonio Moya Corral
Universidad de Granada

El análisis sintáctico es sólo una parte del análisis lingüístico y quizá, como opinan algunos en la actualidad, no sea el más informativo, es decir, el que nos permita penetrar más intensamente en los entresijos de la comunicación, en las cadenas implícitas del lenguaje, en los secretos de la interacción social, pero es, sin duda, el que mejor nos acerca al conocimiento del sistema de la lengua, el que nos manifiesta la complejidad de la estructura sintagmática y su dependencia de las otras instancias informativas –información proposicional, significado pragmático, estructura de la información– que en ella se encarnan y se hacen visibles.

Como es sabido, la estructura sintagmática, habida cuenta de las múltiples informaciones que aporta, ha de ser suficientemente translúcida y moldeable, es decir, los signos lingüísticos tienen que acomodarse en el sintagma de manera que permitan transparentar los numerosos contenidos que se atesoran en un texto. De aquí nace la grandeza de esta instancia lingüística y la dificultad que en ocasiones supone el análisis sintáctico de un texto.

No obstante, la sintaxis tiene sus propias reglas, sus propios rasgos de pertinencia, gracias a los cuales se puede describir la estructura formal de los mensajes, al tiempo que se hace caso omiso de las otras instancias informativas.

Pero, antes de adentrarse en el análisis sintáctico es imprescindible aclarar algunos conceptos que sirven como puntos de partida.

Es necesario distinguir en primera instancia las diferentes nociones que se esconden bajo el término *gramática*. Se suele usar ese nombre para referirse, ante todo, al conjunto de reglas que controlan el funcionamiento de una lengua, es decir, el conjunto de los conocimientos que permitan hablar y entender una lengua. Es lo que se ha dado en llamar *gramática*₁ o *gramática-objeto*, en tanto que se trata de la gramática primaria, objeto de todo tipo de análisis lingüístico. La *gramática-objeto* es, justamente, lo que busca aprender toda aquella persona que se interesa por la adquisición de una lengua nueva.

Pero, además del susodicho contenido, este término tan polisémico tiene otros significados no menos importantes.

Se entiendo por *gramática*₂ o *gramática-metalenguaje* al conjunto de conceptos y nociones que intentan describir el funcionamiento de la lengua. Se llama así porque es una actividad secundaria, referida a otra de carácter primario, la *gramática*₁. La *gramática*₂ tiene por objeto el estudio y la descripción de la *gramática*₁, y de ahí su condición de metalingüística. En definitiva la *gramática*₂ o *gramática-metalenguaje* es lo que se refleja en los manuales de Gramática y lo que intenta aprender el que se acerca a las clases de gramática que se imparten en los colegios o en las universidades.

Entre la *gramática-objeto* y la *gramática-metalenguaje* hay un largo trecho. Aquella, en gran medida, es esquiva y se opone a ser sistematizada y encasillada en los moldes que propone esta. Incluso cabe pensar que no existe una correspondencia rigurosa entre las unidades de una y de otra. Así, por ejemplo, categorías como *oración*, *vocales* y *consonantes* son exclusivas de la *gramática-metalenguaje*, pues en la *gramática-objeto* sólo hay unidades comunicativas o procedimientos para el uso de los materiales lingüísticos que en parte se corresponden con los que describe la *gramática-metalenguaje* y en parte no. Así se explica que algún lingüista se haya manifestado en contra o, al menos, haya puesto en duda el concepto de oración¹. Del mismo modo *vocales* y *consonantes* son conceptos descriptivos de la *gramática-metalenguaje* puesto que en la *gramática-objeto* unas y otras representan los extremos de un continuo en cuyo interior caben unidades que son simultáneamente vocales y consonantes o, por el contrario, no son ninguna de las dos.

¹ Véase: S. Gutiérrez Ordóñez: "¿Es necesario en concepto de «oración»?", *RSEL*, 14, 1984, págs. 245-270.

De todas estas dificultades que supone la descripción de la *gramática-objeto* se desprende que la *gramática-metalenguaje* esté impelida de manera estable a encontrar los principios teóricos que permitan explicar con la mayor perfección los mecanismos inherentes de las lenguas. Así se justifica también que existan diferentes enfoques o concepciones teóricas para el estudio y la interpretación de los elementos del lenguaje. Encontramos, de este modo, un tercer sentido del término: la *gramática*₃. Nos referimos, en este caso, a las diversas doctrinas lingüísticas, a las concepciones teóricas que suponen enfoques diferentes en el análisis y descripción de los hechos del lenguaje. En este apartado se encuentran, por ejemplo, la *Gramática Generativa*, la *Gramática Funcional* o la *Gramática Tradicional*.

En los textos se manifiesta la *gramática* de la lengua, la que hemos llamado *gramática*₁. Por tanto, analizar un texto supone un intento de describir los rasgos de la *gramática*₁ presentes en dicho texto. Ahora bien, para realizar esa operación, el lingüista tiene que servirse de un conjunto de conceptos y nociones que le permitan reconocer, encontrar, tales rasgos. Ese conjunto de conceptos y nociones se los proporciona al lingüista la *gramática*₂, — se trata de conceptos como *núcleo*, *adyacente*, *suplemento*, *complemento*; *fonema*, *semiconsonante*, *tonema*; *lexema*, *hiponimia*, etc. Las unidades descriptivas son diferentes según la concepción teórica que se elija, según los principios básicos de la disciplina lingüística en la que se sitúe el lingüista, es decir, según la orientación de la Gramática —*gramática*₃— por la que se opte.

Parece clero, pues, que la primera elección que debe hacer el lingüista es la de decidir la plataforma teórica desde la que va a enfocar el análisis, es decir, la *gramática*₃, para a continuación determinar los conceptos y nociones que necesitará en su estudio.

El planteamiento teórico que seguiremos aquí va a ser el de la *Gramática Funcional*.

LAS CATEGORÍAS

En todos los pasos del análisis debemos distinguir entre *categorías formales* y *categorías funcionales*.

Entendemos por categorías formales a cada una de las unidades sintagmáticas en que puede segmentarse un texto. Se trata de fragmentos de discurso o unidades

de carácter formal susceptibles de adoptar una función dentro del texto. Estas categorías se ordenan jerárquicamente y van desde las más amplias —el texto y el párrafo— hasta las más pequeñas —la palabra y el monema. Categorías formales son algunas más de las que se van a considerar en este trabajo, pero nosotros nos ceñiremos, en primer lugar, a las que están dotadas de significante y significado —por ello prescindimos de las inferiores al monema—, y, en segundo lugar, a las que tienen utilidad práctica en la actividad académica del análisis sintáctico; así, pues, excluimos segmentos lingüísticos como el capítulo, el párrafo, etc.

En cualquier caso, las unidades que aquí consideraremos no son rigurosamente homogéneas, pues entre algunas de ellas pueden existir saltos epistemológicos importantes; así, por ejemplo, entre oración y frase, y entre ambas y sintagma. La frase y la oración son unidades que pueden aparecer aisladas, con sentido unitario e independiente; en cambio, el sintagma, al igual que la palabra, es una categoría que no puede existir aislada, esto es, no puede existir fuera del texto. En el caso en que una palabra configure un texto por sí sola —pensemos en textos del tipo “¡Hola!”— se interpreta como una frase con forma de palabra. Por su parte la oración se diferencia de la frase porque en su interior existe una relación predicativa.

Para nuestro análisis nos serviremos de las siguientes categorías formales: *texto, párrafo, enunciado, oración, frase, sintagma, palabra y monema* (véase cuadro 1).

El texto es la unidad de análisis más amplia, tiene sentido completo e independencia sintáctica, en él se integran todas las demás unidades. Un texto puede estar constituido por un largo escrito, por todo un documento y, también, por un enunciado, una frase o una oración, simple o compleja.

Hemos incorporado el concepto de párrafo únicamente por su utilidad práctica. Los párrafos son cada una de las partes del texto separadas por puntos y aparte.

Los enunciados son categorías formales dotados de autonomía sintáctica y semántica. Se reconocen porque están separados por puntos. Un párrafo puede constar de uno o varios enunciados, según el número de unidades entre puntos de que conste.

La oración, ya se ha indicado más arriba, es una unidad de carácter predicativo y puede ser *simple*, es decir, contar de una sola relación predicativa, o bien estar constituida por más de una oración, en cuyo caso encontramos estructuras formales más complejas. Un enunciado, por tanto, puede presentar forma de oración, de grupo o de período oracional.

La frase es una unidad de contenido que carece de relación predicativa y si la tiene, no constituye el núcleo de la unidad formal. Las frases son enunciados del tipo: “¡Buenas noches!”, “Crisis de gobierno en Italia”, “Al pan, pan y al vino, vino” “Al Cesar lo que es del Cesar y a Dios lo que es de Dios”.

El sintagma es una unidad gramatical que consta de núcleo y adyacente(s). Normalmente se reserva esta denominación para los sintagmas nominales —“El patio de los leones”, “El jardín florido”, etc—, pues los sintagmas verbales reciben, habitualmente, la denominación de oraciones —“Compro fruta”, “mañana será otro día”.

Las palabras son las unidades por excelencia del análisis gramatical. Suelen ser ellas las que desempeñan la mayoría de las funciones sintácticas. Se reconocen porque van entre claros en la escritura.

Finalmente, los monemas son las unidades mínimas dotadas de contenido. No son especialmente importantes en el análisis sintáctico, pero son imprescindibles para el morfológico.

Las categorías funcionales indican la relación de dependencia que existe entre las unidades del discurso. Estas relaciones se establecen, bien entre categorías formales diferentes—entre párrafos, enunciados, oraciones, sintagmas, etc—, o bien en el interior de una misma categoría formal—los miembros de que consta un sintagma contraen entre sí relación de dependencia y desempeñan la función de núcleo y adyacentes.

Una decisión importante que debe tomar el lingüista cuando se enfrenta a un texto es la de elegir el concepto de función y los tipos de funciones que ha de utilizar en su análisis. En nuestro caso hemos optado por la clasificación de L. Hjelmslev porque nos parece la más completa.

Este lingüista entiende por función la relación de dependencia que existe entre dos unidades funcionales a las que llama *funtivos*; así, por ejemplo, en “Patito feo” existe una relación de dependencia unilateral—*determinación*— en tanto que “feo” depende de “patito”, pero no a la inversa. Se trata de la relación que existe entre núcleo y adyacente—“patito” es el núcleo y “feo” el adyacente.

De acuerdo con el tipo de relación que exista entre los *funtivos*, establece Hjelmslev tres clases de funciones: *interdependencia*, *determinación* y *constelación*.

La *interdependencia* supone una dependencia bilateral, una exigencia mutua entre los *funtivos*. Las dos unidades de la relación son del mismo rango, tienen

idéntico valor e importancia, pertenecen, por tanto, al mismo nivel jerárquico. Ambos miembros son elementos centrales. Esta relación se puede representar del siguiente modo: $N \leftrightarrow N$, los dos funtivos son núcleos. Sujeto y predicado, por ejemplo, se vinculan como dos unidades interdependientes y, en la teoría que hemos aceptado como válida², se sitúan al mismo nivel de jerarquía sintáctica.

La *determinación*, como apuntábamos líneas más arriba, implica una dependencia unilateral. Los funtivos que intervienen en esta relación son de distinto rango, uno es el elemento central —el núcleo— y el otro —el adyacente— el elemento marginal o dependiente. Esta relación se puede representar como sigue: $N \leftarrow A$, en donde N es el núcleo y A el adyacente, de tal modo que A depende de N, pero no a la inversa.

La *constelación* es una relación más laxa, menos estrecha. Los funtivos no se exigen ni de forma bilateral ni unilateral. Todos los miembros que intervienen en la constelación son, como en la interdependencia, del mismo rango y también tienen el mismo valor e importancia³. Este tipo de relación puede representarse de la manera siguiente: $M - M$, en donde cada uno de los funtivos es un miembro autónomo.

De entre estos tres tipos de funciones el que parece tener un rendimiento mayor es el de *determinación*. En el sintagma nominal, el núcleo es un sustantivo cuyos adyacentes son: los determinantes, los modificadores y los complementos.

SN = N (sust.) \leftarrow A (Determinante): “Mi casa”.
 (Modificador): “Televisor portátil”.
 (Complemento): “Patio de los leones”.

² En el planteamiento teórico en que situamos este estudio aceptamos la existencia de la oración como una unidad bimembre compuesta de sujeto y predicado.

³ Nos interesa en este momento destacar la analogía que existe ente los funtivos que intervienen en cada una de estas relaciones, a diferencia de lo que ocurre en la determinación donde, como se ha apuntado, no hay igualdad. No obstante, ya se sabe que los funtivos de la constelación —que constituyen *variables* y son combinables y autónomos— son diferentes de los de la interdependencia —que constituyen *constantes* y son solidarios y complementarios. Véase al respecto: E. Alarcos Llorach: *Gramática estructural*, Madrid, Gredos, 1969.

En el sintagma verbal el núcleo es un verbo y los adyacentes son los complementos de todo tipo: directos, indirectos, circunstanciales, suplementos, complementos adverbiales, etc.

SV = N (verbo) ←A (complementos)

No obstante, la capacidad de recibir adyacentes no se reduce al sustantivo y al verbo, otras categorías verbales también pueden ser modificadas del mismo modo. Así ocurre, por ejemplo, con el adjetivo: “Demasiado dulce”, o con el adverbio “Muy dulcemente”.

Es más, un adyacente puede incidir sobre un núcleo con estructura formal superior a la palabra, piénsese, a tal efecto, en los llamados *complementos* o *atributos oracionales*, en los cuales el núcleo es toda una oración: “Afortunadamente, han acabado las fiestas”, en donde la relación N←A se produce del siguiente modo: N (“han acabado las fiestas”) ←A (“afortunadamente”). No conviene, sin embargo, confundir estos complementos con los que inciden sobre el núcleo del SV (el verbo). Repárese en la diferencia de sentido que existe entre el ejemplo anterior y el siguiente: “Las fiestas han acabado afortunadamente”, en el que “afortunadamente” incide sobre “han acabado”: N (“han acabado”) ←A (“afortunadamente”). El primer ejemplo significa algo así como ‘es una fortuna, una suerte o un descanso que las fiestas hayan acabado’; el segundo, por el contrario, supone: ‘las fiestas han acabado bien, sin que haya habido ningún problema’.

LAS UNIDADES DEL ANÁLISIS SINTÁCTICO	
CATEGORÍAS FORMALES	CATEGORÍAS FUNCIONALES
RELACIÓN JERÁRQUICA	RELACIÓN DE DEPENDENCIA
Texto	
Párrafo	Núcleo~Núcleo
Enunciado	
Oración	Núcleo~Adyacente
Frase	
Sintagma	Miembro~Miembro
Palabra	
Monema	

Cuadro 1.

LAS ORACIONES

La tipología de funciones propuesta por L. Hjelmslev tiene aún una utilidad mayor si la aplicamos a la clasificación de la llamada "oración compuesta"⁴. Las relaciones de *interdependencia*, *determinación* y *constelación* no sólo son aplicables a la clasificación de las oraciones, sino que además con ella se eluden algunos de los problemas que planteaba la clasificación tradicional bipartita de las oraciones en coordinadas y subordinadas. Con la adopción de las funciones hjelmslevianas surgen tres grupos de oraciones: *coordinadas*, *subordinadas*⁵ e *interordinadas*.

Aunque la terminología que acabamos de apuntar más arriba puede ser válida, es preferible adoptar otra que esté más de acuerdo con la concepción teórica que se introduce:

- 1) *Oraciones complejas*.
- 2) *Oraciones coordinadas*.
- 3) *oraciones interordinadas*.

Del mismo modo se puede aceptar la clasificación que propone J. A. de Molina Redondo⁶ (véase cuadro 2):

- 1) *Oraciones complejas*.
- 2) *Grupos racionales*.
- 3) *Periodos oracionales*.

⁴ Los primeros pasos en este proceso de adaptación de los conceptos hjelmslevianos a la clasificación de la oración compuesta se los debemos a A. García Berrio ("Bosquejo para una descripción de la frase compuesta en español", *Anales de la Universidad de Murcia*, 28, 1969-70, págs. 209-231). Pero el paso decisivo es obra de G. Rojo (*Clausulas y oraciones*, Santiago de Compostela, Anejo 14 de *Verba*, 1978). Véase al respecto J. A. Moya Corral: "Coordinación e Interordinación, dos relaciones conjuntivas", in J. Borrego Nieto *et al.* (eds.): *Philologica II. Homenaje a D. Antonio Llorente*, Salamanca, Universidad, 1987, págs. 211-225. Respecto del concepto de oración, véase: J. M. Lope Blanch: *El concepto de oración en la lingüística española*, México, UNAM, 1978.

⁵ Conservamos provisionalmente este término.

⁶ Véase: "En torno a la oración compuesta en español", *Philologica hispaniensia in honorem Manuel Alvar*, II, Madrid Gredos, 1985, págs. 513-527.

L. HJELMSLEV		Oraciones	
Funciones	Relaciones	J. A. de Molina	otros
<i>Interdependencia</i>	Dependencia bilateral	<i>Periodos oracionales</i>	<i>Interordinadas</i>
<i>Determinación</i>	Dependencia unilateral	<i>Complejas</i>	<i>Complejas</i>
<i>Constelación</i>	Dependencia libre	<i>Grupos oracionales</i>	<i>Coordinadas</i>

Cuadro 2.

La *oración compleja* se caracteriza porque, en el nivel de análisis más alto, manifiesta una estructura similar a la de la oración simple ($O = S+P$), es decir, la Or. compleja consta siempre de las dos funciones que se reconocen en la simple: *sujeto* y *predicado*. Sin embargo, se diferencia de ella en que la compleja tiene uno, o varios, de sus componentes transpuesto a la estructura de oración. La Or. Compleja, por tanto es *una* estructura predicativa que contiene en su interior otras estructuras predicativas. A cada una de estas estructuras predicativas “secundarias” las llamamos *proposiciones*. Las *proposiciones*, u oraciones insertadas, tienen su lugar, justamente, en el interior de la oración compleja y se incorporan gracias a unos recursos lingüísticos llamados *inclusores*⁷, que, a mi modo de ver, en nuestra lengua no son más que dos: *que*₁ y *que*₂, con sus correspondientes variantes de superficie. Estos dos inclusores tienen en común el hecho de capacitar a una oración para que pueda funcionar en el interior de otra. Sin embargo, se diferencian en que el *que*₂ es, además, un pronombre y, como tal, desempeña una función en la proposición que introduce. Por el contrario, el *que*₁ no tiene estos valores adicionales. Su única función es la mencionada. Existe, por tanto, una sola función, la de *inclisor*, que se manifiesta bajo dos formas diferentes: una

⁷ Quizá no sea muy acertado el término *inclisor*, pero es preferible a otros que suelen utilizarse, tales como el de *conjunción*, que resulta absolutamente inadecuado, dado que esta partícula nunca funciona como *conjunción*; *transpositor* es más apropiado, sin embargo, el concepto de *transposición* suele desembocar en formulaciones poco coherentes y, por ello, es preferible prescindir de él. Otro término es el de *completivo*, que es igualmente válido, pero presenta el inconveniente de sugerir “dependencia sintáctica” que en ningún caso acompaña al primero de los dos inclusores. Finalmente está el término con el que lo designó A. Bello, *anunciativo*, que es el más apropiado, pero, como se verá, tiene un espacio referencial más reducido que el de *inclisor*. Véase J. A. Moya Corral: *Los mecanismos de la interordinación: a propósito de «pero» y «aunque»*, Granada, Universidad, 1996, especialmente el capítulo 4.

pura, sin adición de otras funciones, *que*, o, si se prefiere *que anunciativo*; otra que añade a la función de incluser la de subordinante: el *que*₂ o *que relativo*.

/QUE/ →[<i>que</i> ₁]	(anunciativo)
→[<i>que</i> ₂]	(relativo)

Ahora bien, según cuál sea la función de la proposición que se incorpore en cada caso, el transpositor *que*₁ habrá de ir precedido o no de preposición. Así, por ejemplo, si la proposición que se inserta desempeña la función de sujeto de la oración compleja, no hará falta preposición alguna, dado que los sujetos no necesitan de esa marca funcional; en cambio, si la proposición que se incorpora desempeña función de suplemento, inevitablemente el transportador *que* habrá de ir precedido de la preposición correspondiente, pues el suplemento es un complemento preposicional.

hablaron DE la peseta

hablaron DE QUE la peseta cada vez valia menos

Esta concepción no deja de tener fisuras. Sin embargo, resulta muy coherente dentro del marco del funcionalismo lingüístico.

Un asunto que quizás no esté suficientemente debatido por los lingüistas es el de la determinación de las clases de proposiciones que se incluyen en la oración compleja. Cabe, no obstante, aceptar como válidos los siguientes ocho grupos⁸:

- 1 Propositiones sustantivas
- 2 Propositiones complementarias del sustantivo
- 3 Propositiones complementarias del adjetivo
- 4 Propositiones en función de complemento circunstancial (adverbiales propias)
- 5 Propositiones causales
- 6 Propositiones finales

⁸ Véase J. A. Moya Corral: "Coordinación e interordinación", citado.

7 Propositiones comparativas

8 Propositiones consecutivas

Como se sabe, en esta clasificación hay una parte en la que todos los estudiosos coinciden; los cuatro primeros tipos son aceptados, de forma general, como miembros de la oración compleja. Sin embargo, por lo que respecta a los cuatro últimos, no existe acuerdo unánime; es más, todo parece indicar que nuestra clasificación es errónea y, si no, obsérvese el siguiente esquema, en donde se recogen las opiniones de tres autores que tienen en común el hecho de partir, al igual que nosotros, de una concepción tricotómica de la «oración compuesta»:

	G ^a Berrio	Rojo	de Molina R.
<i>causales</i>	-	-	+
<i>finales</i>	*	*	*
<i>comparativas</i>	-	?	-
<i>consecutivas</i>	-	-	-

Con las limitaciones que se señalan en el cuadro (ninguno hace referencia a las finales y no queda clara la opción de G. Rojo respecto de las comparativa), es evidente que la coincidencia con nuestro planteamiento se ciñe exclusivamente a la opinión de J. A. de Molina respecto de las causales.

Estudios recientes, sin embargo, vienen a apoyar, al menos en parte, la clasificación que proponemos. Así, pues, S. Gutiérrez Ordóñez, ha dejado definitivamente demostrado que las comparativas constituyen un tipo de proposiciones inscritas en el esquema de la Or. Compuesta⁹. Otro tanto habrá que concluir con las consecutiva, que manifiestan una estructura formal similar.

Más dudosas son las finales y las causales que presentan otros problemas adicionales¹⁰. Sin embargo, dado el punto de vista formal, se trata de proposicio-

⁹ Véase: "Las odiosas comparaciones", en *Lecciones de Lingüística y didáctica del español*, Logroño, Gobierno de la Rioja, Consejería de Cultura, Deportes y Juventud, 1992.

¹⁰ Cfr. NARBONA, A.: «Finales y finalidad», *Philologica Hispanensia in Honorem M. Alvar, II*, Madrid, 1985, p. 529-540.

nes que se incorporan a la unidad superior mediante un subordinante (preposición) y un *inclusor* (*que*), del mismo modo en que lo hacen otras muchas:

Quítale el reloj sin que se dé cuenta

No cabe la menor duda de que en las tres construcciones siguientes el segmento en cursiva desempeña la misma función respecto del verbo regente *hago*:

lo hago *por tu bien*

lo hago *por beneficiarte*

lo hago *porque te beneficia*

Se impone, por tanto, aceptar que las causales, al igual que las finales, son miembros de la oración compleja.

Frente a la oración compleja, que es asimilable en su estructura más alta a la oración simple, los otros dos subgrupos (coordinadas e interordinadas) no equivalen a oración, como bien observa el profesor de Molina, pues se trata, en cualquier caso, de oraciones —en plural. En ambos tipos encontramos varias oraciones que se relacionan mediante los recursos lingüísticos que llamamos *conjunciones* cuyo funcionamiento es muy distinto al de los *inclusores*.

Las conjunciones se caracterizan, y en esto seguimos a A. Bello, porque “ligan elementos análogos”. Es decir, sirven para conectar unidades funcionales del mismo rango. Este rasgo, precisamente, las diferencia de las preposiciones, cuya finalidad es la de relacionar unidades funcionales de distinto rango. Así, pues, las preposiciones subordinan, las conjunciones no¹¹. Su función es relacionar unidades que se sitúan al mismo nivel funcional.

En consecuencia, identificamos tres tipos de categorías funcionales diferentes:

—*Inclusores*

—*preposiciones*

—*conjunciones*

a cada una de ellas le corresponde una función específica:

¹¹ Véase, 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.

Los *inclusores* son recursos lingüísticos cuya función es la de habilitar a una oración para que pueda funcionar en el interior de otra oración, de ahí que los haya llamado «inclusores».

Las *preposiciones* son recursos lingüísticos cuya función es la de conectar dos unidades de distinto nivel funcional. Su finalidad es subordinar un elemento a otro o, si se prefiere, habilitar a una unidad lingüística para que incida sobre otra.

Las *conjunciones* son recursos lingüísticos cuya función es la de conectar unidades del mismo rango funcional. Las conjunciones nunca subordinan. Conectan dos unidades que se exigen mutuamente (*interordinan*) o conectan varias unidades que simplemente son compatibles (*coordinan*).

De este modo creo haber encontrado el rasgo funcional que caracteriza a las conjunciones. Además es un criterio que permite establecer fronteras funcionales objetivas entre la *subordinación* (oración compleja) y la *no subordinación*. Y digo *no subordinación* porque dentro de ella es posible descubrir dos relaciones diferentes: la *coordinación* y la *interordinación*.

La *coordinación* es una relación sintáctica que se ajusta a la función hjelmsleviana de constelación, mientras que la *interordinación* pertenece a la de interdependencia. En el primer caso los miembros coordinados (“funtivos”) son “variables”, en el segundo “constantes”. Es decir, en ambas relaciones los funtivos pertenecen al mismo rango, tal como venimos postulando.

Sin embargo, entre coordinación e interordinación existen importantes diferencias: la coordinación puede unir, teóricamente, infinitos miembros ($M—M—M_n$); la interordinación une dos, y sólo dos ($N↔N$). De este rasgo se infiere otro, no menos importante, que se refiere a la manera de relacionarse los miembros: los miembros coordinados no adquieren un valor especial por su posición respecto del nexos, lo que implica que puedan alterar su posición sin que cambie su función. Así, pues, la relación sintáctica que existe entre el Miembro “Pedro” y el Miembro “María” es la misma en “Pedro y María son simpáticos” que en “María y Pedro son simpáticos”. No ocurre lo mismo en la interordinación.

Los miembros interordinados adquieren un valor específico por su posición respecto del nexos. La colocación de la conjunción junto a uno de los miembros es decisiva, pues asigna un valor diferente a cada uno de ellos. A uno de manera

directa (de ahí que lo llamemos *miembro conjuntivo*), al otro de forma indirecta (*miembro no conjuntivo*). Las conjunciones de interordinación generan, por su mera posición en el enunciado, dos huecos funcionales: uno constituido por el segmento en el que ellas mismas se inscriben, y otro, marcado negativamente, que lo compone el segmento que resta. Así, pues, en la interdependencia existen dos funciones diferentes y un nexo —conjunción— que las genera.

Por otro lado, conviene distinguir interordinación de subordinación, dadas las aparentes semejanzas que manifiestan. En efecto, se puede percibir un evidente paralelismo formal entre las construcciones interordinadas y las subordinadas: en estas el nexo —la preposición— está íntimamente ligado al miembro dependiente; en aquellas hay un miembro —miembro conjuntivo— que incluye dentro de su unidad melódica a la conjunción¹². Pero dicha semejanza es puramente formal, pues la conjunción no determina nunca dependencia. Es posible representar ambas relaciones de modo distinto:

Subordinación: $N \leftarrow A$
 $N \leftarrow \text{NEXO} \leftarrow A$
 Ej.: Pajarita DE papel

Interordinación: $M_1 \leftarrow \text{NEXO} \rightarrow M_2$
 $M_1, \text{ aunque } M_2$
 Aunque M_2, M_1

Mientras el nexo de la subordinación —preposición— es un mero conductor de la incidencia del adyacente —de ahí el sentido de la flecha—, el nexo de la interordinada —conjunción— define la relación sintáctica y asigna el valor que le corresponde a cada uno de los miembros — M_1 significa ‘miembro no conjuntivo’ y M_2 ‘miembro conjuntivo’).

Pero quizás, más comprometido que la caracterización de la interordinación (que ya cuenta con una larga bibliografía y se puede considerar como una categoría casi clásica), es la identificación de los subgrupos de oraciones que se incluyen bajo ese epígrafe. Sin embargo, las observaciones que hemos hecho en el análisis

¹² Repárese en el hecho, ya comentado, de que los nexos de cada construcción son de diferente valor funcional: preposiciones en un caso, conjunciones en el otro.

de la oración compleja y las precisiones apuntadas respecto de las conjunciones nos ayudan a fijar los subtipos.

En definitiva, la clasificación que proponemos es la siguiente:

Coordinación:

copulativa: *y*

disyuntiva: *o*

Interordinación:

adversativas: *sino, pero*

concesivas: *aunque*

condicionales: *si*

Como se puede apreciar, el inventario de las coordinadas ha quedado reducido a los dos grupos clásicos: copulativas y disyuntivas. Es la tipología más frecuente entre los lingüistas que aceptan una clasificación tricotómica de la tradicional “oración compuesta”.

En cambio, el inventario que proponemos de oraciones interordinadas difiere perceptiblemente del que se deja traslucir en las obras de la mayoría de los autores que contemplan esta tipología. Para tales autores las interordinadas coinciden con las que la gramática tradicional llamaba adverbiales impropias, es decir, incluye en este grupo muchas de las que considero complejas. Véase el siguiente cuadro:

	G ^a Berrio	Rojo	de Molina	Moya
<i>Condicionales</i>	+	+	+	+
<i>Concesivas</i>	+	+	+	+
<i>Adversativas</i>	?	+	+	+
<i>Comparativas</i>	+	?	+	-
<i>Consecutivas</i>	+	+	+	-
<i>Causales</i>	+	+	-	-
<i>Finales</i>	*	*	*	-

En cualquier caso, debe tenerse en cuenta que ninguno de los autores referidos ha centrado su atención en este aspecto; sólo de una manera indirecta señalan las distintas clases de oraciones. Un estudio más atento sobre esta cuestión nos ayudaría mucho en el análisis.

EL ANÁLISIS SINTÁCTICO

Me he detenido un poco en el apartado anterior con el fin de precisar la tipología de oraciones que entiendo más adecuada dentro de una concepción estructuralista de la sintaxis. Sin embargo, cabe admitir que cualquier clasificación coherente es válida para el análisis sintáctico, habida cuenta de que el análisis sintáctico no es el establecimiento de la tipología de las oraciones —labor esta que corresponde a la *gramática*₂ de una lengua—, sino el reconocimiento en un texto de la tipología elegida.

Analizar sintácticamente un texto implica segmentarlo en las correspondientes unidades formales para, a continuación, asignarles las funciones sintácticas que les correspondan. Se trata, pues, de realizar dos labores correlativas:

1ª. Reconocimiento de las categorías formales.

2ª. Determinación de la función que desempeñan las categorías reconocidas en la faceta anterior. En definitiva, reconocimiento de las categorías funcionales.

Estas dos labores hay que repetir las tantas veces como sea necesario y, *siempre*, yendo de mayor a menor.

Conviene, pues, partir de la segmentación del texto en párrafos, si los hubiere, y, a continuación, determinar la relación funcional que exista entre ellos. Esta es la primera fase del análisis sintáctico de un texto.

El texto siguiente, por ejemplo, presenta una estructura con tres párrafos: entre el primero y el segundo existe relación de interodinación adversativa que se marca mediante la conjunción *pero*; en cambio, entre el segundo y el tercero no existe vinculación sintáctica alguna; en este caso, puede hablarse de yuxtaposición o de coordinación asindética.

“Abundan las formas de ayuda estatal o privada —la admirable filantropía sajona— las becas, las bolsas de estudio, que en muchos casos permiten al estudiante vivir decorosamente, incluso casarse, y proseguir su camino.

Pero hay una cuestión previa, que necesito exponer para un ulterior comentario. El estudiante americano que recibe una ayuda la recibe como un premio y como un honor. La exhibe orgullosamente. ¿Es ésta la situación moral que presenta el estudiante español en condiciones análogas?

Me gustaría comentarlo”.

(G. Díaz Plaja: *Diálogo para sordos*.)

La categoría formal inmediatamente inferior al párrafo es el enunciado; por tanto, el paso siguiente —la segunda fase del análisis sintáctico— consiste en

determinar los enunciados de que consta un párrafo y señalar la posible relación sintáctica que pueda haber entre ellos. Volvamos al texto anterior: el primer párrafo sólo tiene un enunciado, en consecuencia, no hay nada que comentar en esta fase. El segundo, en cambio, contiene cuatro enunciados, entre los cuales no existe relación sintáctica expresa; están, por tanto, yuxtapuestos o coordinados asindéticamente.

Tras analizar la relación entre los enunciados de un párrafo se llega a la tercera fase: análisis particular de cada uno de los enunciados de que consta el párrafo.

Conforme se va progresando en el análisis, las conexiones sintácticas son más frecuentes e íntimas. Es lo normal. Entre las unidades formales más complejas la coherencia textual se realiza sobre todo mediante recursos léxico-semánticos. En las más pequeñas, en cambio, los elementos de cohesión más frecuentes suelen ser de índole sintáctica.

Ya hemos dicho que el segundo párrafo consta de cuatro enunciados. Ahora es el momento de profundizar en cada uno de ellos. Así, pues, este primer enunciado: *Pero hay una cuestión previa, que necesito exponer para un ulterior comentario*, tiene estructura de Or. Compleja dado que en su interior se presenta una proposición: *que necesito exponer para un ulterior comentario*. Repárese en que la conjunción *pero* no cumple ningún oficio en este nivel de análisis, ya la hemos analizado en la fase que le correspondía. El mismo tipo de relación encontramos en el segundo y en el cuarto enunciados: estructura de Or. compleja. El tercero, finalmente, es una oración simple.

El paso cuarto, probablemente el más meticuloso, exige información acerca de las categorías formales más pequeñas: oraciones, sintagmas y palabras. Volvamos sobre nuestros pasos. La mencionada Or. Compleja: *hay una cuestión previa, que necesito exponer para un ulterior comentario*, es impersonal. El predicado consta de un núcleo, *hay*, y un sintagma en función de complemento directo, *una cuestión previa, que necesito exponer para un ulterior comentario*. El núcleo es *cuestión* y el adyacente *previa*. Además, *cuestión previa* se constituye asimismo en núcleo sobre el cual incide el adyacente *que necesito exponer para un ulterior comentario*, el cual, como se puede apreciar, es una proposición que tiene forma de oración simple. Se trata, pues, de una proposición complementaria del sustantivo, adjetiva.

Este cuarto paso se continua con el análisis de las proposiciones.

Debe tenerse en cuenta que, debido a la recursividad de la lengua, cualquier categoría lingüística puede incluir entre sus componentes otra estructura de or-

den superior. Un ejemplo de recursividad lo acabamos de ver unas líneas más arriba en donde hemos analizado un sintagma en cuyo interior había una estructura del tipo oración —como vimos en el cuadro 1 la oración pertenece a una escala estructural más alta que el sintagma. De igual modo, una proposición puede manifestar estructura de oración simple, compleja, período oracional, etc. Por esta razón es conveniente no abandonar nunca el método, esto es, detectar en primer lugar las categorías formales, y asignarles, en segundo lugar, las funciones correspondientes, pero siempre siguiendo el orden jerárquico que manifieste el texto.

El análisis lineal —tantas veces sufrido por nuestros alumnos—, el que pretende analizar un texto siguiendo la línea del discurso, desde su comienzo hasta el final, no es recomendable en ningún caso, y ello porque: no tiene en cuenta el sentido global del texto, no informa de las relaciones que se establecen entre las oraciones del texto y resulta, además, imposible de valorar adecuadamente. En definitiva, el análisis lineal conduce casi siempre a la confusión o al error sin paliativos.

Así, pues, las fases del análisis sintáctico se pueden sintetizar del siguiente modo:

- 1ª Segmentación del texto en párrafos y caracterización de las posibles relaciones existentes entre tales párrafos.
- 2ª Segmentación de los párrafos en enunciados y caracterización de las posibles relaciones existentes entre los enunciados detectados.
- 3ª Caracterización de la estructura formal de cada enunciado —*frase, oración: simple, compleja, coordinada, interordinada*— y, en su caso, definición del tipo de relación existente entre las oraciones —*coordinada copulativa con 2, 3, etc. miembros; interordinada adversativa; etc.*
- 4ª Reconocimiento de las unidades formales de cada oración —*sintagmas, proposiciones, palabras, monemas*—, y asignación de las funciones sintácticas que, en cada caso, le correspondan a las unidades formales detectadas en dichas oraciones.
- 5ª Esta quinta etapa no es más que una repetición de la cuarta, pero a escala de las preposiciones.

El método, en definitiva, consiste en recorrer cada una de estas fases, siempre en el mismo orden —desde la 1ª, si la hubiere, a la 5ª— y no abandonar el proceso.

N.B. En esta Mesa Redonda participó también D^{ña} María Jesús Bedmar, Profesora Titular de Lengua Española de la Universidad de Granada, que habló de las relaciones sintácticas dentro de la oración, hizo hincapié en el interés que presentan las pruebas de conmutación para el análisis sintáctico y finalizó con una práctica en la que intervinieron todos los asistentes.



UNIVERSIDAD DE GRANADA
CENTRO DE FORMACIÓN CONTINUA