

Enseñar y Aprender Lengua Española



Emilio J. García Wiedemann, M^a Isabel Montoya Ramírez, Juan Antonio Moya Corral

Editores

GRANADA, 1997

ENSEÑAR Y APRENDER

LENGUA ESPAÑOLA

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

Granada, 1997

ENSEÑAR Y APRENDER

LENGUA ESPAÑOLA

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

ENSEÑAR Y APRENDER

LENGUA ESPAÑOLA

ACTAS DE LAS II^{as}. JORNADAS SOBRE LA
ENSEÑANZA
DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Granada, 1996

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

© de esta edición: Emilio J. García Wiedemann, M^a Isabel Montoya Ramírez
y Juan Antonio Moya Corral

© de los artículos: Los respectivos autores

Diseño portada: Giselle García Hípola

ISBN: 84-86848-92-X

Depósito Legal: GR-822/97

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| <i>Presentación</i> | 7 |
| CONFERENCIAS | |
| JUAN MARTÍNEZ MARÍN, <i>El desarrollo de la competencia léxica en la enseñanza del español como lengua materna</i> | 13 |
| JUAN ANTONIO MOYA CORRAL, <i>El futuro imperfecto del examinando</i> | 29 |
| ANTONIO NARBONA, <i>Los modelos de explicación lingüística y la nueva Enseñanza Secundaria Obligatoria</i> | 47 |
| FRANCISCO SALVADOR MATA, <i>El proceso de enseñanza-aprendizaje de la composición escrita</i> | 73 |
| COMUNICACIONES | |
| JOSÉ LUIS ABRAHAM LÓPEZ, <i>Didáctica de los oralismos desde las Escenas Andaluzas de Estébanez de Calderón</i> | 97 |
| M ^a CARMEN ALONSO MORALES, <i>Revisión de los tópicos culturales españoles a través del comentario de textos: casos prácticos</i> | 103 |
| M ^a DEL CARMEN ÁVILA MARTÍN, <i>Los diccionarios y la pedagogía de la lengua</i> | 109 |
| M ^a JESÚS BEDMAR GÓMEZ, <i>Gramática y saberes lingüísticos (II)</i> ... | 115 |
| ANTONIO MANUEL BONACHERA CANO, <i>¿Leísmo andaluz? Métodos de detección y corrección</i> | 125 |
| MIGUEL CALDERÓN CAMPOS, <i>La redacción de textos argumentativos. Estado de la cuestión</i> | 139 |
| D. CAÑAS BEJARANO y M ^a P. ROMERO DEL CASTILLO, <i>El humor y la publicidad en la enseñanza de la retórica</i> | 149 |
| M ^a D. FUENTES PORTILLO, M ^a Á. LAMOLDA GONZÁLEZ y M ^a D. MOLINA GARRIDO, <i>Fiestas y lengua</i> | 155 |

| | |
|---|-----|
| EMILIO J. GARCÍA WIEDEMANN, <i>La lengua española en la Formación del Profesorado de educación Primaria</i> | 165 |
| MARTA GÓMEZ MATA, <i>Los mecanismos de cohesión: Un capítulo de la coherencia textual (Una experiencia didáctica)</i> | 187 |
| JOSÉ MARÍA GÓMEZ RODRÍGUEZ, <i>Los mecanismos de cohesión: Un capítulo de la coherencia textual (Hacia una metodología)</i> | 195 |
| JACINTO MARTÍN MARTÍN, <i>La estilística del artículo en español antes y después de Amado Alonso</i> | 203 |
| CARMEN MARTÍN RODRÍGUEZ, <i>La enseñanza de la lengua a los sordos. El diseño curricular sueco</i> | 217 |
| FERMÍN MARTOS ELICHE, <i>Texto, contexto y co-texto</i> | 227 |
| M ^a DEL CARMEN ORTEGA ALCARAZ, <i>El Diccionario de la Academia en la enseñanza de la Lengua Española</i> | 237 |
| JOSÉ ANTONIO RODRÍGUEZ LOZANO, <i>Política, humor gráfico y sintaxis</i> | 241 |
| REYES RUIZ ORTIZ, <i>Aplicaciones didácticas de una encuesta</i> | 249 |
| MARÍA RUIZ PALOMINO, <i>Aproximación al lenguaje periodístico en la enseñanza de la lengua española</i> | 261 |
| ANGUSTIAS SÁNCHEZ GUILLÉN, <i>Utilización de la prensa en la clase de lengua española. Un ejemplo práctico</i> | 267 |
| M ^a JOSÉ SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, <i>El aprendizaje de la lengua a través de la lectura de imágenes</i> | 273 |
| CONCEPCIÓN TORRES LÓPEZ, <i>Periódico y sintaxis. Una propuesta de trabajo en el aula</i> | 283 |
| ENRIQUE YERVES CARORLA, <i>Notas para el análisis de la conversación: La negociación del significado</i> | 289 |
| MESAS REDONDAS | |
| JENARO ORTEGA OLIVARES y ROSARIO ALONSO RAYA, <i>La comprensión lectora</i> | 301 |
| ALEJANDRO CASTAÑEDA CASTRO y MIGUEL CALDERÓN CAMPOS, <i>La expresión escrita</i> | 305 |
| C. MARÍN RODRÍGUEZ, L. DE LA ROSA FERNÁNDEZ y M ^a J. BEDMAR GÓMEZ, <i>La enseñanza de la gramática</i> | 317 |
| MARÍA RUIZ PALOMINO, <i>El comentario de texto</i> | 335 |

PRESENTACIÓN

Los legisladores se olvidan -y es que la memoria es muy frágil- de que quienes tienen que llevar a cabo las reformas, en lo que a materia de enseñanza se refiere, que tan bien quedan en los laboratorios, en las presentaciones públicas y en los medios de comunicación, son precisamente esa nómina informe que poseen unos determinados números de registro y que no han sido consultados en absoluto. El olvido es más grave aún porque, de un lado, el material con el que se opera es tremendamente valioso y delicado y, o mucho cambian las cosas, o serán quienes tengan que pagar las pensiones de aquellos legisladores que diseñaron su formación educativa; de otro, que el agente real de la reforma en cuestión es un pobre ser humano que tiene que dar más horas que un reloj, algunas veces de materias rocambolescamente «afines», y que en la mayoría de los casos ya ha sufrido en sus carnes alguna «reforma». ¿Se ha preocupado alguien de orientar a estos sufridos profesores? ¿Alguien les ha explicado el alcance real y las razones últimas de la «reforma»?

Así las cosas, preocupados como estamos por la enseñanza y por el aprendizaje de la lengua española, observamos, en ocasiones hasta con perplejidad, las enormes ganas y el gran entusiasmo que demuestran estos profesionales de la enseñanza a la hora de dar solución a los terribles problemas que se les plantean a diario; el deseo de intercambiar experiencias y de encontrar foros donde sus *cuitas* no caigan en saco roto, sin que por ello se caiga en ser un mero coro de plañideras, o en la terriblemente dañina autocomplacencia.

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

Prueba de lo que venimos diciendo, para que nadie crea que hablamos «a humo de paja» es la realidad que representa este volumen, y a su vez éste, materialización gráfica de las *II Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*.

Sinceramente da ánimos, ayuda a no caer en la desesperación o en el desencanto comprobar, primero, que hay preocupaciones compartidas, que no somos islotes que no llegamos ni siquiera a ser un archipiélago; segundo, que hay voluntad de superar cuantos problemas se plantean; y, por último, que las experiencias se exponen con generosidad para provecho de todos. Por tanto, *Enseñar y Aprender Lengua Española* aparte de muy valiosas aportaciones, digamos eruditas, fundamentalmente aporta al docente, también al discente un enorme caudal de experiencias didácticas contrastadas.

La estructura de las *II Jornadas*, consecuente con su objetivo primordial, al igual que en la primera edición, destinó la mayor parte del tiempo de que se disponía a la propuesta, al intercambio, y al análisis de experiencias docentes concretas, que en toda ocasión fueron multitudinariamente seguidas y, en muchas ocasiones, dieron lugar a largo, rico e incluso vehemente comentario.

Cuatro fueron las conferencias pronunciadas en las que se analizaron pormenorizadamente algunos de los problemas más acuciantes de la enseñanza de la Lengua Española; desde lo más general, como en el caso de la ofrecida por el Dr. Narbona «Los modelos de explicación lingüística y la nueva Enseñanza Secundaria Obligatoria», en la que se reflexiona acerca del papel que se le asigna a la enseñanza de la lengua española en la E.S.O., fundamental porque estamos inmersos en una situación de reforma de la Enseñanza Secundaria; hasta aspectos particulares como los expuestos por el Dr. Martínez Marín que pasó revista a una de las

Emilio G^a. Wiedemann, M^a Isabel Montoya y Juan Antonio Moya (Eds.)

cuestiones capitales en la enseñanza-aprendizaje de la lengua en «El desarrollo de la competencia léxica en la enseñanza del español como lengua materna». Pasando por las reflexiones del Dr. Moya Corral, a propósito de una particular forma de utilización de los tiempos verbales de los alumnos en «El futuro imperfecto de examinando»; o la muy interesante y vital, por lo que al plano de expresión se refiere, conferencia pronunciada por el Dr. Salvador Mata, «El proceso de enseñanza-aprendizaje de la composición escrita», que, como sabemos cuantos estamos inmersos en el mundo de la docencia, es uno de los caballos de batalla y en más de una ocasión nos quejamos de la pobreza y falta de capacidad de expresión escrita por parte de nuestros alumnos.

Por tanto, estas conferencias, pretendían algo más que la puras formulaciones de carácter teórico, a pesar de no dejar a un lado el rigor científico, y como hemos puesto de manifiesto, sobre todo, hicieron especial hincapié en los aspectos más relevantes y, por ello, de mayor interés para todos aquellos que se hallan inmersos en la enseñanza de la Lengua Española.

Fueron veintidós las comunicaciones que se ofrecieron, que, fundamentalmente, como ya hemos tenido ocasión de señalar, han supuesto una viva, sugerente y alentadora puesta en común de experiencias didácticas y propuestas de índole práctico que pueden ser trasladadas sin mayores dificultades al aula. Así pues, podemos considerarlas, globalmente, como un valioso material de trabajo sobre el que reflexionar y experimentar en los distintos niveles de la enseñanza. En este sentido cabe destacar que se trataron cuestiones relacionadas con los problemas que plantea el aprendizaje de los oralismos; al igual que la posibilidades que ofrecen los diccionarios en la enseñanza de la lengua. No pasó inadvertido el plano morfosintáctico que también fue objeto de estudio: «Gramática y saberes lingüísticos», «¿Leísmo andaluz? Métodos

de detección y corrección», «La estilística del artículo en español antes y después de Amado Alonso», «Política, humor gráfico y sintaxis», «Periódico y sintaxis. Una propuesta de trabajo en el aula», etc. No podían faltar contribuciones acerca de algunos aspectos pragmáticos, «Los mecanismos de cohesión. Un capítulo de la coherencia textual», en su doble vertiente teórica y práctica; «Texto, contexto y co-texto», «Notas para el análisis de la conversación. La negociación del significado», etc.

Por último, es necesario poner de relieve que se realizaron cuatro *Mesas Redondas* que abordaron, por un lado, dos de las macrodestrezas lingüísticas, es decir, «La comprensión lectora», con todos los problemas que esta lleva aparejada, y «La expresión escrita», con no menos problemas; por otro, una de las cuestiones más controvertidas en los últimos tiempos, «La enseñanza de la gramática», donde se pusieron de manifiesto las distintas concepciones de la enseñanza de la lengua y los argumentos en pro y en contra de la utilización sistemática de la gramática como instrumento eficaz. Si uno de los pilares en los que se fundamenta la «reforma» es el texto, no podía pasar desapercibido este aspecto que fue analizado en la mesa redonda «El comentario de texto».

Las *II Jornadas* han sido una realidad, ya consolidada, y con deseos y expectativas de continuidad, y la publicación que hoy ofrecemos lo pone más aún de manifiesto. Sólo nos queda expresar nuestro agradecimiento a cuantos han participado en las mismas y a cuantos han posibilitado que fueran una realidad.

Si la preocupación por la Lengua continúa, si la sensibilidad hacia la misma penetra los caparazones más impermeables y si la realización de las *Jornadas* y este propio volumen contribuyen a este propósito nos damos por satisfechos.

CONFERENCIAS

EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LÉXICA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA MATERNA

Juan Martínez Marín
Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

1. Durante las últimas décadas las investigaciones sobre la enseñanza de las lenguas han cambiado y renovado casi radicalmente las ideas y los métodos tradicionales de esta importante actividad humana, para lo cual han confluído dos hechos principales: los ininterrumpidos avances producidos a partir de un cierto tiempo en el conocimiento de las lenguas y la aparición de las modernas disciplinas que constituyen en nuestros días las llamadas ciencias de la educación. Los nuevos conocimientos sobre las lenguas han servido para que en la actualidad estemos en condiciones de determinar bien los contenidos relativos al *objeto* de la enseñanza (el *qué* enseñar, como se suele decir). Por su parte, el desarrollo de las ciencias de la educación nos provee de las ideas (teóricas y metodológicas) necesarias para la práctica docente (el *cómo* enseñar, según se suele decir también). La consecuencia fundamental -problema distinto son los resultados- ha sido que en ambos ámbitos, el del objeto y el de los métodos de la enseñanza, se han introducido novedades que eran necesarias. En el ámbito del objeto los contenidos se han ampliado y enriquecido con la finalidad de conseguir un conocimiento completo (sin dejar fuera componentes) y adecuado (aquí interviene sobre todo la capacidad y la *competencia* según la edad) de la lengua que se enseña (se enseña y aprende, como se suele decir acertadamente en nuestros días de acuerdo con las nuevas ideas): así, por ejemplo, la atención *lingüística* al texto, la inclusión del léxico, la presencia de hechos relacionados con el funcionamiento y el uso de la lengua a los que se refiere la llamada *competencia comunicativa*, etc. En el ámbito de la didáctica, la aparición de novedades como la llamada metodología activa (que da relieve al papel del alumno en el proceso de la enseñanza) tiene un extraordinario interés. Y en otros casos las novedades son consecuencia de las ideas aportadas por ciencias interdisciplinares como la psicopedagogía: a ella se debe la idea de que los conocimientos -y los contenidos, por tanto- que se van a enseñar han de

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

ser tratados de forma progresiva, adecuándolos a la capacidad y al desarrollo evolutivo del alumnado¹.

2. Este hecho -este principio de las actuales teoría y metodología de la enseñanza-aprendizaje de lenguas- tiene una gran importancia, como lo revela el que se presenta como una de las ideas medulares en la bibliografía sobre estos temas. Por ejemplo, en los trabajos de investigación aplicada del léxico y de elaboración de métodos para la enseñanza es una idea general².

La idea de que el vocabulario de los hablantes, como otros componentes de la lengua, crece a lo largo de su vida, aparte de ser de dominio común, está presente como no podía ser menos en los estudios actuales de lexicología aplicada, en los que se opera con distinciones como *léxico básico*, *léxico disponible*, *vocabulario usual*, *vocabulario de los pre-escolares*, *gradación del vocabulario*, etc., que determinan la llamada planificación de la enseñanza-aprendizaje de este componente del idioma³. Y vemos así que ha sido la propia investigación lingüística la que ha proporcionado este importante hallazgo a la enseñanza. Teníamos, por tanto, nosotros que partir de ahí.

¹. La metodología de la enseñanza actual reformula más científicamente, como corresponde a nuestra época, la idea de la enseñanza tradicional, que graduaba también los conocimientos, según es sabido. Ya en el siglo XIX se publicaron en España manuales para enseñar el español cuyos títulos son bien significativos al respecto, por ejemplo el de LEANDRO BONED, *Curso de gramática acomodado a la capacidad y desarrollo intelectual de los niños* (1853). Véase mi artículo «Amado Alonso y la gramática escolar del español», en J. MARTÍNEZ MARÍN (ed.), *Estudios en memoria de Amado Alonso y Salvador Fernández Ramírez*. (En prensa).

². El hecho del «desarrollo del vocabulario» aparece en obras referidas al español, tanto con referencia al tema de los objetivos de la enseñanza-aprendizaje, como al de realidad presente en la capacidad de expresión de los hablantes de una lengua. Cf., por ejemplo, F. JUSTICIA, *El desarrollo del vocabulario. Diccionario de frecuencias* (Secretariado de Publicaciones, Universidad de Granada, 1995), en donde se opera en tal sentido: «*El desarrollo del vocabulario es un objetivo básico de la enseñanza y, en particular, del área de lengua, donde debe integrarse con el resto de conocimientos del aprendizaje de la lengua*» («Prólogo», pág. 6); «Los estudios sobre el vocabulario infantil responden a dos objetivos: Por un lado, analizar el origen del lenguaje centrado en la palabra como unidad de análisis. Por otro, determinar el perfil evolutivo del vocabulario tanto a nivel cualitativo, como cuantitativo [...]» (*La determinación del vocabulario*, pág. 7). La cursiva es mía en las dos citas.

³. Véase H. LÓPEZ MORALES, *Enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros de español* (Playor, Madrid, 1984), especialmente los capítulos 6, 7, 8 y 9.

3. Pero junto a esta idea del desarrollo del vocabulario se encuentra la de la *competencia léxica*, que es clave también en la actual metodología de la enseñanza de lenguas. Tenemos que referirnos, aunque sea brevemente, a la forma en que ha aparecido este término en la bibliografía lingüística referida al tema que estudiamos. La expresión *competencia léxica* -convertida en nuestros días en un tecnicismo de la lexicología aplicada- es una acuñación reciente de los estudiosos del léxico, a partir del más general de *competencia lingüística* de algunas corrientes de la ciencia del lenguaje moderna. Para el español han utilizado este término de competencia léxica diversos investigadores: lo empleó ya en los años setenta F. Lázaro Carreter en el Prólogo al *Diccionario Anaya de la lengua* (1979)⁴; lo utilizó H. López Morales en su libro *Enseñanza de la lengua materna* (1984)⁵ con relación al conocimiento del vocabulario por los escolares⁶; nosotros mismos lo usamos también en el trabajo titulado «El desarrollo de la competencia léxica en la enseñanza del español como lengua extranjera: la sinonimia y cuestiones conexas» (1994; aunque fue comunicación al congreso de la Asele de 1990, que tuvo lugar en Madrid)⁷.

QUÉ ES LA COMPETENCIA LÉXICA

1. Llegados a este punto, por ser fundamental para nuestro tema, conviene que caractericemos el concepto de *competencia léxica*. El término *competencia léxica* se emplea desde hace varios años para hacer referencia al conjunto de elementos que forman el componente léxico de las lenguas, pero visto desde la óptica aplicada, sobre todo de la enseñanza y del estado que tiene en los hablantes según su conocimiento de tal componente, conocimiento que está determinado por diversos factores (cultura, edad, lugar, educación lingüística, etc.), y que, por tanto, es variable. En realidad, según sabemos en nuestros días,

⁴. Editorial Anaya, Madrid, 1979. Emplea el término F. Lázaro refiriéndose a la problemática que plantea la selección del léxico en los diccionarios: «Carecemos de datos seguros acerca de la *competencia léxica* según los niveles de edad». (La cursiva es mía).

⁵. Cf. para los datos de edición la nota 3.

⁶. Lo emplea, por ejemplo, en varios pasajes del capítulo «Hacia la planificación y la adquisición del vocabulario», como en el siguiente párrafo: «Un factor de gran importancia para la programación es conocer el vocabulario que traen consigo los niños a la escuela, qué palabras han incorporado ya a su *competencia léxica*» (pág. 78; la cursiva es mía).

⁷. *Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE. Español para extranjeros: didáctica e investigación*, Málaga, 1994, págs. 351-361.

ocurre como con otros componentes de la lengua, pero en el léxico la escala de *competencia* es mayor debido a la propia naturaleza de este componente, tan grande en varios sentidos, no sólo cuantitativamente (piénsese en la forma tan particular que los hechos de *variedad* -diatópica, diastrática, diafásica, diatécnica, los cuatro tipos que suelen distinguirse, pero hay otros como sabemos- adquieren en el léxico).

2. La competencia léxica puede verse desde varias perspectivas, de las que nos provee la lingüística moderna, y especialmente la lingüística funcional. Puede verse en primer lugar desde la idea de que las lenguas son *estructura*, pero también *arquitectura*, como dice por ejemplo E. Coseriu⁸: un ingrediente básico de la competencia léxica estará constituido así por la cantidad de elementos léxicos de que se trate (variará según los grados de la competencia), elementos léxicos que llevan siempre unido el conocimiento de determinados hechos de variación léxica (sujeto a grados también). Y como vamos a ver más adelante, uno de los problemas que ha de atender la enseñanza del vocabulario es precisamente el de tener en cuenta este hecho de variación léxica para hacerlo consciente y reflexivo y, a partir de ahí, desarrollar habilidades en el alumnado para saber expresarse adecuadamente⁹ y para sacar productividad en la comunicación hablada y escrita a las formas de tal variación léxica. En nuestros días un ingrediente fundamental del *conocimiento* de una lengua está constituido por la capacidad para adaptar los recursos del idioma a la situación de comunicación, y entre tales recursos las formas del léxico son especialmente relevantes; un buen conocimiento del léxico ha de incluir así el saber cambiar de registro lingüístico según las circunstancias de la comunicación (como se dice en nuestros días, conocer una lengua y, por tanto, su léxico, implica tener *competencia comunicativa*, además de *competencia lingüística*; veremos también más adelante este concepto de competencia comunicativa con relación al léxico).

Una segunda perspectiva desde donde ver la competencia léxica está

⁸. Véase su «Introducción al estudio estructural del léxico», en su libro *Principios de semántica estructural*, Gredos, Madrid, 1977, págs. 95 y 118 y siguientes.

⁹. La idea de *adecuación* al contexto o situación se añade así a la más tradicional de *corrección*. Véase mi estudio «El concepto de competencia comunicativa y la enseñanza de la lengua», en *Actas del IV Congreso Nacional de Lingüística Aplicada* (Córdoba, 8-11 de abril de 1986), Madrid, 1987, págs.827-840, especialmente la pág. 834.

determinada por el hecho más general al que en definitiva remite lo *estructural* y lo *arquitectural* de la lengua: en las lenguas se dan dos dimensiones diferentes, aunque indisolublemente unidas, la de sus unidades y relaciones determinadoras de sus valores (la vertiente estructural o de organización interna) y la de sus manifestaciones en el habla concreta (la vertiente discursiva o de la comunicación multiforme). Las implicaciones de este hecho para la competencia léxica consisten en lo siguiente: el conocimiento del léxico de una lengua comportará la capacidad de usarlo teniendo en cuenta que las situaciones en que nos expresamos con una lengua son muy variadas (de acuerdo con las circunstancias o componentes del contexto: lugar, interlocutor o interlocutores, tema, intención, etc.); los hablantes habrán de tener por ello *competencia comunicativa* que les permitirá saber adaptar el mensaje a la situación en que comunican y, por tanto, adaptar su léxico. Y este hecho es especialmente importante para lenguas como el español, de tanta extensión territorial y de hablantes, lo que determina sus *variedades dialectales y sociales*, así como la riqueza de su espectro de *estilos* y de *lenguajes especiales*. El campo de actuación de los profesores de Lengua en este punto se presenta impresionante, pues supone la tarea, sugestiva sin duda alguna, de enseñar a circular a los alumnos -permítaseme decirlo figuradamente- por las varias vías de expresión que existen en su lengua y a saber cambiar de una a otra según se exija o se necesite. Y, para seguir expresándolo traslaticiamente, el profesor habrá de enseñar, con sus razones naturalmente, que, como en la red de carreteras de los países modernos, hay en el idioma vías diversas, y que no es lo mismo circular por una carretera comarcal o provincial, que circular por una autovía. Creo que se me entenderá que me estoy refiriendo a que la enseñanza de la lengua ha de servir para que sus hablantes -la mayor parte de los cuales, hoy podríamos decir que todos, dedican gran esfuerzo a su estudio- puedan conocer bien su lengua, y tengan así la capacidad de expresarse con ella de más maneras que la simple y pobre con que suelen hacerlo muchos por no haber aprendido lo necesario en su momento (y no se olvide que algo parecido ocurre en el ámbito de la *comprensión*; si tengo más en cuenta en este momento el ámbito de la *expresión* es porque es el más directamente relacionado con la llamada competencia comunicativa y porque en la historia reciente de la enseñanza del español como lengua materna no ha sido suficientemente atendido, como lo revela la deficiente competencia en su lengua de muchos estudiantes cuando llegan a la Universidad).

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

Esta misma perspectiva que, como hemos visto, lleva a operar en la enseñanza idiomática con conceptos como el de *competencia comunicativa* (vamos a ver más adelante cómo en las mismas disposiciones oficiales sobre la asignatura de Lengua Castellana y Literatura -no entro aquí en el problema de esta denominación, para mí desafortunada- aparece tal concepto) implica también el planteamiento normativo, importante para el léxico como para los otros componentes de la lengua, pues sabemos muy bien en nuestros días que los hechos de variación conllevan fenómenos de *norma lingüística* (las llamadas *normas de uso* son las convencionalizaciones que se constituyen en el empleo que de la lengua hacen sus usuarios, en un juego de fuerzas de naturaleza varia). Y entre esas normas de uso existe una que se destaca por su especial importancia al ser la general de la lengua (sabido es que tal norma muchas veces es un ideal con representación no única en el uso, por lo que existen denominaciones varias para la misma: «norma culta», «lengua culta media», «el mejor uso», etc.). Una idea al respecto que se acepta de manera general entre los estudiosos es la siguiente: la enseñanza idiomática ha de formar en la distinción y conocimiento de las *normas de uso* de la lengua (por tanto, sin el planteamiento restrictivo -y a veces estigmatizador- tradicional), pero ha de formar especialmente en el conocimiento y manejo experto, correspondientes a la edad del escolar o estudiante, de la *norma general*, cuyo soporte sabemos que es un uso considerado el mejor, cualitativa y cuantitativamente).

Veamos algunos ejemplos para que se me entienda mejor lo que quiero decir cuando indico que la *lengua general* es la modalidad más importante en la enseñanza también del léxico. Muchos alumnos, por su origen geográfico o social, tendrán en su habla elementos diatópica y diastráticamente marcados: por ejemplo, un hablante granadino poseerá formas como *bullá* (de construcciones como *tener bullá*), *bichucho* (de expresiones como *ser un bichucho*) o *toto* (de enunciados como *deshacerse el toto*), y la enseñanza idiomática ha de llevar a que se aprendan -haciendo tomar conciencia de sus diferencias en la comunicación- las correspondientes formas de la lengua general: *prisa*, *travieso* y *lazo del pelo* (me fijo en estos ejemplos de gran sencillez, pero hay hechos semejantes que comportan mayor complejidad, como los casos de vocablos en que la relación no es de léxico dialectal a léxico general, sino de léxico básico a léxico culto, por ejemplo *terminar* y *concluir* o *finalizar*, *regalo* y *obsequio*, *pelo* y *cabello*, etc., etc.). Y un proceder semejante es el conveniente para la enseñanza de las formas características de los *estilos* y los *lenguajes especiales*, en el curso de un proceso que irá desarrollando el conocimiento del vocabulario

para atender especialmente al general.

En tercer lugar, hay otra perspectiva desde la que se puede ver la *competencia léxica*. Es la perspectiva de lo que se llama a veces *dominio* o *manejo* del idioma, que comporta *capacidad* de usar el vocabulario y, por tanto, conocimiento de las formas y recursos léxicos, conocimiento que es lo que permite *elegir*, seleccionar el elemento o elementos necesarios o apropiados a lo que se quiere comunicar, o que expresa mejor («expresar mejor» quiere decir más claramente, más convincentemente, más afectivamente, con mayor precisión, etc., según los casos)¹⁰. Uno de los objetivos de la enseñanza del léxico ha de ser así el desarrollar tal capacidad de usar eligiendo, de tal forma que diremos de alguien que conoce bien su lengua (el componente léxico en nuestro caso) porque tiene *competencia*, esto es, domina los recursos de expresión. Con respecto a este hecho, no puede menos que sorprender lo poco que se ha avanzado en España en este aspecto fundamental del tema que tratamos, si se tiene en cuenta que en manuales para la enseñanza de la lengua como la *Gramática castellana* de A. Alonso y P. Henríquez Ureña¹¹ -se difundió en nuestro país en los años sesenta y fue leída por muchos profesores y estudiantes universitarios- estaba presente tal idea teórica y prácticamente. Claro que lo que ha ocurrido también es que las ideas que han estado presentes muchas veces en la enseñanza de la lengua en España no supieron conectar por lo general con las que representa la *Gramática alonsiana*, a lo que se une el escaso desarrollo de la investigación en este campo de estudios: de ahí la urgencia de trabajar en él, para que podamos saber así en qué consiste exactamente, es decir, con todas las implicaciones y aspectos, *tener competencia léxica*, pues conocemos solamente los hechos generales.

10. Desde ciertos enfoques actuales algunos estudiosos han visto el *estilo* como determinado por la elección de formas lingüísticas. Aunque el enfoque más actual -propio, por otra parte, de la lingüística del texto- interpreta el *estilo* como variante del idioma condicionada por la situación. Cf., por ejemplo, NILS ERIK ENQVIST: «Estilística, lingüística del texto y composición», en E. BERNARDEZ (comp.), *Lingüística del texto*, Arco/Libros, Madrid, 1987, pág. 136.

11. Primer curso, Losada, Buenos Aires, 1938; Segundo curso, Losada, Buenos Aires, 1939. En el párrafo 8 de la Introducción del Primer curso se dice: «Además de poseer corrección y propiedad, hace falta aprender a hablar y escribir *con desenvoltura, esto es, con posibilidad de elegir, con facilidad y dominio de la expresión*» (cito por la 24ª edición, 1967; la cursiva es mía).

METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO

1. En este aspecto tan importante del tema que consideramos cabe distinguir -puesto que me dirijo a profesores de Lengua y a estudiantes que lo serán seguramente en el futuro- dos ámbitos fundamentales, los cuales, por la situación en que nos encontramos, con un proceso de reforma en marcha (de especial interés por ello es el conocimiento de la bibliografía sobre el tema) voy a ordenar en el sentido contrario al que probablemente se haría en otro contexto: el de los estudios sobre la metodología de la enseñanza del léxico y el de los métodos o procedimientos didácticos propiamente dichos.

2. Un primer hecho con pertinencia en el ámbito de los estudios -porque ha tenido gran influencia en estos- es el de la situación del léxico en la enseñanza idiomática durante las últimas décadas¹². El Plan que inspiró la Ley General de Educación de 1970 daba importancia, como era de esperar, al estudio del léxico¹³, y a consecuencia de ello se suscitó un gran interés por los problemas teóricos y metodológicos. De la preocupación por la enseñanza del vocabulario en los niveles básico y medio, como se decía en este momento, son buena demostración dos hechos, entre otros: la celebración de reuniones científicas para tratar el asunto, como los Simposios de Lengua y Literatura celebrados en Granada y Sevilla¹⁴ -por referirnos a nuestra región-, y la publicación de obras prácticas, de carácter lexicográfico en especial; así, por ejemplo, el *Vocabulario básico del español y sus aplicaciones a la enseñanza*, de C. Díaz Castañón y

12. Antes del periodo que voy a tener en cuenta se había producido un hecho con gran relevancia para entender los nuevos horizontes que a principios de nuestro siglo se habían abierto ya para la enseñanza del español como lengua materna: en 1901, con la creación de un Ministerio específico para la educación, la enseñanza del castellano se da en una materia que recibe el nombre de *Lengua castellana* (y no *Gramática* como había sido tradicionalmente), con la particularidad, además, de que consistía en dos asignaturas subtituladas *Gramática y Preceptiva y composición*, respectivamente. Véase mi estudio citado «Amado Alonso y la gramática escolar del español». La novedad tuvo su reflejo en libros de texto de la época, como la *Gramática práctica de la lengua castellana* (1901) de Francisco Navarro Ledesma, que incluyó el vocabulario, entre otros componentes que eran nuevos con respecto al morfosintáctico, casi exclusivo tradicionalmente.

13. Véase MANUEL PEÑALVER, *La lingüística y la enseñanza de la lengua española en el bachillerato*, Ed. Comares, Granada, 1991; cf. especialmente lo que se dice en el párr. III.4 Didáctica del léxico.

14. Véanse las *Actas del IV Simposio de Lengua y Literatura para profesores de Bachillerato* (Granada, 1983). Granada, 1984; y las *Actas del V Simposio de Lengua y Literatura para profesores de Bachillerato* (Sevilla, 1985). Sevilla, 1986.

otros¹⁵, el *Vocabulario básico de la EGB*¹⁶ y los varios *diccionarios escolares* que se publican (uno de los fenómenos más llamativos e interesantes del momento es el desarrollo de la lexicografía escolar del español), como, por citar el que quizás es el mejor, el *Diccionario Anaya de la lengua*¹⁷.

3. El mismo hecho de situación del léxico en la enseñanza del español hemos de considerarlo en relación con la reforma que se halla en marcha en la actualidad a partir de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE). Las consideraciones sobre la enseñanza del léxico contenidas en las disposiciones oficiales¹⁸ son tan generales y excluyentes de hechos derivados de la investigación moderna, que hay que considerarlas como decepcionantes (sobre todo si se tiene en cuenta lo bien planteados que están, por lo general, otros aspectos de la enseñanza de la lengua, tanto en lo que se refiere al *objeto* como a la metodología didáctica¹⁹). Por fuerza ha de sorprender que estén ausentes realidades conceptuales aportadas por la investigación moderna como el *diccionario escolar* o la *fraseología*, entre otras con gran pertinencia en la enseñanza del vocabulario. Las pautas que se señalan sobre el léxico son tradicionales por lo general (como mucho se llega en la teoría lexicológica al estructuralismo de los primeros tiempos), y de ahí que decepcionen, como he dicho antes. Véase si no el contenido del siguiente párrafo sobre *Lengua Castellana y Literatura* de Primaria, en el que se hace referencia a las *regularidades* del idioma sin mencionar el léxico: «En este contexto se llevará

15. ICE, Oviedo, vol.I 1977, vol.II 1978.

16. Espasa Calpe, Madrid, 3 vols. 1989.

17 Ed. Anaya, Madrid, 1979. Para la lexicografía escolar del español, véanse H. HERNÁNDEZ, *Los diccionarios de orientación escolar* (Max Niemeyer Verlag, Tübinga, 1989) y mi estudio «Los diccionarios escolares del español: lo que son y lo que deberían ser», en I. AHUMADA (ed.), *Diccionarios españoles: contenido y aplicaciones. Lecciones del I Seminario de Lexicografía Hispánica*, Facultad de Humanidades, Jaén, 1991, págs. 53-70.

18. Las correspondientes a la enseñanza en nuestra Comunidad Autónoma se publicaron como Decreto núm. 101/1992, 9 de junio de 1992 (*BOJA* de 20-6-1992) sobre Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria; véase particularmente el Anexo II: Currículum del Área de Lengua Castellana y Literatura.

19. En cuanto al *objeto*, destaca la importancia que se concede a la lengua hablada (junto a la escrita), al texto, a la variedad lingüística andaluza (al lado de las otras variedades del español), etc. En cuanto a la metodología, el haber integrado la llamada *metodología activa* (con un centro de interés fundamental en los alumnos) es de lo más positivo.

a cabo la observación y el conocimiento de determinadas regularidades básicas del lenguaje y su fundamento, de manera que se puedan identificar normas sintácticas, morfológicas y ortográficas básicas, al tiempo que se generan actitudes de aceptación, respeto y valoración de las mismas. Todo ello ha de ir empleado hacia un mejor uso de la lengua, y el interés por un uso creativo de la misma. En este sentido se potenciará el uso reflexivo y el conocimiento de las palabras y sus clases, el sintagma y la oración». En otros casos -me fijo ahora en las orientaciones para la Enseñanza Secundaria- las referencias al léxico parecen situarse más en el ámbito de la *comprensión* que en el de la *expresión* en el empleo del vocabulario: «Al mismo tiempo se llevará a cabo una investigación progresiva y documentada (diccionarios de distinto tipo, textos científicos, prensa, informantes, obras literarias, etc.) que trabaje y profundice en la génesis y organización del léxico y en la configuración de los campos semánticos y en la aplicación de las normas de uso y convención de la escritura en la producción de textos, reglas de ortografía, coherencia semántica, concordancia, etc., de una manera plenamente integrada en el uso». Y quizá esto es lo que explica un hecho como el siguiente: en el Proyecto para Lengua Castellana y Literatura en la ESO, de Ediciones Octaedro de Barcelona, el tema de las relaciones de significado de las unidades léxicas se trata simplemente recurriendo a las tradicionales sinonimia, antonimia y polisemia²⁰.

Por otro lado, de la misma manera que en el caso de la Ley General de Educación que hemos visto, el interés por la enseñanza del léxico a partir de la LOGSE da lugar a estudios que tienen en cuenta los principios y los objetivos de la nueva Ley²¹; así, por ejemplo, J. Vilurbina: «Diversas operaciones léxicas y sus correspondientes mentales. Orientaciones didácticas para la enseñanza del léxico en secundaria y bachillerato»²², y por supuesto el hecho se sigue manifestando igualmente en la lexicografía escolar, como lo revela la publicación de nuevos diccionarios que tienen en cuenta la edad de los alumnos y, por tanto, niveles en la enseñanza, lo que determina el contenido de las obras;

20. Véase F. RINCÓN ET AL., *Proyecto Mágina: Guía didáctica. Área de Lengua Castellana y Literatura en la ESO*, Ediciones Octaedro, Barcelona, 1995, pág. 12, parágr. «El fichero de las palabras útiles».

21. Sabido es que una diferencia importante, con grandes consecuencias en la nueva enseñanza, es que para la LOGSE no existen los tradicionales *programas* de las asignaturas -que recogía el Plan de estudios correspondiente-, sino que incluye los llamados *diseños curriculares*.

22. En AA. VV., *Nuevas cuestiones de didáctica de la lengua y literatura en tiempos de reforma*, PPU, Barcelona, 1993, págs.167-207.

el hecho se aprecia desde los mismos títulos, por ejemplo: *Mi diccionario (6-8 años)* y *Mi diccionario 2 (8-12 años)*, los dos de Melitina Rivera²³; *Larousse Júnior (Diccionario ciclo inicial)*²⁴; *Diccionario didáctico de español (Elemental)* y *Diccionario didáctico de español (Intermedio)*²⁵, etc.

4. El otro ámbito de la metodología de la enseñanza del léxico es el de la didáctica propiamente dicha (principios teóricos de la didáctica y procedimientos que se derivan de ellos). Desafortunadamente, en este punto hay que esperar todavía resultados de la investigación, pues el componente léxico ha sido de los más tardíamente considerados en la lingüística aplicada (y en los estudios del español el retraso es bien notorio en comparación con el componente morfosintáctico, el predominante tradicionalmente; un hecho muy significativo al respecto es el siguiente: son varias las promociones de licenciados en Filología Hispánica que hicieron su examen de Lengua Española en Selectividad simplemente con un análisis sintáctico).

Pero, a pesar de todo, hay ideas de interés, tanto en la vertiente teórica como en la práctica de los procedimientos didácticos. Como ideas de teoría didáctica se pueden destacar en mi opinión las siguientes:

a) El léxico ha de estar presente junto a los demás componentes de la lengua desde la primera unidad o tema que se enseñe, pues de lo contrario se avanzaría parcialmente en el conocimiento de los recursos del idioma. Piénsese, por ejemplo, en lo absurdo que resultaría enseñar las contrucciones sintácticas correspondientes a un determinado curso sin tener en cuenta las posibilidades léxicas (las más importantes al menos) que ofrece la lengua para ocupar los lugares de las funciones sintácticas de las mismas, a la vez que en el uso. Repárese en las particularidades de ejemplos como: «Con el tiempo *sería* el jefe del grupo», «Con el tiempo *se convertiría* en el jefe del grupo», «Con el tiempo *se erigiría* en el jefe del grupo»; «Con el tiempo sería el *jefe* del grupo», «Con el tiempo sería el *guía* del grupo», «Con el tiempo sería el *adalid* del grupo»; etc.

Y sorprende en este sentido que libros de texto que se emplean ya en la ESO no tengan en cuenta el léxico desde el primer tema, como digo, haciéndolo

23. Editorial Anaya, Madrid, 1992 y 1993, respectivamente.

24. Editorial Larousse, Barcelona, 1992.

25. Editorial SM, Madrid, 1994 y 1993, respectivamente.

como lo hacen con otros componentes de la lengua: por ejemplo, el manual *Mágina I. Lengua Castellana y Literatura*²⁶ no trata el vocabulario hasta la unidad 7ª; en *Mágina II*²⁷ el vocabulario está presente desde el primer tema (el vocabulario radiofónico concretamente en este tema, para cuyo aprendizaje se ofrecen actividades: definiciones y propuestas de búsqueda del significado de los vocablos no definidos), pero produce sorpresa igualmente que estas actividades no se utilicen con regularidad a lo largo de todo el manual (no se hace en los temas 2º y 3º; en cambio la actividad para la sintaxis titulada «la ayuda de la gramática» sí se emplea sistemática y regularmente).

b) La enseñanza del léxico ha de hacerse como desarrollo de conocimiento y de dominio de este componente de la lengua, según se exige en nuestros días desde la ciencia y desde la política educativa²⁸. La lexicología descriptiva y aplicada, y algunas de las ciencias de la educación nos proveen de ideas y materiales (aunque queda mucho terreno que cultivar en este campo), como los conceptos que ya conocemos de *vocabulario común*, *léxico básico*, *vocabulario de los preescolares*, *léxico disponible*, *vocabulario fundamental*²⁹, etc. Por su parte, la lexicografía ha puesto a nuestro alcance diccionarios de carácter escolar que son de extraordinario interés en la práctica docente (he mencionado algunos antes y me voy a referir dentro de un momento en el apartado de procedimientos didácticos a algunas de las funciones que estas obras pueden tener dentro y fuera del aula).

c) En nuestros días, y de acuerdo con la investigación moderna, en la enseñanza del léxico hay que atender a dos hechos generales y básicos, uno relacionado con la naturaleza de la lengua (su organización interna y su funcionamiento en el uso), y otro correspondiente a los dos grandes componen-

²⁶ Ediciones Octaedro, Barcelona, 4ª ed. 1995.

²⁷ Ediciones Octaedro, Barcelona, 1995.

²⁸ Las orientaciones metodológicas oficiales sobre el área de Lengua Castellana y Literatura operan con esta idea que es principio fundamental. Véase el anexo II del texto del Decreto que contiene estas orientaciones, por ejemplo el apartado de Contenidos de la Educación Primaria: «... el tratamiento de los contenidos del área, que debe llevar a los alumnos a un *conocimiento progresivo* del idioma...». (Subrayo).

²⁹ De gran interés al respecto es el libro de V. García Hoz -¡publicado en los años cincuenta!- *Vocabulario usual, común y fundamental. Determinación y análisis de sus factores*. Madrid, Instituto San José de Calasanz, 1953.

tes del conocimiento y dominio de una lengua (la comprensión y la expresión). De esta manera, atendiendo al primer hecho, se idearán y utilizarán ejercicios y actividades que tengan en cuenta la estructura y la arquitectura del léxico (relaciones diversas en el significante y el significado de los elementos, y los fenómenos de variación, respectivamente). Por su parte, el segundo hecho obliga a concebir la enseñanza del vocabulario para saber descodificar y codificar (comprender o interpretar, y construir o producir textos o mensajes, respectivamente), y por lo tanto, a que la competencia léxica sea pasiva y activa, como suele decirse.

En el apartado de procedimientos didácticos del léxico, nos encontramos con las técnicas (ejercicios y actividades) para incrementar el conocimiento que el escolar trae ya al centro de enseñanza, y en definitiva *desarrollar la competencia léxica*. Entre las más importantes se encuentran las siguientes:

a) Ejercicios de actuación sobre estructuras léxicas, por ejemplo de *sustitución* de vocablos en enunciados diversos (recuérdense los que hemos visto antes para las relaciones entre verbos como *ser*, *convertirse*, *erigirse*, o sustantivos como *jefe*, *guía*, *adalid*); los consistentes en el empleo de paráfrasis (sinonímicas, antonímicas, de definición), que serán útiles para enseñar-aprender formas de especial interés en la producción de textos con calidad en su estructura (evitar la repetición de lexemas con el cambio al sinónimo: *empezar~comenzar*, *terminar~acabar*, *periódico~diario~rotativo*, *obispo~prelado*, *escritor~autor*, *elecciones~comicios*, por citar algunos casos básicos); finalmente, de gran interés en este punto es el operar con las relaciones de hiperonimia (o hiponimia, según se vea), para enseñar que muchas veces, en el léxico, al lado de un vocablo de significado amplio o general, se encuentran los que son más específicos (*vehículo~coche*, *autobús*, *moto...*; *asiento~silla*, *banco*, *butaca...*; *carburante~gasolina*, *gasóleo*, *fuel...*; etc.), con la incidencia que este hecho tiene en el uso (es conocido que los vocablos de significado amplio tienen una alta frecuencia en ciertas situaciones y textos).

b) Otro tipo de procedimientos -de especial interés para la enseñanza de habilidades en la *comprensión* y en la *expresión*- atenderá a las relaciones llamadas semasiológicas y onomasiológicas del léxico. Gran importancia han de tener -porque el hecho no ha sido tenido en cuenta en el grado que corresponde y la investigación moderna ha demostrado su relevancia- las relaciones onomasiológicas, fundamentales para idear ejercicios de producción, yendo desde el contenido (un significado, una idea) hasta los vocablos que lo expresan o se relacionan con él. Este tipo de ejercicios, por otro lado, tendrá

especial interés para enseñar y aprender las implicaciones del léxico en los textos, pues el tema tiene un apoyo fundamental en el vocabulario relacionado con el mismo.

c) En el apartado de procedimientos didácticos, un lugar destacado, finalmente, lo tienen las actividades que permite realizar el diccionario (en nuestros días ya el *diccionario escolar*). La primera idea en esta cuestión es diferenciar el diccionario más corriente empleado para la consulta de distintos aspectos del idioma (desde los significados hasta las dudas ortográficas pasando -ya en nuestros días- por determinada información gramatical que incluyen sin falta los buenos diccionarios actuales), del diccionario menos común, pero básico en la enseñanza-aprendizaje del vocabulario, que es el llamado «diccionario de producción»³⁰ (el diccionario ideológico es el tipo tradicional que pertenece a este género de diccionarios escolares): estos repertorios léxicos tienen una gran utilidad para enseñar y aprender vocabulario porque su función fundamental es llevar a los distintos vocablos que se refieren a la misma idea, de donde su interés didáctico. El diccionario, por otro lado, es un instrumento especialmente útil en el ámbito de la enseñanza llamado a veces «refuerzo del vocabulario», y en esta tarea permitirá usos varios.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Para terminar, se impone una consideración que atañe a los aspectos fundamentales que presenta en la actualidad la enseñanza del léxico en la clase de español como lengua materna: en un lado están los resultados aprovechables con que nos encontramos, a algunos de los cuales me he referido en esta conferencia; en otro lado están los problemas: lo que se puede señalar en este punto en primer lugar es que se precisan investigaciones que sirvan para profundizar en los hechos que ya están claros en esta materia: especialmente la determinación con exactitud de esos tipos de léxico llamados *básico, fundamental, común, preescolar*, etc. es una tarea urgente, así como la elaboración de materiales y ejercicios, a algunos de los cuales me he referido en páginas precedentes. En este punto de los problemas, además, no hay que olvidar uno que es primordial, la formación del profesorado, problema que comporta dos aspectos fundamentales e inexcusables si se quiere avanzar en el sentido que se

³⁰ Véase M. Calderón, «Los diccionarios y el aprendizaje del léxico», en E. J. GARCÍA WIEDEMANN Y OTROS (eds.), *La Enseñanza de la Lengua Española*, ICE de la Universidad de Granada, Granada, 1996, págs. 81-87.

nos exige en nuestros días: primero, la necesidad de incluir asignaturas apropiadas en los Planes de estudio de Filología Hispánica (un pequeño paso hemos dado en el recientemente puesto en práctica en la Universidad de Granada con la asignatura denominada -casi vergonzoso resulta decir que se nos impidió utilizar el término *metodología* en el título- *El español como lengua materna: aspectos teóricos y prácticos*, aunque es sólo asignatura optativa; en segundo lugar, la elaboración de un temario de Lengua Española para las oposiciones de Enseñanza Secundaria (y Primaria) en donde los contenidos relativos al léxico tengan el lugar que se merecen (el actual de Lengua Castellana y Literatura para Profesores de Secundaria tiene solamente dos temas propiamente léxicos, el 12º y el 13º, de los 33 que incluye de cuestiones lingüísticas). Lo que se comenta por sí mismo como ejemplo de las medidas que habría que tomar en este tema de la enseñanza del léxico en las clases de español como lengua materna. Nada más, y muchas gracias.

EL FUTURO IMPERFECTO DEL EXAMINANDO

Juan Antonio Moya Corral
Grupo de Investigación:
«Estudios de Español Actual».
Universidad de Granada

0. INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente se ha considerado que el estudio de la lengua en su contexto debía ser uno de los objetivos principales de la lingüística. Hoy que los medios técnicos nos permiten captar la voz humana en toda su dimensión parece que estamos en condiciones de atender a esa necesidad. Tanto es así que, cuando se habla de estudiar la lengua en su contexto, inmediatamente se piensa en el estudio de los textos orales y, de hecho, un buen número de las investigaciones actuales centran su atención en ese tipo de textos. Sin embargo, hay otras manifestaciones lingüísticas que, a pesar de no ser orales, son tan auténticas como ellos y merecen, por tanto, ser estudiadas con la misma atención. Me refiero a los textos que surgen de los exámenes de nuestros alumnos

Los textos de examen tienen especial interés no sólo para el enseñante en particular, dado que son en cierto modo el resultado del largo proceso de transmisión de conocimientos, sino también para el lingüista en general, dado que en ellos se pueden apreciar condensadas algunas peculiaridades de la lengua que en otros textos se manifiestan de manera muy leve y, en consecuencia, son difíciles de observar. Y es que estas redacciones académicas se producen en un contexto muy marcado, en unas condiciones extremas. El objeto de estos escritos es alcanzar una meta por la que se ha estado «luchando» durante un largo período de tiempo y poder abandonar, en caso de éxito, contenidos que muchas veces se antojan indeseables. Así, pues, a nadie le extrañará que sus autores pongan al servicio de tan decisivo objetivo todos los recursos lingüísticos de que puedan disponer.

Cuando hablamos de los exámenes estamos, inevitablemente, usando palabras mayores.

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

En definitiva, lo que quiero destacar es que, si el material lingüístico que se va a analizar procede de las redacciones que surgen en el contexto del examen, cuanto se diga al respecto debe estar contemplado desde ese prisma. Es el procedimiento correcto en cualquier estudio, pero en este caso es particularmente imprescindible.

1. DESCRIPCIÓN

En esta comunicación voy a referirme a un curioso uso del *futuro imperfecto de indicativo* que, con relativa frecuencia he detectado en los exámenes de mis alumnos de la Facultad de Filosofía y Letras y que más tarde he podido documentar también en alumnos de Bachillerato. Vayan por delante unos ejemplos:¹

- 1) «**El argot**: estos lenguajes tienen carácter críptico, es decir, se trata de un lenguaje que se *conocerá* dentro de un grupo social y que los que no integran ese grupo no lo *entenderán*. Este lenguaje no *será* accesible para todo el mundo».
- 2) «**Vocal final**
-En el centro y occidente de Asturias la *-e servirá* para indicar plural.
-En el occidente de Asturias la *-o final desaparecerá*.
-Después de *-l, -r, -d* final *aparecerá* en varias ocasiones.
-En algunos lugares, y rasgo típico también del andaluz, *aparecerá* una *a* protética al principio de algunas palabras, ej. amoto, arradio».
- 3) «La estructura de la proteína es la que determina que esta realice una función, es la que *determinará* la especificidad de una determinada proteína».

Lo primero que llama la atención es el hecho de que el valor que adopta esta forma verbal es distinto de los que habitualmente describen las *Gramáticas*: no indica posterioridad ni probabilidad y tampoco se trata de un mandato. De poco nos sirve, pues, la teoría tradicional para encontrar la razón de ser de este uso.

¹ La cursiva no cumple otra función más que la de destacar la presencia del futuro. La negrita orienta sobre la formulación de la pregunta de examen. Finalmente, el contenido manifiesto en los ejemplos, y todos los demás rasgos, pertenecen a los textos.

Pero detengámonos un momento en describir los rasgos que observamos en el uso de esta forma:

1º En lo que atañe a su valor temporal:

(i) No indica futuro, ya lo hemos señalado. Si no fuera así, sobraría cuanto estamos diciendo.

(ii) Tampoco hace referencia al tiempo del discurso, al presente. Su valor temporal se asemeja más al del presente habitual o genérico, aunque, en nuestra opinión, no es ese su valor:

- 4) «Rasgos comunes [de los lenguajes especiales], como por ejemplo: *-tomarán* y *dependerán* de términos pertenecientes a la lengua común. Extraen palabras y las especializa <sic> *-tomarán* préstamos».

(iii) Puede coincidir, incluso, con un tiempo del pasado:

- 5) «Como sabemos los Atlas [lingüísticos] *empezarán* haciéndose por naciones. La primera nación que los tuvo fue Francia».

El futuro que analizamos puede aparecer en el mismo enunciado alternando con formas del presente de indicativo y adoptando, además, el valor temporal de este, véanse los ejemplos: 1) (se trata/*conocerá*), 4) (*tomarán*/extraen), 28) (*duplica/aportará*); incluso, puede repetirse el mismo verbo, una vez en presente y otra en futuro, véanse los ejemplos: 3) (*determina/determinará*), 22) (*se mantendrán/se mantienen*), 27) (*depende/dependerá*);² de igual modo y en las mismas condiciones, puede alternar con las formas del indefinido, véanse los ejemplos: 5) (*empezarán*/tuvo), 10) (*será*/fue).

En definitiva, en este uso del futuro se neutralizan los valores temporales de simultaneidad, anterioridad y posterioridad. Es decir, su función no es la de marcar tiempo: no indica futuro, ni presente ni pasado.

² En ningún caso debe entenderse que estemos ante el futuro de probabilidad, el valor modal que adopta aquí el futuro es otro muy distinto, como se verá más adelante. Incluso cuando existe un adverbio de tiempo que indica simultaneidad el valor modal es el que analizamos en esta trabajo, no el de probabilidad, véase el ejemplo 32) «...ahora la lengua escogida para estos préstamos *será* el inglés».

2º En lo que respecta a la persona gramatical, los textos sólo muestran formas de tercera persona, ya sea singular o plural. Este uso rehuye, pues, de las auténticas formas de persona;³ por el contrario, todo parece indicar que lo que se pretende destacar es, precisamente, la ausencia de persona o la no persona gramatical. Otros rasgos que apoyan lo que afirmamos son las frecuentes construcciones con *se* impersonal pasivo, con *haber* unipersonal y con *ser* cuya atribución tiene por objeto señalar las características genéricas de una realidad:

- 6) «Se *dará* más importancia a las actividades profesionales».
- 7) «**Los diptongos decrecientes.** Estos *se mantendrán*».
- 8) «*Habrà* tantos lenguajes técnicos y especiales como ciencias haya».
- 9) «Precisión *será* un rasgo».

3º El sujeto de estos verbos es de cosa en casi todas las ocasiones -véanse los ejemplos anteriores-; sin embargo, no excluye el sujeto de persona:

- 10) «El ALEA *será* para el mundo hispánico lo que el ALF y el AIS para la Rumania. Su autor fue M. Alvar y tuvo como colaboradores a Gregorio Salvador y a A. Llorente. *Trabajarán* sobre doscientos treinta puntos. En cada provincia se *visitará* la capital, algunas ciudades e incluso algunos de los pueblos más perdidos».

Esta circunstancia indica que la selección del sujeto y el uso del futuro no suponen ningún grado de dependencia. La predicación que supone el verbo depende de los contenidos que el escritor pretenda transmitir; en cambio, la selección del futuro obedece a otros parámetros. Lo específico del uso que tratamos no ha de estar, pues, en la relación entre los componentes del contenido proposicional (*referente - predicación*), sino en otros valores ajenos a esta instancia.

4º Finalmente, el análisis del tipo de alumnos que ha usado este futuro tampoco nos sirve de mucha ayuda. Hay mujeres y hombres; estudiantes de 1º

³ Cfr. E. BENVENISTE: «Estructura de las relaciones de persona en el verbo», en *Problemas de lingüística general*, México, Siglo XXI, 1971, pp. 166-171.

y 5º cursos de Filosofía y Letras y de 2º curso de Bachillerato (último año de Enseñanzas Medias); notas de suspenso, aprobado, notable y sobresaliente, con predominio claro -conviene destacarlo- de estas últimas. Sólo coinciden en dos rasgos:

- (i) no son conscientes de este uso,
- (ii) todos son o han sido alumnos de las materias de examen, es decir, han tenido como guía unos apuntes de clase.

Respecto de (i) sólo cabe indicar que esa es la situación normal en el uso de la lengua. El segundo, en cambio, sí que me ha hecho cavilar. Podría pensarse que el origen de tales usos está en las explicaciones del profesor, puesto que de ellas surgen los apuntes que terminan reflejándose en los exámenes. Desafortunadamente, no he tenido la prevención de pedir los apuntes de los alumnos usuarios de esta construcción para contrastarlos con las redacciones de sus propios exámenes, así como con los apuntes de otros alumnos en cuyos exámenes no existiera el uso de estas formas. Por otro lado, en mis notas de clase, claro está, no figuran esas construcciones, pero ¿qué pasa cuando explico? ¿cuando explicamos los profesores? Concedámonos el beneficio de la duda y procuremos escudriñar en nuestra experiencia de enseñantes, pues es posible que todo este cuento tenga algo que ver con nuestra propia actividad docente.

2. FUNCIÓN

Si, como parece, en este uso del futuro se neutralizan cuantos valores acabamos de señalar, ya sean de carácter semántico (tiempo y persona), sintáctico (sujeto) o sociológico (tipo de alumno usuario), hay que preguntarse ¿qué función cumple?

Se hace necesario, pues, buscar su valor en instancias discursivas diferentes a las señaladas. En otro lugar⁴ he utilizado el término de instancia para referirme a cada uno de los bloques informativos que intervienen en la comunicación lingüística. Distinguía allí cuatro tipos de instancias: estructura sintagmática, información proposicional, significado pragmático y estructura de la información.

⁴ Cfr. J. A. MOYA CORRAL: «Sintaxis y estructura de la información: aportación a la enseñanza de las oraciones interordinadas», *Actas del II Congreso Nacional de ASELE*, Málaga, 1994, pp. 97-106.

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

A nuestro entender, este uso está condicionado por las dos últimas instancias referidas. Por un lado cumple una función pragmática: está vinculado con la asignación de fuerza ilocutiva a tan marcado tipo de discurso académico. Por otro lado, juega un papel primordial en la distribución de la información en el texto, en lo que se refiere a los contenidos remáticos y temáticos.

Analicemos, pues, el futuro desde la perspectiva de las referidas instancias.

2.1. INFORMACIÓN PRAGMÁTICA

La bibliografía sobre el futuro imperfecto de indicativo⁵ informa de que en ese tiempo verbal concurren dos valores funcionales diferentes:⁶

(i) uno de carácter objetivo, que se refiere al valor temporal de posterioridad, y

(ii) otro de índole subjetiva, que se corresponde con un cierto valor modal cuyo sentido depende del contexto en que aparezca.

⁵ Véase: RAE: *Gramática de la lengua Española*, Madrid, Espasa-Calpe, 1931. GILI y GAYA, S: *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona, Bibliograf S.A., 9ª ed. 1964. CARTAGENA, N.: «Acerca de las categorías de tiempo y aspecto en el sistema verbal del español», *RSEL*, VIII, 1978, pp. 373-408. CARTAGENA, N.: «Sistema, norma y habla del futuro de probabilidad en español», *Logos Semantikos. Studia Linguistica in honorem Eugenio Coseriu 1921-1981*, IV, Madrid, Gredos, 1981, p. 383-394. HERNÁNDEZ ALONSO, C.: «El futuro absoluto de indicativo», *Archivum*, 18, 1968, pp. 29-39. HERNÁNDEZ ALONSO, C.: *Gramática funcional del español*, Madrid, Gredos, 3ª ed. 1996. MOLHO, M.: *Sistemática del verbo español* (2 vols.), Madrid, Gredos, 1975. COSERIU, E.: *Sincronía, diacronía e historia. El problema del cambio lingüístico*, Madrid, Gredos, 2ª ed. 1973, p. 157 y ss. VEIGA, A.: *Valores de las formas verbales en castellano*, Santiago de Compostela, Universidad, 1987.

⁶ C. HERNÁNDEZ en el *Artículo citado* (p. 30) redujo también a dos la tipología de valores del futuro de indicativo; sin embargo, su clasificación es diferente de la que aquí proponemos, dado que el mencionado autor se ciñe a las referencias temporales de estas formas verbales. En cambio, en su *Gramática funcional del español* (*Ob. cit.*), la tipología está más cercana a la nuestra, en tanto que distingue un futuro temporal y otro de probabilidad. N. CARTAGENA en su artículo citado de la *RSEL* (1978) diferencia también estos dos tipos, pero incorpora en el primer grupo los que aparecen en exhortaciones, órdenes, anuncios de intenciones, promesas, etc. Finalmente, E. COSERIU (*Ob. cit.* p. 169) habla directamente de un futuro «puramente temporal» y otro «modal», pero se refiere a los formas sintéticas y analíticas en que a lo largo de la historia de las lenguas se ha manifestado y se manifiesta el futuro.

Ambos valores mantienen entre sí un delicado equilibrio. Así, pues, cuando uno prevalece, el otro se oscurece o desaparece. En este juego de valores, la alternancia de la orientación objetiva -de temporalidad futura- o subjetiva está condicionada por el contexto en que se inscribe la forma de futuro.

2.1.1. Si el contexto potencia el vector de posterioridad, se intensifica el valor objetivo y el futuro manifiesta su contenido en estado puro:⁷

11) «El transbordador aterrizará el sábado a las 18:35, hora española».⁸

2.1.2. En cambio, cuando el contexto borra el sentido de posterioridad, emerge el valor modal de estas formas verbales.

2.1.2.1. En los contextos en que el vector de posterioridad es sustituido por el de simultaneidad, el futuro adquiere valor modal de probabilidad:⁹

12) «Han llamado a la puerta, será mi padre».

2.1.2.2. Cuando el contexto elimina cualquier posibilidad de referencia a un tiempo concreto y asigna a la susodicha forma verbal un valor genérico, similar al del presente habitual, el sentido de probabilidad que hemos descrito arriba se diluye y emerge otro en el que domina el sentido de seguridad en lo que se afirma. El matiz concreto que ese valor de seguridad adopta en cada caso, depende de la orientación semántica que los supuestos del contexto le confieren a la forma verbal. Así, por ejemplo, es posible asignarle un valor exhortativo, propio de frases negativas, en segunda persona:

⁷ No cabe duda de que estas construcciones, como todas, tienen un contenido modal, pero conviene separar claramente la modalidad adquirida por su pertenencia al indicativo -que es de carácter asertivo en este caso- de la modalidad adscrita a la forma verbal de futuro.

⁸ Los ejemplos en que el futuro no está en cursiva, como ocurre aquí, no pertenecen a los exámenes.

⁹ G. ROJO en su artículo sobre «La temporalidad verbal en español» (*Verba*, 1, 1979, pp. 77-96) describió con precisión esta orientación del futuro y señaló que el valor de probabilidad no es exclusivo de esta forma verbal, sino que lo comparte con todas las que presentan el vector de posterioridad.

13) «No matarás». «No desearás a la vecina del quinto».

También hay que contemplar aquí la orientación concesiva que aparece cuando queremos replicar amablemente a nuestro interlocutor:

14) «No estudiaré nada, pero aprueba los exámenes».

2.1.2.3. El extremo máximo de este proceso creo que se encuentra en los textos académicos que, como hemos indicado, se caracteriza por la neutralización absoluta del valor temporal. El examen académico es un acto muy singular, supone una situación en la que el alumno tiene que dar cuenta de un conjunto de conocimientos adquiridos, generalmente, en «extrañas condiciones». Quiero decir que esos conocimientos no se han obtenido por sedimentación continuada en el desenvolvimiento de la vida,¹⁰ y además, en muchos casos, no tienen relación alguna con la experiencia vital del alumno, por no referirse a contenidos ajenos o contrarios al interés del estudiante. Pretendo destacar de este modo el hecho de que, en un porcentaje alto de los casos, la relación entre el alumno y los contenidos de las asignaturas se materializa de modo definitivo en el escaso tiempo de estudio y preparación del examen, habida cuenta de que preparación y examen no se suelen separar mucho en el tiempo. Pues bien, el examinando necesita transmitir al examinador el hecho de que tiene seguridad en los contenidos que expone, y que dicha seguridad se apoya en un conocimiento fundamentado de tales contenidos. Ese conocimiento «fundamentado», curiosamente, no se basa en la experiencia vital -como sería lo normal dado el carácter de fundamentado- sino en la «experiencia» de haber aprendido unos apuntes.

Y es que el futuro se ofrece como la forma más adecuada para destacar el valor general de un conocimiento adquirido por la experiencia. La lengua hablada hace un uso frecuente de ese tipo de futuro. Veamos algunos ejemplos:

¹⁰ Verdad es que cada día la metodología de la enseñanza va incorporando con más intensidad tareas que complementan la actividad docente, sin embargo, el peso central del examen sigue siendo la contestación de una pregunta teórica, la resolución de un problema, el reconocimiento de una fórmula o imagen, etc., es decir, la parte teórica o, sencillamente, asignada a la memoria ocupa un lugar privilegiado y de ahí que el examen se asocie con unos días o unas semanas de intenso estudio inmediatamente anterior a la fecha de la prueba.

- 15a) «Dale al pedal con la punta del pie, harás más fuerza y te cansarás menos».
- 15b) «Sigue, no te pares, ese viene por la izquierda y esperará a que tu pases».

En este tipo de frases subyacen actos verbales indirectos que suponen una información ilocucionaria del tipo «créeme, pues dada mi experiencia, yo te aseguro X». En los ejemplos de 15) podría entenderse.

- 15a') «Dale al pedal con la punta del pie, pues te aseguro que se hace más fuerza y se cansa uno menos».
- 15b') «Sigue, no te pares, ese viene por la izquierda y te aseguro que espera a que pares».¹¹

En definitiva, lo que añade la presencia del futuro a una construcción similar en presente de indicativo -además del sentido de posterioridad que pueda irradiar- es fuerza ilocutiva. Esto es, en un gran número de casos, el uso del futuro no depende tanto de la parte locutiva del discurso, como de la ilocutiva. Digámoslo de otro modo, la finalidad que se pretende no es la de indicar posterioridad, sino seguridad y convicción en lo dicho. Es muy probable que este valor al que nos referimos, y que de forma tan evidente se percibe en los textos académicos, no sea más que una irradiación del sentido de la primitiva perífrasis que dio origen al futuro romance: *infinitivo + HABEO* (AMARE HABEO, *amar he, amaré*).

Los textos académicos, dado su especificidad, nos ofrecen ejemplos exacerbados -aunque paradigmáticos- de este valor que subyace en las formas de futuro: la necesidad de transmitir la seguridad en los conocimientos adquiridos, la convicción de que se está en lo cierto porque el escrito refleja los textos. Todo ello induce al alumno al uso frecuente de las formas de futuro; sin embargo, el hecho de que ese conocimiento no esté fundamentado en una experiencia vivida provoca que esas formas aparezcan en sintagmas poco apropiados. La diferencia está entre lo aprendido y lo aprehendido, entre lo se ha alcanzado mediante el estudio, es decir, gracias a un esfuerzo mental que puede resultar frenético y obsesivo, y lo adquirido gracias a la experiencia

¹¹ Estos ejemplos podríamos haberlos formulado en futuro, es decir, «... te aseguro que harás...» y «...te aseguro que esperará...», en cuyo caso estaríamos destacando el valor modal y el temporal, pero, como considero que aquel prevalece sobre éste he preferido formular los ejemplos en presente.

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

diaria. Ahora podemos comprender que este uso abunde más en los exámenes con buenas notas. Sus autores han destinado más tiempo al manejo de los apuntes y materiales de trabajo y, por tanto, tienen más activo el referente de sus conocimientos.

Pero no podemos evitar preguntarnos por qué el consabido futuro es tan frecuente en los textos académicos. No contamos aún con *corpora* de textos académicos -orales o no- que nos permitan conocer los términos en que los profesores transmitimos los conocimientos en clase, pero no es de extrañar que, dadas las condiciones de enunciación que exige el medio, se potencien los recursos lingüísticos que impliquen seguridad en los mensajes y, entre ellos, el futuro debe ocupar un lugar destacado. Fórmulas del tipo: *Si tengo, daré*, son muy frecuentes en los textos académicos. El siguiente ejemplo pertenece a una comunicación en una reunión científica y ha sido extraído de un uso oral:

16) «Si un alumno domina este recurso, podrá enfrentarse...»

Igualmente, los ejemplos de 17) se han obtenido de textos académicos:

17a) «...entonces las estrategias **variarán**» <énfasis>.

17b) «Reunidos en grupos de trabajo, centrarán su atención en los titulares».

Repárese en el hecho de que en 17a) el autor del texto destacó justamente el término «**variarán**», es decir, se entiende que la información que ahí se contiene es muy pertinente para el sentido global del texto; por tanto, la elección de la forma de futuro¹² no debe estar desligada de las pretensiones comunicativas del autor. Por su parte, en 17b) se hace referencia a una de las fases de una tarea, se trata de una situación muy frecuente en el aula: resumen de contenidos, enumeración de apartados o fases de una actividad. En estos casos el uso del futuro es muy pertinente, indica consecuencia lógica, ligada más al valor originario de obligatoriedad que al de posterioridad intrínseco del futuro; de igual modo, sugiere más seguridad, más convicción en lo dicho, que la formulación en presente de indicativo. No es de extrañar, por tanto, que el contexto docente potencie el uso de esta forma y que, en consecuencia, lo induzca en las redacciones académicas.

¹² En este caso, como hemos señalado con anterioridad, se puede rastrear el valor primigenio, de obligatoriedad, de estas formas, pero ese valor no hace más que apoyar la orientación que aquí comentamos.

2.2. ESTRUCTURA DE LA INFORMACIÓN

No es pequeña la trascendencia que se le concede a esta instancia en los textos académicos. ¡En verdad que hay motivos para ello! El alumno sabe que el éxito o fracaso de su examen depende, en gran medida, de que en él figuren o no unas determinadas informaciones. Los exámenes son una especie de diálogos en los que uno de los interlocutores propone un tema o formula una pregunta, más o menos concreta, y el otro tiene que informar, suficientemente, respecto del asunto sobre el que se le ha inquirido. En una situación de diálogo no marcada, del tipo:

- 18) - ¿Cómo te llamas?
- Juan.

La respuesta, «Juan», es en su totalidad información nueva. En cambio, si, en una situación similar, la pregunta requiere una contestación más extensa, como por ejemplo en:

- 19) «¿De qué trata la película?»

el interlocutor meditará su respuesta y establecerá las estrategias que le permitan dosificar la información a lo largo de su discurso.

Estas dos situaciones se dan igualmente en los «diálogos» del examen; sin embargo, es muy frecuente que las respuestas obtenidas se asemejen, con más frecuencia de lo esperable, a las de 18) que a las de 19), es decir, que la información aportada sea en su totalidad, o al menos en una proporción muy elevada, nueva. La importancia concedida a satisfacer la información solicitada es tal que a veces se desatienden otros aspectos de similar importancia, como, por ejemplo, la coherencia textual.

No es extraño que la redacción del examen se quede en el puro esqueleto de la información requerida, en la expresión esquemática de los contenidos. Las respuestas del examen adoptan, con frecuencia, la forma de los resúmenes de apuntes que los propios alumnos se hacen para recordar los puntos centrales de los contenidos. En esos resúmenes esquematizados, la información que se recoge es en su totalidad información nueva, y la cohesión textual queda asignada, sobre todo, a aspectos gráficos -guiones, llaves, etc. (véanse los ejemplos 2 y 4). Los recursos lingüísticos de coherencia se reducen, pues, considerablemente.

En estos textos en los que la parte remática está tan desarrollada, se necesita acudir a todo tipo de procedimientos que permita destacar, en el interior de tan abultada información nueva, los contenidos más relevantes, las frases o palabras claves de cada apartado. Para satisfacer esta necesidad se puede acudir a procedimientos gráficos, tales como el subrayado, la utilización de caracteres tipográficos diferentes (letras mayúsculas, negritas, coloreadas, etc.), pero también es posible recurrir a medios lingüísticos: *rematizadores* (*hasta, precisamente, sólo, ni siquiera, a penas, es decir; no... sino, etc.*), orden de los elementos en el texto, dislocaciones a la derecha, entre otros.

En definitiva, los conceptos de *tema* y *rema* resultan insuficientes para explicar la riqueza de recursos que reflejan los textos. Se necesita acudir a otros conceptos que nos permitan dar cuenta de la presencia de ciertas informaciones relativamente más importantes o destacadas con respecto al conjunto de la información aportada por el texto. En este caso en particular, dado el carácter de los textos que analizamos, las unidades descriptivas que precisamos para el análisis son las que hacen referencia a la información nueva.

Simon C. Dik,¹³ en su estudio sobre las funciones pragmáticas, considera que las nociones «dado» y «nuevo», pertinentes en la descripción de los textos, están estrechamente asociadas con las cuatro funciones pragmáticas fundamentales, a saber: *tema, apéndice, tópico y foco*. Ciertamente, estos conceptos dikeanos tienen un sentido distinto al que aquí usaremos, como explicamos inmediatamente; sin embargo, nos van a ser de gran utilidad para el análisis de los fenómenos que detectamos en los textos estudiados. En la teoría dikeana, los dos primeros conceptos hacen referencia a los constituyentes dislocados a izquierda y derecha respectivamente, son, por tanto, elementos opcionales añadidos a la *predicación*. En cambio, los dos últimos son los constituyentes de la *predicación* propiamente dicha. Sin entrar en otras distinciones, el esquema responde a la siguiente fórmula:

Tema, Predicación, Apéndice.

En el ejemplo siguiente:

20) «Los diptongos decrecientes. Estos se *mantendrán*».

¹³ Cfr. *Gramática funcional*, versión española de LEOCADIO MARTÍN MINGORANCE y FERNANDO SERRANO, Madrid, SGEL, 1981, pp. 167 y ss.

el *tema* está constituido por el componente «Los diptongos decrecientes»; la *predicación* es el resto de la frase: «Estos se mantendrán».

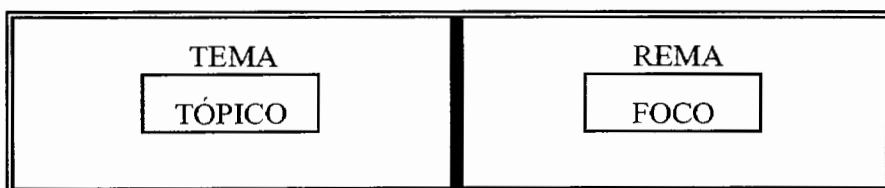
El *apéndice*, al igual que el *tema*, es un componente externo a la *predicación*, pero dislocado a la derecha, lo que supone que aporta información nueva. En:

21) «Tomarán palabras de fuera, es decir, préstamos».

el componente «préstamos» es el *apéndice*;¹⁴ la *predicación*, en este caso, es «Tomarán palabras de fuera».

Por su parte en la *predicación* existen, de igual modo, componentes que aportan bien la información conocida o dada (*tópico*), bien la información nueva (*foco*). Así, pues, en 20) «Estos» es el *tópico*, y «Se mantendrán» el *foco*. En 21), por su parte, toda la *predicación*, es decir «Tomarán palabras de fuera», es información nueva, *foco*.

Pero lo que nos interesa a nosotros del esquema dikeano es el hecho de que distinga, dentro de las nociones de «dado» y «nuevo» -que nosotros llamaremos de forma general *tema* y *rema*-, unos componentes dotados de una especial relevancia pragmática, dado el tipo de información que aportan. Por tanto, en nuestro análisis, prescindimos de dislocaciones a la derecha o a la izquierda y tomamos como puntos de partida los dos bloques de información: la dada -*tema*- y la nueva -*rema*- para, a continuación, distinguir en el interior de cada uno de esos bloques unos componentes marcados por introducir una información pragmática especialmente relevante, ya sea conocida -*tópico*-, ya nueva -*foco*-. En el cuadro siguiente representamos la relación que existe entre estas cuatro funciones:



¹⁴ La presencia de «es decir» está indicando ya el carácter temático del elemento que sigue.

Como hemos manifestado con anterioridad, en el análisis de los textos académicos nos interesa particularmente la información nueva, es decir la parte izquierda del esquema, la relación entre las funciones de *rema* y *foco*.

Líneas más arriba hemos señalado el que seguramente puede ser el rasgo pragmático más sobresaliente de los textos que comentamos: el enorme desarrollo del contenido remático. También hemos hecho referencia a la necesidad que tienen los autores de diferenciar, dentro de esa abultada información nueva, algunos grados de importancia, es decir, la necesidad de destacar determinados contenidos a los que se le concede una especial relevancia. Hemos apuntado, asimismo, que los recursos que proporciona la lengua para satisfacer esa necesidad -prescindamos ahora de los procedimientos puramente gráficos- son múltiples: uso de rematizadores, dislocaciones, etc.

Consideramos que el futuro es un rematizador especializado, aparece generalmente junto a las unidades léxicas cuyos contenidos son portadores de la información más destacada del texto. A veces es el mismo lexema verbal el que se destaca:

- 22) «**Los diptongos decrecientes.** Estos se *mantendrán*. Se mantienen principalmente en la parte occidental de León y Asturias».
- 23) «En el occidente de Asturias la -o final *desaparecerá*».
- 24) «**El argot:** estos lenguajes tienen carácter críptico [...] los que no integran ese grupo no lo *entenderán*».

El mero hecho de trasladar el verbo a la última posición del enunciado indica ya que se le asigna una especial relevancia pragmática. En 22) mediante el pronombre «estos» se reproduce el *tópico* manifiesto en la supuesta pregunta del examen -«Los diptongos decrecientes»-, e inmediatamente se destaca, merced al uso del verbo en futuro, el rasgo que se considera la información fundamental del referido *tópico*, esto es, 'se mantienen'. A continuación, y en enunciado aparte, se añaden otras informaciones que completan la fundamental, pero que carecen de la importancia de la anterior y por ello no se formulan en futuro sino en presente. En 23) se subraya el hecho de que «desaparecen» ciertos fenómenos en determinado lugar. El ejemplo 24) ofrece un curioso rasgo que merece comentario, pues el contenido que se destaca con el verbo en futuro no es sino una descripción de algo que ya se ha dicho con anterioridad -«críptico»-, en consecuencia, no es *sensu strictu* una información nueva; sin embargo, el autor del texto ha considerado que ese contenido debe destacarse ¿por qué? Creo que aquí aparece otro rasgo característico de los exámenes: el

alumno se siente en la necesidad de demostrar que conoce, además de los contenidos de la asignatura, otras informaciones subsidiarias. En este caso, el alumno quiere manifestar que sabe el significado de una palabra que, muy probablemente, no esté en su competencia activa, «críptico».

En otras ocasiones se destaca la unidad formada por el verbo más su complemento:

- 25) «Dicha energía está contenida en el ATP, que tras desprenderla se *transformará* en ADP+P».
- 26) «El diptongo no *cambiará* cuando se encuentra ante -ll-».
- 27) «La variación de -r y -l no depende de la serie como es el caso de la -s implosiva, sino que *dependerá* del orden».

El ejemplo 27) muestra con particular claridad cuanto venimos diciendo del funcionamiento de estas formas verbales. En este anunciado encontramos una estructura adversativa cuyo miembro conjuntivo aporta, como es sabido,¹⁵ información nueva, *rema*. Además, las adversativas con *sino* se caracterizan porque manifiestan una oposición entre dos unidades¹⁶ expresadas en el enunciado -aquí: «serie»/«orden»-, de las cuales sólo la ligada a la conjunción es la verdadera («orden»). Quiere esto decir que por varias razones el contenido 'orden' cuenta ya con una considerable relevancia lingüística. Sin embargo, el autor tiene interés especial en destacar el término «orden» y, por ello, no sólo repite, en el mencionado miembro conjuntivo de la construcción, el verbo del miembro no conjuntivo -adición que resulta absolutamente innecesaria desde el punto de vista del contenido proposicional-¹⁷, sino que, además, lo expresa en futuro, con el cual consigue una relevancia añadida. Obsérvese el fuerte contraste que existe entre las dos informaciones que intencionadamente se

¹⁵ Cfr. J. A. MOYA CORRAL: «Sintaxis y estructura de la información: aportación a la enseñanza de las oraciones interordinadas», *Actas del II Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, 1990, Málaga, Universidad, 1994, pp. 97-106. *Id*: *Los mecanismos de la interordinación: a propósito de «pero» y «aunque»*, Granada, Universidad, 1996.

¹⁶ *Sino*, como ya se explica en el libro referido en la nota anterior, no está habilitado para introducir directamente unidades predicativas, para ello requiere de la presencia de un *que* incluso que lo posibilite.

¹⁷ De acuerdo con el valor informativo de esta instancia, tanto vale: «no depende de la serie, sino que *dependerá* del orden», cuanto: «no depende de la serie, sino del orden». En ambos casos *predicación* y *referencia* son las mismas. (Naturalmente, el término *predicación* tiene aquí un sentido distinto al que hemos analizado en la teoría dikeana.)

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

oponen en el texto: «no depende de la serie» vs. «dependerá del orden». Y es que el escritor *sabe muy bien* que en esa alternancia está la justificación de la diferencia de variación entre líquidas (-r/-l) y -s implosivas, y quiere transmitir no sólo su conocimiento, sino también su seguridad.

De forma similar a los anteriores deben entenderse los siguientes ejemplos:

28) «el Argot va en paralelo al lenguaje común, es decir, que duplica los términos, mientras que el técnico *aportará* términos a la lengua».

29) «¿**Esta reacción necesita o desprende energía?**

Como es una reacción de unión, *necesitará* un aporte de energía.

Obsérvese cómo se destaca en 29) la información en donde figura la contestación a la pregunta formulada.

En otras ocasiones, el realce que se consigue con la forma en futuro se ejerce fundamentalmente sobre el complemento del verbo, ello es especialmente evidente cuando se trata de verbos con un contenido semántico débil: *ser, haber, hacer*, etc.:

30) «Estos lenguajes especiales *tomarán* palabras de la lengua común... *Tomarán* palabras de fuera, es decir, préstamos. Los técnicos lo *harán* en un principio del latín y el griego, pero ahora la lengua escogida para estos préstamos *será* el inglés».

31) «Otro rasgo *será* la aspiración de la -s implosiva».

32) «*Habrà* tantos lenguajes técnicos y especiales como ciencias haya».

3. CONCLUSIONES

El análisis del futuro imperfecto de indicativo en los textos de los exámenes nos ha exigido reflexionar acerca de los valores funcionales y de los factores que controlan el modo de significar de esta forma verbal.

Nos hemos referido el delicado equilibrio que existe entre sus valores temporal y modal. Hemos observado cómo este emerge cuando se oscurece aquel. Finalmente, hemos comprobado que la neutralización total de los valores temporales permite que aflore el sentido de la perífrasis latina que dio origen al futuro romance, y surja el efecto semántico-modal que hemos caracterizado como de seguridad en lo dicho, basado, tal efecto, en una experiencia fundamentada de los conocimientos transmitidos.

Sin embargo, las conclusiones más inmediatas son las que surgen a propósito del funcionamiento de esta forma en los exámenes de los alumnos de Bachillerato y universitarios.

La especificidad de estos textos condiciona que la carga de información remática sea muy grande y que se necesite destacar, en el interior de dicha información nueva, determinados contenidos dotados de particular relevancia. El futuro, pues, desempeña, dentro de la estructura informativa de los textos de examen, la función de *focalizador* de la información aportada por el verbo y sus complementos.

De igual manera, el futuro es un recurso cuya función es la de asignar fuerza ilocutiva al sintagma en que se inscribe. Según parece, es su origen perifrástico el que lo habilita para poner de relieve determinadas informaciones de los textos. Se trata de un recurso vigente en la lengua general, pero que en los textos de los exámenes se manifiesta de forma exacerbada. Normalmente aparece en los enunciados en que se borra o neutraliza el valor temporal de la forma de futuro. En definitiva, el futuro es un recurso que se utiliza en los exámenes como *indicador de fuerza ilocutiva*.

4. FIN

Una vez analizadas las razones lingüísticas que justifican la presencia de este tipo de futuro en los textos académicos, conviene volver al aula a fin de buscar la contestación de algunas preguntas de carácter práctico.

La alta frecuencia del *futuro imperfecto de indicativo*, con valor focalizador o indicador de fuerza ilocutiva, en las producciones de los alumnos, universitarios o no, está sin duda vinculada con el uso, asimismo frecuente, que los enseñantes hacemos de él. Recientemente he leído una espléndida y bien redactada tesis doctoral en la que su autora hacía un reiterado uso de este tiempo; a nadie se le escapa la calidad de la prosa de D. Manuel Alvar, de quien reproduzco el siguiente párrafo:

Difícil definirnos por una norma «estándar» porque variará de unos lugares a otros, y siempre será culto quien la emplee de una u otra forma, o se repudiará en unos sitios como incorrecto lo que es correcto en otros. O resultará para muchos «cultos» intolerable lo que es la norma común de quienes se creían dueños del español.¹⁸

Es más que probable que el contexto en que se produce el acto docente favorezca el uso de un futuro en el que prevalezca el valor pragmático sobre el

¹⁸ El texto procede de: «Dialectología y cuestión de prestigio», en M. ALVAR (Director): *Manual de dialectología hispánica. El español de España*, Barcelona Ariel, 1996, p. 18.

de posterioridad. Sin embargo, entre textos con esas características y los que he comentado de los exámenes, existe un importante salto cuyas razones es necesario descubrir.

Queda así abierta una interrogante sobre la que habrá que volver, pero la respuesta vendrá, con toda seguridad, acompañada de otras dudas que nos apuntarán a nuevos horizontes no menos interesantes.

En cualquier caso, conviene dirigir la atención de nuestros alumnos hacia sus propios textos, a fin de que puedan diferenciar los múltiples aspectos que presentan; para que distingan redactar de esquematizar, apliquen debidamente los recursos lingüísticos de coherencias textual, distribuyan adecuadamente la información en el texto, respeten la sintaxis y la morfología, etc. Y, sobre todo, que no hagan que prevalezca un factor sobre los demás o, lo que es peor, a costa de los demás.

LOS MODELOS DE EXPLICACIÓN LINGÜÍSTICA Y LA NUEVA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA

Antonio Narbona
Universidad de Sevilla

La enseñanza de nuestro idioma es algo que, por su trascendencia, preocupa siempre a toda la comunidad que se siente unida por una misma lengua. En España, nos encontramos inmersos en una importante Reforma de todo el sistema educativo, desde la etapa que nuevamente se denomina *primaria* (hasta los 12 años, aproximadamente) hasta la universitaria, pasando por la que ahora se llama *secundaria* (12-16). Es una buena ocasión para hacer algunas reflexiones sobre el papel que parece asignarse a la enseñanza de la lengua española¹ en la primera etapa de esta última, la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.), cuyos cuatro cursos corresponden a una fase crucial en la formación integral del alumno². No se me oculta que puede resultar arriesgado

¹ Por razones que a nadie pasan inadvertidas, la denominación de la materia (o área curricular) en la publicación del Ministerio de Educación y Ciencia *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria* (1989) es simplemente *Lengua y Literatura*, sin adjetivo alguno, y así aparece en el Real Decreto 1007/1991 (B. O. E. de 26 de junio) que define las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.). En cambio, en el 1345/1991 (B.O.E. de 13 de septiembre), que establece el currículo definitivo, figura como *Lengua Castellana y Literatura*, designación utilizada también en el documento *Bachillerato. Estructura y Contenidos* (1991), publicado por la Dirección General de Renovación Pedagógica del M.E.C. (En lo sucesivo, me referiré a estos dos textos como *E.S.O.* y *Bachillerato*, respectivamente)

² Por lo que respecta a la instrucción idiomática en la Enseñanza Primaria, el lingüista poco debe decir. No es que los profesores no tengan por qué saber lingüística (si para ser maestro se ha de tener la mejor formación teórica posible, no cabe duda de que en ella resultan básicos los estudios sobre la naturaleza y funcionamiento del lenguaje), sino que la balanza ha de inclinarse en favor del conocimiento extenso y profundo de nuestra lengua y de su trayectoria histórica. Hace ya muchos años, Américo Castro llegó a afirmar que «el estudio del lenguaje [hoy diríamos de la lengua] tendrá que hacerse siempre a base de su evolución histórica», por lo que consideraba 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» y «si no posee esa necesaria y previa cultura, casi es preferible que no hable de gramática» (*La enseñanza del español en España*, 1922, p. 42). Pero no se puede pretender trasladar tales conocimientos a los alumnos de esa etapa primera de la educación. El propio A. Castro calificaba de disparatada la iniciación en la reflexión gramatical a alumnos que no tuvieran, al menos, doce años; y la moderna epistemología genética ha venido a darle la razón, pues sólo a partir de esa edad (aproximadamente, pues hay que contar con el entorno familiar y las

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

pronunciarse acerca de unas propuestas y directrices cuya puesta en práctica aún está sin concluir y cuyos resultados están por ver, así como sobre la adecuación de las mismas a los objetivos que se pretenden alcanzar.

I

Comenzaré por hacer previamente un breve balance de la situación anterior.

I. Las consideraciones que siguen no pasan de ser una simple disección analítica (discutible, como todas) realizada desde la óptica de alguien que se dedica a la investigación y al estudio del idioma español. Una y otra vez se insiste en que la lingüística ha sido incapaz de suministrar una fórmula adecuada en el terreno de la enseñanza. «Si la gramática tradicional -ha escrito E. Roulet- resulta insuficiente, las teorías gramaticales modernas y las descripciones derivadas de ellas están *muy lejos* de proporcionar soluciones a los pedagogos»³. Se ha llegado a decir que los lingüistas han contribuido a provocar confusión entre los profesores y han hecho más difícil la enseñanza idiomática⁴. Y Manuel Seco piensa que, además de las muchas gramáticas escritas sólo «para los gramáticos», las hay que parecen diseñadas «contra los estudiantes de la llamada enseñanza no universitaria»⁵. Aunque reconozco que hay algo de verdad en estas afirmaciones, conviene recordar que no corresponde a los lingüistas -y mucho menos en exclusiva- proporcionar la fórmula idónea para llevar a cabo lo más provechosamente posible el quehacer

específicas circunstancias socioculturales de cada escolar) se entra en la fase del desarrollo intelectual en que se alcanza la capacidad para proceder a las operaciones formales hipotético-deductivas propias de la gramática. No insistiré más aquí, pues de ello he tratado en otras ocasiones («Américo Castro y los estudios gramaticales" y "Lingüística y enseñanza gramatical» -recogidos ambos en *Sintaxis española: nuevos y viejos enfoques*, Barcelona, 1989; «La enseñanza de la gramática en la Educación Secundaria Obligatoria», *Actas I y II Simposios de actualización científica y pedagógica*. Asociación de Profesores de Español, Madrid, 1993, 45-54 y «Los estudios gramaticales y la enseñanza del español en la Educación Secundaria». *Actas IV Simposio de actualización científica y didáctica de Lengua Española y Literatura*. Sevilla, 1993, 60-70).

³ *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*, Paris, 1972, p. 87.

⁴ G. GALICHET, «Fonctions de la langue et finalités de l'enseignement grammatical. Au-delà des structuralismes», *Le français moderne*, 1972/4, pp. 289-299.

⁵ En una «Nota para la segunda edición» de su *Gramática esencial del español. Introducción al estudio de la lengua*, Madrid, 1989, p. 9.

docente/discente, pues la lingüística y la enseñanza de las lenguas tienen cometidos muy diferentes. Pero otro tanto puede decirse de los que se ocupan de las demás ciencias mencionadas. Y es que, en realidad, el difícil engarce entre el mundo de las teorías científicas y su aplicación a la enseñanza no puede responder a «recetas» claras.

2. No se puede dudar, sin embargo, de que quienes tienen como objeto de su investigación y estudio precisamente la lengua española mucho tienen que decir. Y no sólo porque para enseñarla en cualquier nivel educativo es preciso conocerla bien, sino porque son los estudiosos de las lenguas los que más se han acercado recientemente a otras disciplinas humanísticas (no es fruto de la casualidad la irrupción y progreso de la Psicolingüística, la Sociolingüística, etc.) y más están ensanchando su horizonte, como lo revela el creciente desarrollo de nuevas vías de aproximación a la comunicación lingüística (Pragmática, Análisis del discurso, consideración del complejo proceso de la *enunciación* -y no sólo de los *enunciados* resultantes-, etc.). Así pues, la lingüística no puede permanecer al margen ni, mucho menos, ser marginada. Si la conexión no resulta fácil de llevar a cabo adecuadamente, se debe, entre otras razones, a que ni siquiera están del todo claros los contenidos que han de enseñarse y aprenderse en cada una de las fases del -inacabable- proceso de la instrucción idiomática, lo que en otras materias es menos discutible. Por motivos aparentemente extraños, ni siquiera parece aceptarse lo que es de sentido común. Ya en 1922 escribía Américo Castro:

de la misma manera que la fisiología y la acústica no enseñan a bailar ni la mecánica a montar en bicicleta, la gramática no enseña, por sí sola, al dominio y enriquecimiento del uso oral y escrito del idioma. Esto es de tal vulgaridad, que avergüenza tener que escribirlo una y otra vez⁶.

El hecho de que casi setenta años más tarde los redactores de los *curricula* de la E.S.O. hayan sentido la necesidad de insistir en lo mismo («hay que eliminar la idea de que aprender lengua es aprender teoría gramatical, reglas abstractas», II, p. 373) revela hasta qué punto la inercia impide que se modifiquen ciertos hábitos y usos en la labor docente. Y no creo que nadie sea tan ingenuo que piense que la ruptura se va a lograr simplemente a golpe de resoluciones y decretos y que de la noche a la mañana cada profesor se va a convertir en otro «significativamente distinto del *tradicional*», como quieren los responsables de este proceso reformador. Por lo demás, no está claro lo que se quiere decir con «tradicional» ni a qué profesores cuadraría tal calificación.

⁶ *Ob. cit.*, p. 27.

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

3. Toda *reforma* se acomete porque no se está de acuerdo, en todo o en parte, con aquello que se intenta modificar. ¿Qué aspectos no satisfacían de la enseñanza del español en las anteriores Enseñanzas Medias, de modo especial en el Bachillerato? Me atrevería a destacar dos, estrechamente ligados: el exceso o sobrecarga de contenidos teóricos, por un lado, y su escasa aplicación o utilidad para mejorar la competencia idiomática y comunicativa de los alumnos, por otro.

3.1. En relación con lo primero, bastaría recordar -y es algo bien conocido por todos- que muchos escolares pasaban por las aulas sin hacer una redacción, participar en un debate dirigido o realizar un análisis profundo de un texto oral o escrito, porque -aparte otros motivos que a nadie se le ocultan- ni siquiera se podía «explicar todo el *programa*» en el tiempo disponible. No ignoro que para una parte del profesorado sigue siendo más *cómodo* dar gramática que enseñar lengua; pero no es menos cierto que los instrumentos de trabajo de los que no resulta fácil prescindir (me refiero especialmente a los libros de texto) y los condicionamientos de todo tipo que mediatizan su labor hacen difícil romper con unos procedimientos ampliamente extendidos y arraigados. El denominado *Seminario de Lengua Española* del todavía vigente Curso de Orientación Universitaria (C.O.U.) puede servir como botón de muestra. Planteado con el objetivo prioritario de «capacitar a los alumnos en el dominio de la expresión abstracta que es específica del saber científico»⁷, ha acabado convirtiéndose en la práctica en la mayoría de los casos en una especie de sintaxis descriptiva del español, a la que se agregan -sin que entre ambas partes se establezca la adecuada y necesaria interrelación- consideraciones dispersas sobre distintas clases de textos (científicos, técnicos, jurídicos, administrativos, de las disciplinas humanísticas, periodísticos, publicitarios, literarios...), que, además, no responden a ningún criterio coherente ni riguroso⁸. ¿Por qué se ha producido tal desvirtuación de los propósitos iniciales de tan decisivo año académico? Las causas son varias, pero no se puede desdeñar el hecho de que los estudiantes han de superar para poder acceder a la Universidad unas pruebas en las que se incluye obligatoriamente un ejercicio de Lengua española y Comentario de un

⁷ B.O.E. de 17 de marzo de 1978, p. 6447.

⁸ Cf. J.-M. ADAM, «Cadre théorique d'une typologie séquentielle», *ELA*, 83 (1991), 7-18, y *Éléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*, Liège, 1990.

texto. Aunque la heterogeneidad entre las distintas Universidades a la hora de plantearlo es notable -pese a haber sido objeto de una regulación precisa en varias ocasiones-, hay gran coincidencia, sin embargo, en algo que resulta revelador de lo que estoy comentando: en casi todos los casos más del 50% -en algunos se llega al 75% y hasta el 80%- de las cuestiones que se plantean son de teoría gramatical, y en ninguna (se exceptúa el caso de la Universidad de Barcelona) falta el socorrido *análisis sintáctico* (u oracional) de una frase o fragmento del texto que sirve de referencia⁹. No pretendo decir que ello sea improcedente, pero sí que cabe dudar de que revele el grado de *madurez* exigible a un futuro universitario¹⁰.

3.2. Más grave aún me parece la falta de engarce entre el saber gramatical que se imparte y la finalidad fundamental que debe perseguir la instrucción idiomática, que no puede ser otra que el progresivo enriquecimiento de la competencia comunicativa del alumno, el continuo perfeccionamiento de lo que ahora se conoce como *destrezas* o *habilidades* en el uso oral y escrito del idioma. No hace falta recordar que es usual que los ejemplos utilizados en las explicaciones sean, en su mayor parte, expresiones y enunciados acuñados *ad hoc*, «de laboratorio»; los alumnos se enfrentan con secuencias descontextualizadas y, por lo mismo, fuera de cualquier acto de comunicación concreto. El carácter esencialmente metalingüístico de los *ejercicios* o *actividades*, que son mero complemento de las explicaciones, acentúa la inautenticidad y artificiosidad de la labor en la clase de lengua española; en gran medida, se limitan a servir de simple comprobación de los conocimientos previamente adquiridos, sin apenas proyección o con escasa influencia en la práctica idiomática. En suma, el alumno se siente en cierto modo alejado de su competencia lingüística autónoma, y se ve obligado a ocuparse de otra que le resulta en alguna medida extraña.

⁹ La publicación y resolución orientativa de todas las pruebas correspondientes al año 1990 por parte de J. M^a MARÍN MARTÍNEZ (Edit. Anaya, Madrid, 1991) permite hacer un análisis comparativo del que derivan resultados de interés, además de los señalados aquí.

¹⁰ Claro es que las pruebas propuestas para la evaluación de los alumnos a título experimental en 1991 no supusieron precisamente una mejora, y provocaron una enérgica protesta de diversos sectores sociales, incluidos los propios profesores (*Boletín de la APE*, n^o 5, junio de 1991).

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

4. La situación se complica a causa de la diversidad metodológica y terminológica que se advierte en la lingüística, y que a menudo se traslada al terreno de la enseñanza, provocando desasosiego y confusión. Ésta no es fruto sólo, ni principalmente, de la frecuente mezcla de planteamientos, enfoques o modelos explicativos de los hechos idiomáticos, sino de la pretensión misma de trasvasar al ámbito de la docencia lo que corresponde propiamente a la descripción e interpretación de los fenómenos lingüísticos, especialmente si ello se lleva a cabo sin la necesaria asimilación y la adecuada adaptación de los conocimientos a la capacidad de abstracción de los alumnos. En España, la enseñanza de la lengua ha padecido -de modo especial en los últimos decenios, y no únicamente en el nivel educativo medio- las consecuencias de tal mezcolanza, pues no se ha adoptado (porque no se ha sabido o no se ha tenido voluntad de hacerlo) la precaución de separar lo que es descripción científica de lo que debe ser una gramática pedagógica, y sólo recientemente se ha producido una clara reacción en tal sentido. No han faltado quienes han sucumbido a la tentación de hacer de los alumnos unos pequeños lingüistas o, al menos, quienes han pretendido «experimentar» con ellos los vaivenes y cambios que se producen -a veces, con más celeridad de la descable- en el campo de la indagación lingüística. Por lo menos debería haberse tenido la elemental cautela de no introducir en la docencia aquellos planteamientos no suficientemente consolidados y contrastados y que no hayan demostrado fehacientemente su capacidad y fecundidad explicativas. A diferencia de lo que sucede en Francia (por poner el ejemplo de un país con una amplia tradición en el ámbito de la enseñanza de la lengua materna), en donde las doctrinas se dejan remansar largo tiempo antes de ser acogidas en la enseñanza, aquí hemos asistido en más de una ocasión a una precipitada e inadecuada irrupción de conceptos y planteamientos pertenecientes a las modernas corrientes; y en algún caso ello ha obligado a una posterior rectificación, una vez comprobado que la orientación seguida no resultaba apropiada para la enseñanza. En concreto, cuando aún se estaba lejos de haber explotado convenientemente los postulados fundamentales del funcionalismo, que en último término arrancan de las ideas de F. de Saussure, y, desde luego, de haber comprobado su aplicación a la enseñanza, ciertos libros escolares de gran difusión entre nosotros empezaron a dar acogida a numerosos conceptos, términos y técnicas de análisis (*estructura profunda y superficial, reglas de transformación, indicadores sintagmáticos*, etc.) que respondían a la gramática generativo-transformacional, corriente iniciada por N. Chomsky; con el agravante de que ciertas nociones aún no se encontraban suficientemente asentadas, sino que eran objeto de discusión y

controversia entre los propios lingüistas. Ya sé que, en realidad, cuando se examinan tales textos, se advierte en seguida que en ello hay más cáscara que meollo. Pero no debe menospreciarse que al alumno apenas se le hace penetrar en este último, y me consta, por ejemplo, que en algunos casos un diagrama arbóreo, en lugar de utilizarse como un mero expediente para reflejar la estructura jerárquica de una frase, acababa convirtiéndose en el fin último de la enseñanza. Una cuidadosa elección de las oraciones, nunca excesivamente complejas, permitía alcanzar cierta destreza en el manejo de procedimientos que no pasan de ser simples convenciones. En todo caso, prueba de que en ocasiones se han introducido planteamientos no del todo contrastados y cuya utilidad para la enseñanza resultaba discutible es que algunos autores optaron por rectificar. Así lo hicieron, por citar un caso concreto, F. Lázaro y V. Tusón, quienes declaraban en la Introducción de la edición renovada de su libro para el Curso 1º de Bachillerato lo siguiente:

ha sido modificada la teoría sintáctica, eliminando la tímida orientación generativa que antes presentaba, para volver a un enfoque que combina los puntos de vista tradicional y funcional, mayoritariamente aceptados, y cuyo conocimiento debe integrarse en los saberes exigibles a un bachiller. Se trata de una *corrección de rumbo* [el subrayado es mío] que se ha realizado ya en las pedagogías idiomáticas de otros países, visto el cambiante panorama que ofrece aquella teoría y su complejidad¹¹.

De forma contundente se habían expresado ya J. M. Alvarez Méndez y M. Najt en el I Congreso Nacional de Lingüística Aplicada celebrado en Murcia en 1983:

No hay ninguna razón fiable que justifique la introducción de la Gramática Generativa en la enseñanza escolar (E. G. B. y Enseñanzas Medias), ni tampoco experiencias contrastadas que avalen su importancia para estos niveles. [...] no hay pruebas [...] de que resulte instrumental para que el alumno reflexione acerca de su propia lengua. [...] su introducción añade más confusión y desconcierto - conceptual, terminológico, metodológico- que aportaciones reales¹².

Ello es lógico, si se tiene en cuenta que a la gramática generativo-transformacional no le interesa tanto descubrir y explicar los paradigmas funcionales

¹¹ «Prólogo» de *Lengua Española. Bachillerato 1*. Editorial Anaya, 1987.

¹² «La Gramática Generativa en la enseñanza escolar: valoración crítica», *Actas del I Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*, Madrid, 1983, 67-83.

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

propios de un idioma particular como conocer los procesos mentales subyacentes en el hablar en general.

Nada de extraño tiene que las discrepancias entre los lingüistas sean más que notables. En el I Simposio para Profesores de Lengua y Literatura Españolas, celebrado en Barcelona en 1980, E. Alarcos afirmó:

el análisis sintáctico, aunque no puede desconocer las relaciones no lingüísticas de las sustancias referidas en la oración, debe basarse rigurosamente en las estructuras formales de la lengua, manifestadas en la línea de la expresión», pues «en la lengua no hay más estructuras profundas que las superficiales, patentes y explícitas¹³.

Sólo un año más tarde, y en parecido contexto (II Simposio de Lengua y Literatura Española para Profesores de Bachillerato, celebrado en Valencia), A. López García apuntó algunos tratamientos concretos para configurar el C.O.U. en una línea distinta. Decía, entre otras cosas, lo siguiente:

Los manuales acostumbran a analizar la oración simple mediante rótulos funcionales (sujeto, c. directo, c. indirecto, etc.) o categoriales (sintagma nominal, sintagma verbal, etc.). Sin embargo, la lingüística moderna ha venido constatando -con sorprendente unanimidad entre las diferentes escuelas- que en el fondo todas estas denominaciones representan etapas posteriores a un *nivel pragmático* mucho más general, el de los *papeles pragmáticos* desempeñados por los referentes de los sustantivos en la vida real, es decir, el de los casos profundos (Fillmore, 1969), que reemplazarían ventajosamente a aquellos¹⁴.

Tales discrepancias y fluctuaciones son explicables, si se tiene en cuenta la reacción que en su momento se produjo contra un saber gramatical fuertemente dependiente de otras disciplinas, reacción que trajo consecuencias muy saludables para la lingüística, pero no tanto para la enseñanza de la lengua.

No es procedente, por lo mismo, la actitud de rechazo global o, lo que es peor, el desconocimiento de la mal llamada gramática *tradicional*. En primer lugar, porque constituye una simplificación que no se corresponde con la verdad pensar que todo lo acumulado hasta la conversión de la disciplina en *ciencia* responde a un cuerpo doctrinal único y homogéneo. En segundo

¹³ «La práctica del análisis sintáctico», *Actas del I Simposio para Profesores de Lengua y Literatura Españolas*, Madrid, 1981, 47-62.

¹⁴ «Problemas de la gramática en el Bachillerato», *Actas del II Simposio de Lengua y Literatura Española para Profesores de Bachillerato*, Valencia, 1982, 17-30, p. 28.

término, porque no se debe olvidar que «tradicional» sigue siendo la que aún hoy es considerada como nuestra mejor *Gramática*, la escrita hace más de siglo y medio por A. Bello (anotada con gran sabiduría por R. J. Cuervo). El hecho de que una y otra vez los tratadistas descubran que mucho de lo que en ella se dice, una vez reformulado con ayuda de los procedimientos de análisis de que hoy disponemos, es muy atinado¹⁵, revela hasta qué punto es cierto lo que digo. Y la *Gramática castellana* de A. Alonso y P. H. Ureña, por poner un ejemplo de carácter escolar más cercano a nosotros, es aún bastante útil, incluso desde una perspectiva didáctica. Nada tiene de extraño, pues, que sean cada vez más frecuentes las voces que claman por una recuperación de lo mejor de nuestra tradición, sin que esto quiera decir que una vuelta, sin más, a la gramática tradicional vaya a remediar o solucionar los problemas de la enseñanza idiomática. En una entrevista publicada hace unos años, J. M. Blecua -coautor, como se sabe, de una *Gramática española*¹⁶ que, según leemos en su propio prólogo, tiene como marco teórico «un moderado estructuralismo»- afirmaba que echaba de menos algunos aspectos tradicionales en la enseñanza de la gramática; y añadía que la irrupción del estructuralismo y del generativismo se produjo de forma inadecuada en la enseñanza¹⁷. No puede considerarse, por tanto, fuera de lugar el que en más de una ocasión se haya afirmado que lo dicho por R. Lenz y A. Castro acerca del papel de la gramática en la enseñanza sigue teniendo vigencia e incluso podría servir de fuente de inspiración para cualquier reforma educativa.

5. Pero no se trata, insisto, de decantarse en favor de planteamientos tradicionales o «modernos». Lo que quiero decir es que no es procedente que todas las divergencias que se ponen de manifiesto en el plano de las elucubraciones teóricas deban trasladarse precipitadamente a la docencia. Y no sólo porque, como ya he dicho, ninguno de los pretendidos modelos explicativos en particular va a proporcionar la fórmula adecuada para la enseñanza de

¹⁵ Cf. F. LÁZARO, «El problema del artículo en español: una lanza por Bello», *Homenaje a la memoria de D. A. Rodríguez Moñino*, Madrid, 1975, 347-371; R. LAPESA, «Sobre dos tipos de subordinación causal», *Estudios ofrecidos a E. Alarcos*, 3, Oviedo 1978, 173-205; A. NARBONA, «Contra mi padre y yo: otra lanza por Bello», *Serta Philologica F. Lázaro Carreter*, 1, Madrid, 1983, 469-474 (recogido en *Sintaxis española: nuevos y viejos enfoques*, Barcelona, 1989, 111-115); etc..

¹⁶ J. ALCINA FRANCH y J. M. BLECUA, *Gramática española*, Barcelona, 1975.

¹⁷ Suplemento Educación del diario *El País*, 24-6-86.

la lengua, sino también porque, por más que se diferencien unos y otros en cuanto al punto de partida y a los objetivos prioritarios perseguidos, no se separan mucho por lo que respecta a su posible aplicación didáctica. En efecto, ni la descripción estructural, de carácter taxonómico, ni una explicación hipotético-deductiva, como la que pretende el generativismo, tratan de desentrañar, en realidad, toda la *gramática* que los hablantes han interiorizado y ponen en práctica; en todos los casos se aspira a descubrir básicamente las reglas formales y abstractas según las cuales se organiza el *sistema* o la *competencia* intrínseca de un hablante oyente idealizado por el lingüista. Ni el *corpus* del que parten unos para extraer un código homogéneo ni las oraciones posibles a las que llegan otros por introspección son verdaderamente representativos de todas las reales actuaciones idiomáticas. Los lingüistas -sin que esto quiera decir que sea cuestionable tal modo de proceder- efectúan drásticas simplificaciones a la hora de delimitar el objeto de estudio. El *español* descrito por nuestros gramáticos, con independencia de cuál sea la corriente o escuela a la que se adscriben, no puede corresponder, por tanto, a los usos concretos de todos los hablantes, desde luego no a los de los alumnos, en el supuesto de que constituyeran un grupo lingüísticamente homogéneo y diferenciado. En cierto sentido, podría afirmarse que la enseñanza se ha ido asentando en un saber que responde a una concepción del lenguaje que alguien ha calificado de esencialmente falsa¹⁸. Y ello es y ha de ser así porque el lingüista se ha ido configurando un objeto «descorporeizado», para lo cual ha tenido que desprenderse de lo que de verdad define el comportamiento lingüístico del hombre, la *variación* (el *habla*, si se quiere).

6. Una de las consecuencias de la aceptación y utilización de enfoques diversos en el ámbito de la enseñanza, algunos de ellos antes incluso de haberse decantado y asentado en el mundo de la investigación, ha sido la acentuación de las divergencias terminológicas. Frecuente es referirse a ellas con expresiones tales como «torre de Babel», «selva de escuelas», «ceremonia de la confusión», «pura hojarasca terminológica», etc.. En aquella reunión de profesores celebrada en Barcelona en 1980, a la que ya me he referido anteriormente, E. Alarcos llegó a afirmar:

La proliferación de enfoques diferentes [...] ha desembocado en un revoltijo de terminologías concurrentes que no hacen más que oscurecer y confundir el

¹⁸ Cf. G. REYES, *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje*, Barcelona, 1990, p. 128.

panorama del objeto de nuestra actividad [...]. Los conceptos tradicionales se han pretendido disfrazar con ropaje de modernidad, y sin la debida sindéresis se mezclan términos funcionales, términos estructuralistas, términos generativistas, llegando a un batiburrillo que no alcanzan a abarcar los docentes ni pueden mucho menos entender los discentes¹⁹.

Sin ser en absoluto un asunto baladí²⁰, las disparidades terminológicas, ligadas casi siempre a distinciones conceptuales (aunque a veces sean sólo de matiz), no constituyen, con todo, el escollo más importante con que tropieza la enseñanza de la lengua; y los profesores deberían estar en condiciones de resolverlas con facilidad.

7. La culpa de que se quiera trasladar un saber ideado con un fin a un quehacer que persigue otro muy distinto no es de los lingüistas, o, al menos, no es exclusivamente de ellos; muchos son los profesionales de la enseñanza que no se preocupan de adoptar la elemental precaución de comprobar si en todos los casos, y hasta qué punto, los conocimientos lingüísticos pueden contribuir a hacer más fecunda y provechosa su labor. Pero, aunque no corresponda al lingüista la nada fácil tarea de tender el puente entre el mundo de las teorías y doctrinas y el de su aprovechamiento en la enseñanza de la lengua, no puede permanecer ajeno a ella, pues la conexión entre uno y otro no es unidireccional, sino que ha de contemplarse como un trayecto que debe recorrerse en los dos sentidos. Nadie ignora que el progreso en los métodos de enseñanza-aprendizaje ha contribuido a acelerar el acercamiento de los investigadores a las reales actuaciones idiomáticas. Resulta ya muy difícil cerrar los ojos a algo tan evidente como que hablar -y escribir- no es sólo *significar*, sino que es también referirse a la realidad, dar y recibir información sobre ella y, sobre todo, *interactuar*²¹, tratar de influir recíprocamente en los comportamientos de los interlocutores. La lingüística necesitaba romper el cerco impuesto por algunos de sus más importantes logros, y superar su estricto carácter *sistemático* y

¹⁹ Art. cit., pp. 47-48.

²⁰ Es significativo que el Ministerio de Educación y Ciencia propiciara la publicación en 1981 de un volumen sobre la *Terminología gramatical para su empleo en la Educación General Básica*. Y el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia convocó en 1980 a los expertos e interesados en conseguir la «Unificación de la terminología lingüística en el Bachillerato».

²¹ La conocida obra de J. L. AUSTIN *How to do things with words* se ha traducido en español con el título *Cómo hacer cosas con palabras* (Barcelona, 1980) y al francés como *Quand dire, c'est faire* (Paris, 1970).

oracional. Poco a poco lo está consiguiendo, y se está convenciendo de que el *código* ha de ser examinado también en acción, en funcionamiento, para lo cual es obligado contemplar los *discursos* en su globalidad, no sólo las *oraciones* que los constituyen. En consecuencia, hay que tomar en consideración mucho de lo que apenas tenía cabida anteriormente, en particular ciertas condiciones y circunstancias pragmáticas de la producción y recepción de los enunciados. Se trata, en definitiva, de recuperar el carácter humanístico y social de la disciplina. Es a este coche en marcha, con itinerario y destino final aún inciertos, al que la enseñanza de la lengua pretende subirse, como vamos a ver en seguida.

II

1. No es mi intención entrar en la «filosofía» a que responde la E. S. O. Tampoco merece la pena entrar en el análisis minucioso de los objetivos últimos, con los que, en líneas generales, hay que estar de acuerdo²². Es verdad que, desde la perspectiva del lingüista, hubiera sido deseable una mayor precisión a la hora de formular algunos de ellos; así, cuando se habla de consolidar y ampliar la *competencia comunicativa* del estudiante, de desarrollar sus *habilidades y destrezas discursivas* (o sus *capacidades lingüísticas*), de promover el máximo dominio de la *actividad verbal* y de las *habilidades expresivas*, etc., se tiene la impresión de que muchas de tales expresiones están utilizadas prácticamente como sinónimas o equivalentes y de una forma un tanto impresionista, sin reparar en que algunas han alcanzado hoy una definición técnica (es el caso, por ejemplo, del concepto de *competencia comunicativa* dentro del *análisis del discurso*), más o menos admitida, difundida y generalizada. Pero no es el momento de entrar en consideraciones de esta índole.

2. Importa más referirse a los contenidos que se proponen. Para empezar, diré que, si se compara con la situación de otras disciplinas, que ha suscitado abundantes protestas²³, no puede decirse que la materia Lengua y Literatura

²² Me refiero a los objetivos propiamente lingüísticos, pues otros propósitos, discutibles, escapan a mis consideraciones.

haya salido mal parada. Forma parte del *tronco común* en todos los cursos de la ESO (y también es disciplina obligatoria en los dos cursos del nuevo Bachillerato). De los cinco bloques en que se encuentran distribuidos los contenidos de la misma, me interesan aquí los tres primeros, por ser los que específicamente se dedican a la lengua²⁴:

1. USOS Y FORMAS DE LA COMUNICACIÓN ORAL

1. La comunicación oral: elementos y funciones.
2. Tipos y formas de discurso en la comunicación oral.
3. Diversidad lingüística y variedades dialectales de la lengua oral.

2. USOS Y FORMAS DE LA COMUNICACION ESCRITA

1. La comunicación escrita: elementos y funciones.
2. Tipos y formas de discurso en la comunicación escrita.
3. Diversidad lingüística y variedades dialectales en la lengua escrita²⁵.
4. Usos de las fuentes de documentación escrita.

3. LA LENGUA COMO OBJETO DE CONOCIMIENTO

1. La lengua como producto y proceso social y cultural en cambio permanente.
2. La norma lingüística.
3. El discurso como unidad de sentido y unidad formal. Partes del discurso. Relación texto-contexto. Adecuación y cohesión textual.
4. Oración simple y compuesta. Tipos de oraciones. Constituyentes oracionales.
5. Relaciones morfo-sintácticas. Concordancias. Clases de palabras.
6. Vocabulario. Sentido propio y figurado. Polisemia, homonimia, sinonimia y antonimia; familias léxicas y campos semánticos;

²³ J. VALDEÓN ha llegado a afirmar (*El País*, 11 de junio de 1991) que en la Enseñanza Secundaria se pretende reducir toda la Historia de España «a lo acontecido en los últimos trece años». En el mismo diario (21 de enero de 1992), *F. Manero Miguel* habla de «Réquiem por la geografía».

²⁴ Los transcribo literalmente del Suplemento del número 220 (1991) del *B.O.E.* El bloque 4 se reserva para «LA LITERATURA», y en el último («SISTEMAS DE COMUNICACIÓN VERBAL Y NO VERBAL») se hace hincapié en los medios de comunicación, en el mundo de la imagen, etc..

²⁵ No debe extrañar el absoluto paralelismo hasta aquí de ambos bloques -que también se da en cuanto a los epígrafes que detallan algo cada uno de estos tres puntos-, pues anteriormente aparecían fundidos en uno solo titulado «Usos y formas de la comunicación oral y escrita» (Suplemento del núm. 152 del *B.O.E.*, p. 54).

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

modismos, locuciones y frases hechas; neologismos, extranjerismos, sexismos.

7. Normas ortográficas. Ortografía del discurso. Ortografía de la oración. Ortografía de la palabra.

Como se ve, de los convencionales programas, extraordinariamente detallados, se ha pasado a un cuadro general y esquemático. Resulta llamativo, por ejemplo, que a las cuestiones gramaticales -que venían constituyendo uno de los núcleos temáticos más desarrollados- se dediquen sólo los puntos 4 y 5 del bloque tercero. Los distintos apartados de cada bloque no necesariamente han de ser expuestos y tratados en el orden en que aparecen, sino que pueden ser organizados y reagrupados, se dice, de manera flexible a lo largo de los distintos cursos, dado el carácter interrelacionado de todos ellos. Parece claro, sin embargo, que la ordenación propuesta no es, ni mucho menos, aleatoria, y que el hecho de que la consideración de las oraciones, de sus constituyentes y de las clases de palabras siga a los puntos que se ocupan del discurso como unidad de sentido, de sus partes y de su relación con el contexto, responde -y considero atinada la decisión- a la idea de que el comportamiento de las tradicionales partes de la oración dentro de la oración, y de la oración misma, se entiende de un modo más cabal desde la perspectiva más amplia de los discursos en que se integran. A ello me referiré en seguida.

3. No creo que este cambio deba interpretarse como una «declaración de guerra» a los contenidos teóricos, como algunos pretenden ver. Pienso, eso sí, que se quiere situar la reflexión sobre la lengua tras la práctica idiomática, o, si se prefiere, se advierte una clara intención de llegar al conocimiento analítico a partir del dominio, oral y escrito, de las diferentes modalidades de uso, lo que representa cierta inversión respecto al quehacer tradicional, algo que no me parece mal, siempre que se haga ordenada, coherente y sistemáticamente.

4. De esta *Reforma* en marcha me importa destacar dos novedades, con las que se busca superar los dos aspectos menos convincentes de la enseñanza del idioma a los que he aludido en I. Adelanto que su puesta en práctica no va a resultar fácil, sobre todo si para ello se requiere, como se dice explícitamente, una profunda transformación de mentalidad y de actitud del profesorado que se califica de «tradicional».

4.1. La primera de ellas -con la que básicamente estoy de acuerdo-, aparece reflejada de manera insistente en los documentos ministeriales. El

convencimiento de que «el sistema de la lengua se actualiza siempre en el discurso» inclina a los redactores de *E.S.O.* -pese a reconocer que no hay una teoría lingüística satisfactoria- a apostar por aquellos modelos que, además de analizar las características estructurales de la lengua mediante la descripción de las unidades y de las reglas de organización de los diferentes elementos implicados, «tienen en cuenta el estudio de las secuencias de enunciados o discursos tal como se emiten en la vida real»; de ahí que aboguen en favor del estudio «de la gramática y los otros aspectos formales del lenguaje a partir de textos reales, renunciando por lo tanto a la utilización de oraciones o enunciados descontextualizados y artificiales». La misma idea se repite en los programas o directrices para el *Bachillerato*: «es preciso trascender el marco de la oración y atender al contexto comunicativo, a su relación con las diversas producciones discursivas y a los procedimientos que confieren coherencia a los textos».

4.2. La segunda, indesligable de la anterior, es el papel destacado y relevante que para la enseñanza idiomática se concede en especial a una clase de textos, aquellos que -de un modo, a mi entender, no muy apropiado- se califican de *orales*. Digo que no es desligable de la primera porque en el ámbito del más común y característico discurso oral, la conversación coloquial espontánea²⁶, es donde más claramente se pone de manifiesto que es preciso elevarse por encima de la oración.

La decidida voluntad de equiparar las formas de comunicación oral y escrita queda puesta de manifiesto en afirmaciones tajantes como ésta: «no existen razones válidas para primar el estudio del lenguaje escrito en relación con el estudio y perfeccionamiento del lenguaje oral». Es más, aunque se reconoce que «el lenguaje escrito no es una simple traducción del oral» -lo que resulta obvio-, se considera que «el dominio de la lengua oral es una condición previa para dominar la lengua escrita», por lo que «es preciso trabajar a partir de los usos reales de la lengua por parte de los alumnos», opinión esta última discutible, como haré ver más adelante.

5. No es preciso decir que ambas novedades lo son más en el terreno de la enseñanza de la lengua que en el de la investigación lingüística, pues los

²⁶ M. STUBBS llega a decir que «aunque sólo sea por su ocurrencia masiva, la conversación espontánea y natural tiene que servir de guía o norma para la descripción del lenguaje en general» (*Análisis del discurso*, Madrid, 1987, p. 24), afirmación con la que, como se verá, no puedo estar totalmente de acuerdo.

lingüistas desde hace ya varios decenios luchan por superar -que no desbancar-, entre otros, dos axiomas que, al tiempo que se habían erigido en pilares básicos de su disciplina, se habían ido convirtiendo en principios que condicionaban y casi bloqueaban su desarrollo. Me refiero, por un lado, al hecho de haber operado habitualmente como si la *oración*, además de ser la unidad básica, constituyera la frontera que no se debía traspasar; y, por otro, al haberse impuesto como tarea primordial, por no decir única, descubrir y explicar las reglas estructurales según las cuales se articula y organiza el *sistema* abstracto o, si se quiere, la *competencia* de un hipotético hablante-oyente ideal (mejor sería decir «idealizado», por el lingüista) al que se atribuye la capacidad de generar el conjunto ilimitado de las oraciones de una lengua. Que ni la gramática tradicional ni los estructuralistas ni los generativistas han prestado atención a los hechos situados por encima de la oración (por aceptarse que más allá de la misma no es posible descubrir vertebración u organización gramatical alguna) es algo bien conocido²⁷; y también lo es la paradoja que representa el que sea precisamente la sintaxis oracional -particularmente en lo que concierne a las oraciones más complejas- el «hueco» de la lingüística moderna²⁸. Por otro lado, común a casi todos los modelos explicativos del presente siglo, si bien en grado distinto en cada caso, es el inmanentismo aislacionista que ha permitido dejar fuera todo aquello que, por pertenecer al terreno de la variación, se consideraba no sistematizable. Pero, como ya he dicho, los lingüistas han acabado por tomar conciencia de que para comprender el real funcionamiento de una lengua es preciso descender del código abstracto al *uso*. Es verdad que ello está obligando a prescindir de la relativamente cómoda «red de seguridad» que suponía contar con una serie de categorías descriptivas, que ahora es preciso «remover» e incluso re-definir. Pero no es menos cierto que la ruptura del cerco que la propia disciplina había acabado construyéndose y el ensanchamiento de sus límites y de su propio objeto acabarán por beneficiarla. Como ha escrito G. Reyes, por fin «la lingüística empieza a salir de los laboratorios donde analizaba lo invariable y lo armonioso y se echa a la calle a ver qué pasa»²⁹.

²⁷ Cfr. S. STATI, *Le transphrastique*, Paris, 1990, p. 9.

²⁸ Cfr. A. NARBONA, «Los apellidos de la sintaxis», *Profesor F. Marsá/Jornadas de Filología*, Barcelona, 1990, 75-99 (recogido en *Sintaxis española: nuevos y viejos enfoques*, pp. 11-27).

²⁹ *Pragmática lingüística*, Barcelona, 1990, p. 14.

6. En este contexto se entiende que el análisis del discurso, y en particular del discurso *conversacional* -«reino de la pragmática» lo ha llamado S. Moirand-, se esté convirtiendo en uno de los campos más atractivos para los lingüistas. Y la enseñanza de la lengua, una vez más, no podía permanecer al margen de tal cambio de orientación. Tras la inexcusable exposición de la concepción del lenguaje que se adopta, el texto oficial no puede ser más claro: «El ámbito de la actuación educativa en esta área ha de ser el discurso, la actividad lingüística discursiva»³⁰. Y resulta muy revelador que frente al empleo insistente de términos como *texto, discurso, uso, producción, comunicación*, etc., nunca o apenas aparezcan *sistema, estructura, signo*, etc.. El más utilizado es, con mucho, el adjetivo *oral* (y el adverbio *oralmente*): *textos orales y escritos, lenguaje oral y escrito, lengua oral y escrita, comunicación oral y escrita, producciones orales y escritas, formas orales y escritas del discurso, fuentes de documentación oral y escrita, comentario oral y escrito de textos, mensaje oral, grado de comprensión oral, exposición o debate oral, sintetizar oralmente, exponer oralmente*, etc. etc.. Como se ve, casi siempre lo oral aparece diferenciado de -cuando no opuesto a- lo escrito, algo que tiene con ver con una intención, no explícita, a la que me referiré más adelante.

7. En principio, las dos innovaciones deben ser bien acogidas. Pero no puede pasarse por alto que también pueden comportar cierto riesgo. El *análisis del discurso*, al igual que el resto de las vías de acercamiento que responden a esa necesidad de desbordar la consideración de la lengua como un sistema abstracto e idealizado (incluida la Sociolingüística, que cuenta ya con una mayor fundamentación teórico-metodológica), se encuentra aún lejos de disponer de un cuerpo doctrinal coherente y sólidamente establecido y, mucho menos, de una aplicación suficiente al examen de hechos concretos. No puede extrañar, por tanto, que las introducciones o tratados de carácter más o menos programático que han ido apareciendo, traducidos muchos de ellos de otras lenguas, ofrezcan una notable disparidad en cuanto a los objetivos primordiales que asignan a la disciplina e incluso en relación con el objeto mismo de estudio y las formas de abordarlo³¹.

³⁰ Suplemento del núm. 220 del *B.O.E.*, p. 65.

³¹ «El término análisis del discurso -afirman G. Brown y G. Yule- se usa con una amplia variedad de significados que cubren una amplia variedad de actividades. Se usa para describir actividades en las que se produce la intersección de disciplinas tan diversas como la sociolingüística, la psicolingüística, la filosofía del lenguaje y la lingüística

En el terreno de la lingüística, tales discrepancias son normales, e incluso saludables, pues de sobra se sabe que matizaciones y rectificaciones se producen continuamente en el desarrollo de cualquier ciencia. Pero en la enseñanza, como se ha visto, la precipitación en la aplicación de acercamientos nuevos y no sólidamente asentados ni contrastados en cuanto a su fecundidad explicativa puede resultar contraproducente. Por otra parte, la sustitución, sin más, de un soporte teórico-metodológico básicamente oracional por otro que responda a la visión más amplia que parte del discurso o texto como unidad, no sólo no sería del todo procedente, sino que ni siquiera es posible aún, por la sencilla razón de que queda mucho por hacer.

8. A ello se une el que, desde la óptica de la lingüística, no resulta fácil precisar qué debe entenderse por *texto oral*. La gran heterogeneidad de los textos hace muy difícil establecer una tipología convincente y satisfactoria, sea cual sea el criterio que se utilice³², pero puede decirse que no hay una clase de los mismos que se caracterice -se supone que frente a los escritos, en todos los tiempos privilegiados por los lingüistas- exclusivamente por la oralidad. El soporte semiótico o modo de realización determina en no pequeña medida la forma de transmitir los contenidos, pero no define por sí solo un tipo de discurso. El hecho de que un acto de comunicación oral sea dialogado o constituya básicamente un monólogo, por ejemplo, resulta igualmente decisivo. La especificidad del discurso conversacional, del que la gramática prácticamente no se ha ocupado, residiría en estar configurado por una serie jerarquizada de intervenciones o turnos de palabra³³. En la actualidad se ha reavivado extraordinariamente el interés por el estudio de la sintaxis de la conversación coloquial³⁴, la modalidad de uso oral que, además de ser la más común, se

computacional» (*Análisis del discurso*, Trad. esp., Visor, Madrid, 1993, p. 11).

³² Pueden verse algunas de las clasificaciones más comúnmente utilizadas en los diversos trabajos de JEAN-MICHEL ADAM (en uno de los últimos, «Cadre théorique d'une typologie séquentielle», publicado en *ELA*, nº 83 [1991], 7-18, figuran las referencias a los anteriores), autor que ha ido, a su vez, matizando y modificando sucesivamente la suya propia, inspirada en M. BAKHTINE.

³³ Para J.M. ADAM, «un texte conversationnel est une suite hiérarchisée de séquences appelées échanges» (art. cit., p. 15).

³⁴ La bibliografía sobre el español coloquial es ya abundante (cfr. L. CORTÉS RODRÍGUEZ, *Tendencias actuales en el estudio del español hablado*, Universidad de Almería, 1994; y *Español hablado. Bibliografía sobre aspectos teóricos y empíricos (morfosintácticos y sintáctico-pragmático)*, Universidad de Extremadura, 1996); y hasta el momento se han

caracteriza por su espontaneidad, por referirse al campo de lo cotidiano, por estar siempre ubicada y contextualizada -tanto espacial como temporalmente-, por tratarse siempre de una comunicación interactiva y práctica en la que los «roles» no se encuentran rígidamente distribuidos, por el importante papel que desempeñan los elementos paralingüísticos (y extralingüísticos), etc. Tal interés es el que se quiere proyectar en el terreno de la enseñanza.

No pretendo decir que el término *oral*, tan insistentemente utilizado en los textos referidos a la *Reforma*, se interprete como equivalente, sin más, de *coloquial*, y, mucho menos, que se esté pensando propiamente en el registro denominado por unos *familiar* y por otros -lo que me parece más arriesgado- *popular*. Pero en más de una ocasión se deslizan afirmaciones en las que parece darse tal igualación, al lado de otras confusiones. Se afirma, por ejemplo, que el *lenguaje oral* se caracteriza por ser «más espontáneo, utilitario y sencillo que el *escrito*» (*ESO*, p. 408), con lo que se le adjudican unas notas que generalmente deben ser asignadas sólo al coloquio ordinario. En otro lugar se dice que los objetivos generales que se persiguen «obligan a prestar atención tanto al lenguaje *coloquial* como al lenguaje *culto*» (*ibid.* p. 381). E incluso se sostiene la tesis de que «la introducción de los contenidos debe llevarse a cabo mediante el análisis de realizaciones concretas, avanzando progresivamente desde lo personal, *espontáneo*, hacia lo *normativo, formal*» (*Ibid.* p. 378). Se habrá advertido que una y otra vez se hace hincapié en la importancia que para el quehacer docente tiene el uso *espontáneo*, que se emplea para caracterizar al que unas veces se denomina lenguaje *coloquial* y otras simplemente *oral*³⁵, y que opone alternativamente a *escrito, culto, normativo y formal*, sin reparar en que no son, ni mucho menos, conceptos homogéneos.

9. Antes de hablar, por tanto, de las repercusiones que semejante actitud puede tener, convendría decir algo de la noción de espontaneidad. Se puede hablar espontáneamente muy bien, simplemente bien, mal e incluso -lo que sucede más de lo deseable- muy mal. De lo que se trata es de que cada vez sea

celebrado en nuestro país dos Simposios, uno en la Universidad de Almería (23-25 noviembre de 1994), del que han aparecido las Actas, editadas por L. Cortés Rodríguez en 1995, y otro en la Universidad de Valencia (14-22 noviembre 1995), cuyas Actas, editadas por A. Briz, están a punto de ser publicadas.

³⁵ En *Bachillerato*, p. 105, se distingue entre lo oral espontáneo y lo oral planificado, pero no se precisa muy bien en qué radica la diferencia fundamental, ni se dice de manera explícita qué textos pertenecen a uno y otro tipo.

mayor el número de hablantes que, además de expresarse espontáneamente con corrección, tiene capacidad para hacerlo en muchos registros diferentes y sabe servirse del adecuado a cada acto comunicativo. Son hablantes *cultos* quienes tienen tales *destrezas* o *habilidades* idiomáticas -por emplear términos muy del gusto de los responsables educativos actuales-, y no quienes siempre hablan de una manera *formal* o *planificada*, algo que, por lo demás, no se suele dar en la realidad. Claro es que el dominio «espontáneo» de esa gama variada y flexible de modalidades de uso no se alcanza por la vía de la libre «espontaneidad»³⁶, sino, entre otras cosas, mediante la instrucción idiomática, que ha dejado de ser monopolio de la enseñanza. La lectura, el estudio y la práctica idiomática bien orientada harán que los alumnos vayan apoderándose de recursos lingüísticos cada vez más elaborados, precisos y hasta sutiles, al tiempo que se irán despojando, no sólo de las posibles incorrecciones y de los vulgarismos aprendidos -esta vez sí, espontáneamente-, sino también de las abundantes impropiedades, de algunos rasgos exagerados de la pronunciación, etc.; y decidirán reservar ciertos usos (determinados vocablos, giros o expresiones, por ejemplo) exclusivamente para ciertas situaciones comunicativas (aquellas en que hay total familiaridad) en que no tienen por qué resultar improcedentes o inadecuados. El proceso educativo contribuye de forma decisiva a conseguir el dominio «espontáneo» -esto es, sin esfuerzo suplementario alguno- de esa variedad de modalidades, todas correctas, de uso. En consecuencia, hablar espontáneamente no es algo que hagan exclusivamente los hablantes pertenecientes a tal o cual estrato vertical o sociocultural. Y mejorar la capacidad comunicativa de los alumnos no consiste en reducir o eliminar espontaneidad, sino en hacerlos capaces de dominar -hasta llegar a hacerlo «espontáneamente»- muchos registros, que se van sumando al familiar.

10. Parece claro, en cualquier caso, que la modalidad de uso puesta en práctica en el coloquio habitual está pidiendo a gritos un análisis riguroso, para lo cual es preciso superar la etapa de las aproximaciones más o menos impresionistas y hacerse con la estrategia más apropiada. Son abundantes las

³⁶ Al comentar el *Diccionario normativo y guía práctica*, de F. Marsá (cit. ex.), G. Salvador hacía el siguiente excurso: «hoy los niños pueden oír hablar desde muy pronto de Saussure o de Chomsky, pero no son corregidos de sus solecismos porque se ha difundido la idea de que el desarrollo de la lengua debe dejarse a la libre espontaneidad del muchacho, que es el mismo sistema pedagógico que, aplicado a los burros, consigue en poco tiempo la plenitud del rebuzno» (*Saber leer*, n.º 6 [jun.-jul. 1987], p. 8).

observaciones acerca del léxico y de la fraseología fijada que se consideran característicos de la conversación, del papel de la afectividad en tal registro idiomático, etc.. Pero seguimos sin saber gran cosa de lo que me parece más relevante para comprender la técnica constructiva libre de que nos servimos al hablar. Tal situación, que no es, ni mucho menos, exclusiva de nuestro idioma³⁷, responde a la opinión, bastante extendida, de que nos enfrentamos a un objeto heterogéneo, asistemático, difícilmente estructurable y, por lo mismo, un auténtico desafío para la ciencia, lo que no está empíricamente comprobado³⁸. Otra cosa es que, con los instrumentos de análisis de que disponemos -elaborados, no se olvide, al margen de la lengua coloquial-, su sistematización resulte más difícil de descubrir que la de esa *langue* de la que se ha hecho un objeto ideal y despersonalizado³⁹. El interés por el coloquio ha de verse como una consecuencia «inevitable» del propio desarrollo de la lingüística, que aspira a liberarse del corsé limitador que supone encerrarse en ese código abstracto, muy alejado de las actuaciones idiomáticas reales y, por ello, escasamente representativo de las mismas. Los estudiosos han operado con frecuencia con secuencias expresamente acuñadas para la explicación que se propone o extraídas de aquellos textos que se tienen por modélicos o ejemplares; al estar, en uno y otro caso, descontextualizadas, resultan inauténticas, asociales. Enfrentarse con verdaderos discursos conversacionales obliga a superar tal visión sesgada de los hechos lingüísticos y a desbordar las limitaciones impuestas por la consideración de la oración como tope máximo del análisis; para ello es preciso redefinir buena parte de las categorías descriptivas y dar

³⁷ En un trabajo titulado «L'importance du français parlé pour la description du français tout court» (*RSFP*, 5, 1983, pp. 23-45), CL. BLANCHE-BENVENISTE se lamenta de la escasa atención que han prestado los estudiosos a tal «français parlé», como lo revela el que en 1980 pudiera escribir R. L. WAGNER: «Est-il admissible que des langues de l'Afrique ou de l'Indonésie soient mieux connues et plus complètement décrites que ce français méconnu?» (*Essais de linguistique française*, Paris, 1980, p. 9).

³⁸ Cf. A. NARBONA, «¿Es sistematizable la sintaxis coloquial?», *Actas del Congreso de la Sociedad Española de Lingüística. XX Aniversario*, II, Madrid, 1990, 1030-1043. Hasta afirmaciones como la de LL. PAYRATÓ, para quien «en el terreny sintàctic la cohesió gramatical [de los textos orales] resti afectada i el resultat sigui menys travat» (*Català col.loquial*. Univ. de València, 2ª ed.1990, p. 95), deben ser matizadas y no entenderse en términos absolutos.

³⁹ M^{ra} PAZ BATTANER, J. GUTIÉRREZ y J. MIRALLES, al comentar la afirmación de Hockett de que «cuando las estructuras salen de lo común los disgramas pueden resultar complejos por demás», comentan: «¿en qué ocasiones no salen de lo común? Casi estaríamos dispuestos a afirmar que se salen de lo común en todas las ocasiones, salvo en los libros de gramática» (*Introducción a la enseñanza de la lengua y la literatura españolas*, Madrid, 1985, p. 293).

entrada a otras que, por haberse obviado los recursos propios del diálogo, no se habían necesitado. Se trata, en suma, de no quedarse en la *lengua* de los lingüistas y descender a la lengua real de los hablantes.

11. No hace falta recordar las indudables ventajas que ha de reportar la utilización de los textos coloquiales en el ámbito de la enseñanza, pues nuestros escolares dejarán de ocuparse en el aula exclusivamente de un código que apenas reconocen como propio. Por consiguiente, en cuanto factor dinamizador y de realismo didáctico, no cabe dudar de su utilidad y eficacia, por ejemplo, para la eliminación de vulgarismos, para la corrección de errores, impropiedades, anacolutos, solecismos, etc.; pero eso es algo que los profesores han venido haciendo siempre, de manera sistemática o no.

12. Me preocupa, sin embargo, el modo de integrar el análisis de los denominados *textos orales* en el quehacer docente. ¿Cómo van a ser utilizados tales textos de manera que su estudio contribuya al objetivo de ampliar y consolidar las denominadas capacidades lingüísticas (otras veces, discursivas o comunicativas)? Ya he dicho que, si bien enseñar lengua no es enseñar teoría lingüística, no es algo que deba ni pueda hacerse sin contar con ella. Por una vez, nadie va a poder hablar del «lastre» universitario que podría entorpecer en cierto sentido la labor del profesor de lengua en la ESO, pues en la Universidad no se ha venido prestando hasta hace bien poco mucha atención al español conversacional o coloquial. Es ahora, paradójicamente, cuando el divorcio o la desconexión podría producirse. Cabe la esperanza, sin embargo, de que el puente de engarce no tarde en restablecerse, pues entre lingüística y enseñanza el flujo siempre es bidireccional. Si se tiene en cuenta que no disponemos aún de un marco doctrinal y metodológico bien articulado, ni -mucho menos- de un número suficiente de aplicaciones prácticas, mucho temo que la tarea va a depender en gran medida de la habilidad de los propios profesores, de su capacidad para adaptar unos conocimientos no bien organizados ni vertebrados. Se corre el riesgo de que no se supere la fase de las observaciones más o menos dispersas, de que se haga excesivo hincapié en las peculiaridades (a veces aparentes) de los actos comunicativos conversacionales, de que se vean más «anomalías» de las que en verdad hay. Confío, al menos, en que no se caiga en el error de pretender hacer de esta atención a los textos orales una especie de panacea capaz de acabar con los problemas de la enseñanza de la lengua. Una

cosa es incorporar una modalidad de uso apenas atendida y otra muy distinta es adjudicarle unas virtualidades que en absoluto posee.

13. En el mundo de la educación, como en los demás, los cambios obedecen siempre a circunstancias y causas concretas, y a algunas de ellas me he referido al principio. El que se haya tomado la decisión de acabar con el papel «privilegiado» de la escritura y de establecer una especie de equiparación total entre los textos orales y escritos -pese a los inconvenientes que, como se ha visto, plantean los primeros en cuanto instrumentos para la enseñanza-responde, me parece, a una motivación no desligable del todo de ciertas posiciones ideológicas y sociopolíticas. No creo que sea exagerado afirmar que en el ánimo de los que la han impulsado ha influido una cierta voluntad (latente o subliminar, si se quiere) de conseguir un difuso igualitarismo interclasista y antielitista en los comportamientos y hábitos idiomáticos. Aunque ello, claro es, no se halla claramente explícito, son abundantes los indicios que apoyan esta opinión personal. Entre los objetivos generales de la disciplina, se habla de «analizar y juzgar críticamente los diferentes usos sociales de las lenguas, evitando los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios (clasistas, racistas, sexistas, etc.), mediante el reconocimiento del contenido ideológico [sic] del lenguaje». Y a la hora de desarrollar los contenidos correspondientes a la comunicación oral y a la escrita, se recomienda adoptar una actitud crítica ante aquellos usos «que denotan una discriminación social, racial, sexual, etc.». No parece muy arriesgado afirmar que uno de los propósitos subyacentes es acortar la distancia que separa el código «culto» o «elaborado» que se adjudica a la clase media-alta o burguesa (a la que secularmente ha estado reservado el conocimiento racional de las reglas estructuradoras de la lengua) del «popular» o «restringido», más pobre y elemental, que se considera propio de las clases trabajadoras (a las que únicamente se enseñaba, cuando se hacía, la mera práctica, el manejo técnico de la lectura y la escritura). Aparte de que tal distinción constituye una simplificación excesiva de una realidad bastante compleja (no puede hablarse propiamente de *códigos*, y, menos, de que se reduzcan a dos; en todo caso, no cabe establecer una correspondencia estricta entre clase social y registro idiomático; y, por último, se ha de contar siempre con la adecuación de los usos a las diferentes situaciones comunicativas y con el principio de que el emisor

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

tiende a servirse de los recursos de mayor relevancia expresiva para el receptor en cada ocasión), la pretendida reducción del trecho existente entre uno y otro se concibe, pienso, de un modo inadecuado. En última instancia, da la impresión de que lo que se quiere conseguir es una lengua en cierto modo neutra, un difícilísimo punto medio de equilibrio entre lo marcadamente coloquial o «popular» y una hipotética norma de minorías o élites. Sólo así se entiende, por ejemplo, la insistencia en que el punto de partida han de ser los discursos espontáneos de los propios alumnos (si bien en algunos casos se añade «con cierto grado de formalización» o «planificados», al menos «parcialmente») y que la enseñanza de la literatura se conciba como medio para que entren en contacto con «otros registros más cultos, imprescindibles para enriquecer su lenguaje coloquial».

Entre los criterios a los que responde la selección de los contenidos hay uno (el nº 5) que dice textualmente:

debe atender no sólo a la valoración de los niveles normativos cultos de la lengua, sino también a las variantes idiomáticas y a los registros o usos marcados por la procedencia social de los alumnos, que serán analizados y modificados cuando resulte necesario, pero siempre con actitud respetuosa

Aparte de las imprecisiones y ambigüedades que contiene el párrafo (¿a qué «variantes» y «usos marcados» -que opone a «los niveles normativos cultos»- se refiere?), no es fácil descubrir hasta qué punto es recomendable modificar -eso sí, «respetuosamente»- ciertos hábitos idiomáticos de los alumnos.

Vana resultará cualquier pretensión de conseguir a través de la enseñanza esa especie de norma común interclasista y homogénea (no me estoy refiriendo ahora a lo correcto, que, por supuesto, ha de ser respetado escrupulosamente). Y no porque la extracción social de los alumnos marca ya diferencias, y los distintos estratos no cuentan con idénticos mecanismos compensatorios, factores que indudablemente inciden, sino porque, sencillamente, en el terreno de la instrucción idiomática, está afortunadamente condenado al fracaso todo propósito igualitarista. Más aún si, como parece, lo que se persigue es un registro neutro o intermedio en el que todos puedan sentirse cómodamente instalados.

Verdad es que ese listón ideal, siempre inalcanzable, en el que debe seguir situado el objetivo último de la instrucción idiomática, no se encuentra en los

textos escritos, literarios o no. Pero no podemos olvidar que nuestra cultura lo es en gran medida de la escritura. No conviene pasar del fetichismo de la letra al endiosamiento de lo oral, especialmente si por tal se entiende preferentemente el lenguaje coloquial, al que, paradójicamente, no se duda en seguir calificándolo a menudo de «deficiente» o «deficitario». Como ha afirmado P. Salinas, «sería insensatez oponer las dos formas del habla [oral y escrita]; y toda educación como es debido debe ponerse como finalidad una integración profunda del lenguaje hablado y del escrito. Si las dos lenguas se separan, dice A. Alonso, la escrita acabaría en lengua muerta, la hablada en *patois*, en dialecto sin valor general»⁴⁰. En la potenciación de esa norma general, que está por encima de la gran variedad que se ofrece en el coloquio espontáneo y que permite que muchos cientos de millones de personas se comprendan sin ningún problema, reside en gran medida la cohesión y la fortaleza del español, por más que se reconozca que su extraordinaria diversidad ha de considerarse riqueza.

La equiparación de los usos y formas de la comunicación oral y escrita puede hacer creer a algunos que entre una y otra sólo hay una diferencia de grado. Pero hablar es una cosa y escribir otra bien distinta, pues el soporte semiótico determina en gran medida la forma de transmitir los mensajes. Aprender a dominar la particular técnica constructiva de lo segundo requiere una estrategia específica. No me parece mal que, como recurso para la iniciación de los escolares en la lectura y la escritura, se aproveche la faceta lúdica que va asociada al examen de los textos escritos⁴¹. Pero hay un momento en que es preciso decir que no todo es juego y diversión; que lograr hablar bien y escribir bien cuesta, si no sangre («la letra con sangre entra», se decía), sí mucho esfuerzo; y que el verdadero placer, como la verdadera felicidad, no se regala, sino que llega como fruto del trabajo y el sacrificio.

Si educar implica tener clara una jerarquía de valores, de modo que se conozca -hasta donde ello es posible- la meta ejemplar que todo ser humano ha de perseguir, los responsables de la educación idiomática no pueden permitirse, sin más, una alteración o, mucho menos, inversión, de tal orden. Una cosa es la igualdad de oportunidades y otra muy diferente el igualitarismo idiomático,

⁴⁰ «Aprecio y defensa del lenguaje», en *La responsabilidad del escritor, y otros ensayos*, Barcelona, 3ª ed. 1961, pp. 13-87. La cita corresponde a las pp. 34-35.

⁴¹ Abundan los títulos como el de la obra de D. SAMOÍLOVICH, *Cómo jugar y divertirse con escritores famosos*, Madrid, 1979.

sobre todo si se pretende asentar sobre la base de una espontaneidad y tolerancia mal entendidas. Una política educativa no puede hacer ninguna concesión a lo fácil y cómodo, sino que ha de estar siempre en guardia contra cualquier clase de laxismo, descuido y dejadez. La lengua que debe enseñarse, no hay duda, ha de ser lo más cuidada posible, culta, lo que no quiere decir que coincida con la propia de unos pocos o de una determinada clase sociocultural. Conseguir que los estudiantes lleguen a ser hablantes cultos consiste, como ya he dicho, no en lograr que todos hablen -y escriban- de una misma forma, cosa por lo demás imposible, sino en hacerlos capaces de dominar «espontáneamente» una gama variada y flexible de modalidades y registros, siempre dentro de la corrección, y saber dar con el adecuado en cada situación comunicativa.

EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA

Francisco Salvador Mata
Universidad de Granada

0. PREÁMBULO

Agradezco a los organizadores la invitación que me han hecho para intervenir en estas Jornadas sobre la «Enseñanza de la Lengua». Esta invitación es para mí un honor, porque significa una confianza en mi competencia profesional. Pero, al mismo tiempo, supone para mí una responsabilidad para no defraudar las expectativas.

Mi única garantía profesional ante este reto es mi experiencia de seis lustros como profesor de lenguas y como estudioso de la enseñanza de la lengua, expresión eufemística que adopto para evitar el calificativo de «teórico», tan criticado por «los prácticos».

A pesar de mi dilatada experiencia, creo que mi ignorancia supera a mi conocimiento sobre el tema. Ruego, por tanto, disculpeis mi atrevimiento. Mi modesta intención es compartir con vosotros reflexiones personales, ideas y propuestas para mejorar la práctica docente.

Para incrementar la responsabilidad, corriendo el riesgo de superar los límites de la competencia, he elegido como tema de esta intervención uno de los más complejos en la enseñanza de la lengua: la composición escrita.

1. CONTEXTUALIZACIÓN: LA COMPOSICIÓN ESCRITA EN EL CURRÍCULO ESCOLAR

¿Por qué esta elección arriesgada? Para justificar mi elección y señalar los límites de mi discurso, he de responder antes a otras dos cuestiones: ¿Qué es la composición escrita? ¿Qué importancia tiene en el currículo escolar?

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

a) LA COMPOSICIÓN ESCRITA

La composición escrita puede abordarse como una realidad bifronte: como un proceso (la composición) y como un producto (el texto). Este conocimiento sienta las bases para la intervención didáctica, cuyo análisis se aborda en el enfoque ecológico.

En el estudio de la expresión escrita se dan cita varias disciplinas científicas, en perspectiva interdisciplinar: Lingüística, Psicolingüística, Sociolingüística, Glotodidáctica.

Cada una de estas ciencias, desde su peculiar enfoque, aporta datos y respuestas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La Lingüística analiza el TEXTO como un producto u objeto en dos niveles: a) macroestructural (organización del texto, en función de esquemas textuales o superestructurales); b) microestructural (estructuras oracionales).

La Psicolingüística analiza la composición como un proceso. En esta perspectiva, «escribir» es un saber hacer, que supone el dominio de un conjunto de operaciones cognitivas, como veremos.

b) VALORACIÓN DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA

La importancia del tema deriva de las siguientes consideraciones:

1ª. La composición escrita representa el culmen del aprendizaje lingüístico, porque en ella se hace operativo el conocimiento de todo el sistema lingüístico.

2ª. La composición es una habilidad compleja, por cuanto supone dominar y coordinar diversos procesos cognitivos. Prueba de ello son las múltiples dificultades, implicadas en este aprendizaje.

3ª. La expresión escrita tiene una enorme incidencia en el desarrollo cognitivo del alumno, como han señalado muchos autores (OLSON, 1977; VIGOTSKY, 1978).

4ª. La composición escrita constituye un núcleo fundamental del currículo escolar, no sólo del currículo de lengua. En efecto, la expresión escrita no sólo es una competencia curricular en sí misma sino, además, es un medio para la adquisición de otras competencias curriculares. De ahí su incidencia en el «rendimiento académico».

Por todo ello, la enseñanza de esta habilidad supone un enorme reto para el profesor.

Lamentablemente el desarrollo de esta competencia curricular está bastante descuidado en la Escuela. Muchos ejercicios de composición están escasamente motivados. ¿Cuándo se enseña al alumno a componer una buena narración o una argumentación?

La enseñanza tradicional se ha centrado casi exclusivamente en los aspectos formales del texto (gramaticales) y en las formas estáticas del discurso (narración, descripción, exposición, argumentación).

En la década de los '80 se produjo un cambio de orientación en el objeto de la enseñanza: se pasó de considerar el producto a considerar la función del texto y los procesos que lo generan (FITZGERALD, 1987).

Las primeras investigaciones sobre la enseñanza de la composición centraron su atención en determinar el mejor método de enseñanza, frente a otros. Los hallazgos, sin embargo, fueron poco significativos y con frecuencia contradictorios. *¿Por Qué?*

Porque los supuestos básicos de esta investigación eran falsos. *¿Que Supuestos?:*

- 1º) Existe un método *Óptimo* para la enseñanza de la composición;
- 2º) La enseñanza de la escritura consiste en prescribir un conjunto de tareas, ordenadas lógicamente;
- 3º) La escritura perfecta se adecua a un modelo ideal predeterminado.

La alternativa de investigación sobre los procesos de escritura alteró estos presupuestos. Pero su incidencia en la enseñanza y en la formación de profesores ha sido escasa. Los profesores siguen considerando el texto como un producto final que hay que evaluar sobre la base de un modelo predeterminado de escritura. En esta evaluación se centran sólo en los aspectos superficiales del texto, considerándolo como una serie de piezas separadas, en el nivel oracional o proposicional, más que como una unidad global de discurso (ZAMEL, 1987).

c) SELECCIÓN DE ASPECTOS TEMÁTICOS

Aunque la composición escrita puede concebirse como un proceso y como un producto (el texto), en mi exposición sólo abordaré el proceso, que ha sido poco estudiado y menos aún desarrollado en la Escuela.

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

De los diversos enfoques o modelos teóricos sobre la composición, seleccionaré el enfoque cognitivo, que, a mi juicio, es el más actual y el que ha generado más aportaciones novedosas a la enseñanza.

Aunque la composición escrita debe desarrollarse en todos los niveles del Sistema Educativo, me centraré en la Educación Secundaria Obligatoria, en la que el tema adquiere especial relieve.

Dos serán, pues, los objetivos de mi exposición: -

1. Analizar los procesos en la composición escrita como capacidades cognitivas en desarrollo.
2. Diseñar la intervención didáctica para el desarrollo de los procesos de la composición escrita.

El primer objetivo hace referencia a los modelos y estrategias de aprendizaje y el segundo, a los modelos y estrategias de enseñanza.

2. PROCESOS EN LA COMPOSICIÓN ESCRITA: MODELOS TEÓRICOS

Un modelo teórico es más una hipótesis de trabajo que una realidad contrastada. Ello no merma su funcionalidad para guiar la investigación, para orientar la enseñanza y para avanzar explicaciones sobre la adquisición y desarrollo de la competencia escritora.

Los modelos cognitivos son, sin duda, los más elaborados, los que mejor explican el proceso en su conjunto, y, sobre todo, los que mejor ponen de relieve los componentes cognitivos del proceso de producción.

La mejor aportación de estos modelos a la Didáctica es la determinación de las fases y procesos, a cuyo desarrollo y mejora debe orientarse la enseñanza.

Por su complejidad y popularidad destaca el modelo de Flower y Hayes (1981). Los autores explican el proceso de escritura como un proceso de resolución de problemas, en cuyo desarrollo el escritor utiliza procedimientos de planificación, análisis e inferencia.

En la estructura del modelo se diferencian tres unidades:

1ª. La *memoria a largo plazo*, concebida como almacén de conocimientos, que el escritor recupera en el proceso de la composición. Los conocimientos se refieren tanto a contenidos temáticos como a los esquemas textuales y a los posibles destinatarios del mensaje.

2ª. El *contexto* o ambiente de la tarea, en el que se produce la escritura: hace referencia a problemas relacionados con la intención del escritor, el destinatario o destinatarios a los que se dirige, el tema y el propio texto producido. Todos estos elementos plantean al escritor una serie de exigencias.

3ª. *Procesos de pensamiento*, que configuran el proceso de escritura. Esta unidad comprende los siguientes procesos: 1. Planificación; 2. Transcripción (o traducción). 3. Revisión (o relectura).

Estos procesos se caracterizan por lo siguiente:

1º. Son interactivos: uno puede modificar o poner en marcha a otro. Por ejemplo, el proceso de «revisión» puede actuar sobre el proceso de planificación.

2º. Son recurrentes: se suceden ciclicamente.

3º. Son simultáneos.

De estas características deriva la complejidad de la composición, cuyos procesos debe controlar el escritor. Esta complejidad hace de la escritura un aprendizaje académico difícil.

Siguiendo los modelos de proceso, describiré las fases del proceso de la composición (que a su vez son procesos), indicando las capacidades cognitivas y las estrategias del escritor experto.

En el proceso se incluye también el texto como producto, especialmente en la fase de transcripción.

I. La fase de *planificación* corresponde al borrador mental de la composición.

En él están sintetizados todos los elementos del texto: contenido y forma estructural, sentido e intención comunicativa.

Planificar significa realizar una tarea a nivel abstracto, antes de realizarla a nivel concreto.

En esta fase se producen los siguientes procesos (que corresponden a distintos tipos de planes):

1. Génesis de contenido (ideas): a) de procedimiento; b) de contenido específico.

2. Organización y estructuración de contenidos (para producir el texto).

3. Determinación de objetivos (para controlar el acto de la composición).

Todos estos procesos representan habilidades de alto nivel.

La «*estructuración de contenidos*» es el proceso de crear y organizar la estructura de una composición.

Se supone que las estructuras formales del texto guían al escritor en la construcción del texto. Estas estructuras representan el conocimiento que poseen los escritores.

La planificación está determinada por la audiencia (el lector) y por la intención (o finalidad comunicativa). La toma de decisiones sobre estos factores no se hace de una vez por todas, sino que está abierta a revisión y replanteamiento.

II. El proceso de *transcripción* consiste en dar forma lingüística a las ideas.

Se trata de pasar de una organización semántica jerarquizada (en la mente) a una organización lineal (en el papel).

Este proceso de «linearización» está sometido a exigencias de dos tipos:

a) de tipo perceptivo-motor (ejecución gráfica de las letras).

b) de tipo cognitivo-lingüístico (elección léxica, construcción morfosintáctica).

Durante este proceso, el escritor, sin abandonar mentalmente el esquema de trabajo de la composición, debe atender a tareas de bajo nivel: grafía y gramática.

En esta fase, pues, se pone en funcionamiento el conocimiento lingüístico:

a) de las convenciones: ortografía, grafía, puntuación...

b) de las reglas gramaticales: léxico y sintaxis.

c) de la cohesión discursiva.

III. La fase de *revisión* incluye dos aspectos:

- 1) La evaluación de dos aspectos: a) el resultado, en función de los objetivos de comunicación; y b) la coherencia del contenido, en función del esquema retórico;
- 2) La revisión y corrección de lo producido, de acuerdo con los resultados de la evaluación.

SCARDAMALIA Y BEREITER (1986) describieron los siguientes procesos cognitivos en el proceso de revisión:

1. Comparar la representación mental del texto con el texto escrito;
2. Diagnosticar: Si al comparar se detectan discrepancias, se analiza la causa, buscando en la memoria a largo plazo y en el texto;
3. Actuar: cambiando el texto (cambiar, añadir o quitar palabras) o su representación mental.

Las fases de transcripción y revisión están dirigidas por un mecanismo de *control*, de carácter *metacognitivo*. Su función es dirigir la secuencia del proceso, impulsando la toma de decisiones a lo largo del proceso.

Dado el carácter recursivo del modelo, la revisión no es una fase final del proceso sino que está en todas las fases y niveles de organización.

3. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LA COMPOSICIÓN

¿Cómo pueden dominar los alumnos estos procesos complejos?

Aunque los escritores expertos desarrollan los procesos de la composición de una forma casi automática, los aprendices pueden adquirir dominio a través de estrategias de aprendizaje.

Una estrategia se define como una estructura que ayuda a organizar y secuencializar una conducta.

Las estrategias de aprendizaje son objeto de enseñanza.

A fin de ordenar la presentación de estrategias, las agruparé en categorías, que corresponden a los distintos procesos de la composición, descritos (Cuadro 1). Luego señalaré otras que son aplicables a todos o a varios procesos.

Cuadro 1. Estrategias de aprendizaje en la composición

| |
|---|
| <p>1. Estrategias en la planificación</p> <p>I. Génesis de contenido</p> <ol style="list-style-type: none">1) Asociación de palabras2) Esquema comparativo3) Cuestionario4) Matriz de contenido5) Listado de palabras6) Componer de forma oral7) Completar una frase dada <p>II. Organización o estructuración de contenidos</p> <ol style="list-style-type: none">1) Clasificación-cluster2) Barajar fichas3) Planes de ordenación4) Estructura textual <p>2. Estrategias en la revisión</p> <ol style="list-style-type: none">1. Revisión de contenido2. Revisión de aspectos gramaticales3. Detectar errores <p>3. Estrategias polivalentes</p> <ol style="list-style-type: none">1. Auto-instrucción2. Autocontrol3. Auto-refuerzo <p>4. Estrategias para desarrollar capacidades cognitivas</p> <ol style="list-style-type: none">1. Técnicas mnemónicas2. Dividir la tarea en sub-tareas independientes |
|---|

3.1. ESTRATEGIAS EN LA PLANIFICACIÓN

I. Para facilitar la *génesis de contenido* se han utilizado las siguientes estrategias:

1) *Asociación de palabras*:

- Los alumnos escriben las palabras sugeridas por un estímulo (objeto, idea o suceso)

- De entre ellas seleccionan aquellas ideas que quieren incluir en el texto. La selección de la palabra (o idea) se realiza en función de su significación y de la relación entre las ideas.

2) *Esquema comparativo* para relacionar objetos, sucesos o ideas, por su semejanza o diferencia. Los esquemas pueden ser dados por el profesor o construidos por el alumno.

3) *Cuestionario*, elaborado por el propio alumno o por el profesor, para generar ideas sobre un tema.

El contenido puede versar sobre la descripción de un objeto, la narración de un suceso o la presentación de argumentos persuasivos.

4) *Matriz de contenido*: ficha de doble entrada en la que se combina el tema o los temas (o los apartados del tema) que se van a tratar y las fuentes en las que se ha localizado información sobre ellos.

También puede aplicarse a la organización de los propios contenidos mentales.

5) *Listado de palabras*: Asignado el tema y antes de empezar a escribir, el alumno escribe una lista de palabras que cree debe utilizar en el texto.

6) *Componer de forma oral*: la velocidad en esta modalidad lingüística ayuda a generar más contenido. Pero también influye la ausencia de dificultades mecánicas de la escritura.

7) *Completar una frase dada*: la exigencia de completar el contenido estimula la búsqueda en la memoria más que cuando se escribe espontáneamente.

II. Para la *organización o estructuración de contenidos* son útiles las siguientes estrategias:

1) *Clasificación-cluster*: clasificar y agrupar las palabras, siguiendo algún criterio de relación entre ellas.

Los procedimientos pueden ser varios: unir mediante flechas las palabras relacionadas, asignarle números u otros símbolos.

2) *Barajar fichas*: Las fichas en las que se han escrito las palabras se barajan y reordenan una y otra vez hasta encontrar las ideas relacionadas.

3) *Planes de ordenación*: son fichas o carteles, en los que se describen reglas o principios de ordenación de los contenidos o partes de un texto, según el tipo de texto.

Por ejemplo, para describir un objeto o una escena (orden espacial): arriba-abajo-derecha-izquierda

4) *Estructura textual*: conocer los elementos representativos de estructuras textuales específicas y utilizar este conocimiento para generar contenido y estructurar la composición.

3.2. ESTRATEGIAS EN LA REVISIÓN

Una estrategia para hacer consciente al escritor de las necesidades del lector es la «*respuesta de los compañeros*». Estos reaccionan y hacen sugerencias sobre el contenido del trabajo de cada uno, por escrito o en diálogo personal, de forma individual, en pequeño grupo o en gran grupo.

Al relacionarse con el lector, el escritor internaliza los criterios de evaluación y las sugerencias para la revisión que aquel le ofrece.

En la aplicación de las estrategias se procede así:

1) Se discute previamente la función de la revisión en el proceso de escritura. Se puede utilizar una grabación en vídeo para presentar una demostración de la aplicación de la estrategia;

2) A cada alumno se le asigna un compañero, cuidando de que sean compatibles y capaces de trabajar juntos de forma cooperativa;

3) Escrito el primer borrador, cada uno revisa el texto del otro, intercambiando alternativamente las funciones de leer y revisar.

Tres tipos de estrategias cabe señalar en este proceso:

1. Estrategia en la *revisión de contenido*. Incluye los siguientes pasos:

1º) Escucha y lee, al mismo tiempo que tu compañero lee su texto (el alumno tiene una copia del texto);

2º) Dí a tu compañero de qué trata el texto y qué es lo que más te gusta de él.

En este paso se establece un clima positivo para la interacción y permite al autor saber si la idea principal del texto está expresada con claridad;

3º) Relee el texto para tí. Los alumnos intercambian los papeles y cada uno lee el texto de otro;

4º) Responde a las siguientes cuestiones:

a) Partes: ¿tiene el texto un buen principio, un desarrollo y un final?;

b) Orden: ¿Se sigue una secuencia lógica?;

c) Detalles: ¿Hay alguna parte en la que se puedan añadir detalles?;

d) Claridad: ¿Hay alguna parte que no entiendes?;

5º) Discute tus sugerencias con tu compañero.

Los alumnos discuten las cuestiones y sugerencias e intentan darles solución.

2. Estrategia en la *revisión de aspectos gramaticales*. Incluye los siguientes pasos:

- 1º) Escucha mientras tu compañero lee el texto revisado;
- 2º) Reacciona a los cambios que ha hecho tu compañero y decide si son necesarios más cambios;
- 3º) Relee cada oración del texto de tu compañero;
- 4º) Responde a las siguientes cuestiones sobre el control de errores y anótalas en el texto:
 - a) Oración: ¿es una oración completa?;
 - b) Ortografía: ¿es correcta?;
- 5) Discute con tu compañero los cambios que has hecho.

3. Estrategia de *«detectar errores»*: Se presenta al alumno un texto o un párrafo, escrito deliberadamente con cierta ambigüedad, y se le pide que lo revise y señale cualquier problema que pueda surgir en su comprensión.

Se pueden construir cuestionarios para controlar los errores.

Una variante de la estrategia, que incita a la participación, es atribuir al alumno el papel de editor del texto. Al alumno se le informa de la posibilidad de encontrar un error que impide la comprensión y de que otros compañeros han tenido problemas para comprender el texto.

3.3. ESTRATEGIAS POLIVALENTES

Son estrategias que no están dirigidas a un proceso o a un aspecto concreto de la composición, pero pueden aplicarse a todos o a varios de ellos.

Entre ellas destacan las estrategias de *auto-regulación*, cuya finalidad es controlar conscientemente un proceso o todo el proceso global de la composición.

1. La *auto-instrucción*, estrategia de auto-regulación, consiste en decirse a sí mismo cómo controlar la propia conducta. Las auto-instrucciones pueden ser generales y específicas.

2. Otra estrategia de auto-regulación es el *autocontrol*.

Este se produce cuando un sujeto comprueba y anota si una conducta ha ocurrido, cuándo y por cuánto tiempo.

El auto-control puede intervenir en todas las fases del proceso (planificación, edición, revisión).

El auto-control puede ayudar a los escritores a activar los procesos implicados en la composición y a mejorar lo que escriben. Esta estrategia afecta profundamente a la motivación.

El autocontrol, como estrategia cognitiva, puede aplicarse a varios aspectos de la composición. Por ejemplo, el control de la atención durante el proceso de la composición.

3. En el *auto-refuerzo*, como estrategia de auto-regulación, el alumno selecciona y se aplica a sí mismo refuerzos, cuando ha superado la auto-evaluación.

La transición del control externo a la auto-evaluación y al auto-refuerzo debe ser gradual.

El auto-refuerzo deriva de forma natural de la determinación de objetivos y del auto-control. En realidad es una aplicación de estas dos estrategias. Cada una de ellas puede aplicarse sin auto-refuerzo, pero éste no puede prescindir de ninguna de las otras dos.

4. *Estrategias para desarrollar capacidades cognitivas* (memoria, atención, percepción), cuyo desarrollo incide en la composición, aunque sea indirectamente:

1) Técnicas mnemónicas para recordar los pasos en la composición. Ejemplo: T R A F (Escribir en una oración el **T**ema -Escribir **R**azones -**A**nalizar las razones -Escribir el **F**inal);

2) Dividir la tarea en sub-tareas independientes, a las que el sujeto atiende en un tiempo parcial, centrando la atención en ellas y abandonando otras, para hacer frente a la sobrecarga cognitiva que supone prestar atención simultánea a los diversos y complejos procesos que implica la composición.

4. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

¿Se pueden enseñar los procesos y las estrategias de aprendizaje en la composición escrita?

Dada la complejidad del proceso de la escritura, se hace necesaria la mediación del profesor, como función esencial de la enseñanza.

El profesor utiliza también estrategias para enseñar, es decir, para ayudar al alumno a dominar los procesos de la composición escrita. Estas son las estrategias de enseñanza o estrategias didácticas.

Se han establecido unos principios didácticos, que configuran el modelo teórico actual en la enseñanza de la composición escrita (CAMPS, 1990; NÖEL-GAUDREAU, 1991):

1. La composición es un *fenómeno complejo*, en el que se integran otros sub-procesos interrelacionados, en distintos niveles;

2. La composición es una *actividad social*. El aprendizaje es el resultado, según Vigotsky, de prácticas sociales. El escritor debe adaptar su escrito al contexto situacional y a la audiencia;

3. El hablar es anterior al escribir; pero el desarrollo del *lenguaje oral* no es suficiente para aprender la *escritura*;

4. El control consciente supone *hacer explícitos los conocimientos sobre la escritura* (procesos y características textuales).

5. Desarrollo de la habilidad mediante la práctica: *se aprende a escribir escribiendo*; pero la habilidad de escribir no se tiene nunca totalmente dominada;

6. *Función del profesor*: en el aprendizaje de la expresión escrita es necesaria la *interacción* del aprendiz con una persona experta;

7. Para enseñar a escribir *no es suficiente* enseñar el código (*la gramática*);

8. La producción *escrita* deriva de la comprensión *lectora*.

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

Algunos principios didácticos de carácter general son válidos para el proceso de enseñanza de la composición. Los principios se conciben como objetivos didácticos. De ellos se derivan estrategias específicas. Algunas de ellas tienen una funcionalidad múltiple.

I. *Motivación* para escribir

Es el motor de arranque en cualquier proceso didáctico, tanto más necesario cuanto más complejo sea el objeto de aprendizaje.

Varias estrategias puede seguir el profesor para despertar y mantener la motivación:

1) Situar a los alumnos en *contextos de comunicación*, en los que el uso del escrito sea indispensable. Los contextos determinan el registro, el nivel y la función lingüística.

2) Explotar los *intereses* inmediatos de los alumnos:

a) Escribir textos libres o diarios sobre temas de interés;

b) Conectar la escritura con los conocimientos del alumno;

c) Diferenciar escritura personal y funcional;

d) Establecer actividades y tareas de escritura cuyos objetivos específicos sean interesantes y significativos para el alumno;

e) Organizar tareas variadas de escritura.

3) Crear una «*comunidad de escritores*».

La creación de esta comunidad incluye varios aspectos:

a) Ambiente en el que los alumnos tengan un sentido de independencia para funcionar como miembros de una comunidad (interacción entre iguales);

b) Capacitar al alumno para actuar en una dirección restringida,

haciéndose consciente de su experiencia;

c) Ambiente propicio para que el alumno asuma el riesgo;

d) Establecer una relación positiva del profesor con el alumno y entre los compañeros.

4) Subrayar la *primacía del contenido*, quitando importancia a las habilidades formales de la escritura:

5) Desarrollar *actitudes positivas* hacia la escritura, mostrando entusiasmo por la escritura.

II. Crear un *clima de aula* e insertar la actividad de escritura en un contexto curricular. Varias estrategias pueden desarrollar este principio:

1) *Sumergir* al alumno en la *lengua escrita* a través de la lectura de textos, cuyo estudio y manipulación conducirá a la producción personal de textos.

2) Fomentar la *escritura frecuente* y dar oportunidad de escribir, dedicando un tiempo específico en el aula para esta tarea. Se ha señalado una periodicidad de 4 veces por semana y 45 minutos al día.

3) Crear un *ambiente* que facilite el pensar, reflexionar y escribir.

4) *Integrar* la composición en *otras áreas curriculares*, sin detrimento de su autonomía, dando oportunidad de desarrollar las distintas funciones de la escritura: informar, aprender, persuadir, plantear puntos de vista.

5) Crear un *ambiente de cooperación*, fomentando la colaboración entre los alumnos. Uno de los aspectos más importantes del aprendizaje de la composición son las condiciones sociales en las que actúa el escritor.

6) Crear un *contexto agradable*, no amenazante, de apoyo:

a) aceptando y animando el esfuerzo de los alumnos;

b) apoyando técnicamente mediante el diálogo y el refuerzo;

c) escribiendo y compartiendo la escritura, fuera y dentro de clase.

III. *Individualización* y autonomía del alumno

El alumno debe asumir la escritura como un compromiso personal y debe aprender a actuar autonomamente. A este fin deben seguirse las siguientes estrategias:

1) Crear un contexto en el que la escritura sea una actividad central y cuyo objetivo sea la *satisfacción intrínseca*.

Actividades pertinentes son: el diario personal, la narración de experiencias personales e intercambios personales.

2) Permitir al *alumno* que *elija el tema* sobre el que va escribir, que sea de su interés y sepa algo sobre él. Esta estrategia reduce las exigencias en la planificación y organización.

3) Transferir al alumno el control de la escritura y el sentido de la propiedad del escrito: *internalizar y controlar los procesos de la escritura*.

4) Desarrollar el *pensamiento reflexivo* y estratégico y el *sentido de la audiencia*.

5) Técnica de «*la escritura libre*».

Su objetivo es fomentar en el alumno la fluidez en la práctica de la escritura y convencerle de que es capaz de escribir de lo que sabe.

6) «*Escritura de un diario*».

Los alumnos escriben durante algún tiempo cada día, en un bloc de notas, al menos tres oraciones. Escriben sobre algo que ven, sobre algo en lo que están pensando, sobre algo por lo que están confusos o sobre algo de lo que se quejan. El profesor puede recoger los diarios y hacer observaciones sobre el contenido, no sobre la forma.

IV. Conectar la *lectura* y la *escritura como un continuo*, destacando semejanzas y diferencias.

Varias actividades se pueden desarrollar para conseguir este objetivo.

1) Leer autores literarios y *escribir sobre el tema de la lectura*: Escribir sobre aspectos diversos (reacción personal, conducta de un personaje, final de una narración, opinión del escritor) y en diferentes modalidades:

- a) cambiando los papeles de los personajes;
- b) escribiendo un final o un inicio diferente;
- c) escribiendo desde la perspectiva de un personaje secundario;
- d) cambiando la localización o el orden de los sucesos.

2) Planificar *actividades* de escritura para antes, durante y después de la lectura.

3) Usar la lógica del aprendizaje: *reflexionar sobre lo que se ha aprendido* en el día sobre una determinada materia.

La enseñanza de estrategias en la composición requiere la *acción directa del profesor*, para explicar los pasos de la estrategia, hacer una demostración del proceso y ayudar a los alumnos a aplicarlas, actuando autónomamente.

En cada una de las fases del proceso instructivo, la intervención del profesor es importante, aunque obviamente en unas más que en otras.

La *secuencia didáctica* es la siguiente:

1) El profesor presenta la estrategia en el grupo, de forma directa o haciendo una demostración, mientras piensa en voz alta;

2) Los alumnos planifican y realizan el primer borrador, leen y discuten sus textos y planes, en un grupo dirigido por el profesor, quien hace una demostración de la estrategia y ayuda al alumno a aplicarla a su propio escrito;

3) Dominada la estrategia, los alumnos la aplican de forma autónoma; el profesor trabaja para mejorar y extender su aplicación.

En esta secuencia didáctica se pueden distinguir algunas actuaciones puntuales del profesor, que constituyen *estrategias didácticas*:

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

1) Demostración modélica de la estrategia o de una fase de ella, como un procedimiento de enseñanza mediada;

2) Diálogo con el sujeto individual o con el grupo sobre varios contenidos:

- a) descripción y discusión de la estrategia;
- b) práctica de la estrategia;
- c) mejora de procedimientos;
- d) planificación de actuaciones;
- e) ventajas de la estrategia;

3) Enseñanza directa de las estrategias (lección);

4) Observación del texto que se está construyendo o del que se guarda en las carpetas de trabajo;

5) Facilitar un tiempo adecuado para cada proceso de la composición. Flexibilizar el tiempo dedicado a la escritura, en función del tipo de discurso;

6) Desarrollar conocimiento explícito de las características de los diferentes tipos de texto;

7) Desarrollar habilidad y capacidad para poner en práctica procesos cada vez más sofisticados;

8) Desarrollar automatismos en cada proceso.

La finalidad última de la estrategia es facilitar el proceso complejo global; por eso, la automatización o ejecución rutinaria de la estrategia favorece el desarrollo global;

9) Dividir la tarea o proceso complejo en componentes más simples, de manera que se hagan más asequibles a los alumnos;

Algunas *estrategias didácticas* son *específicas* para un proceso de la composición:

1. *En la preparación de la escritura:*

- a) Discutir en clase sobre un tema general;
- b) Contar una historia, para ayudar a clarificar una experiencia;
- c) «Desempeño de papeles» y otras actividades de dramatización;
- d) Leer sobre un tema;
- e) Realizar entrevistas;
- f) Ver una película;
- g) Escuchar una conversación.

2. *En la planificación:*

- a) Construir un mapa semántico o un esquema previo del contenido;
- b) Animar a los alumnos a centrarse en las ideas propias, obviando los aspectos mecánicos de la escritura, construcción de la frase y otros aspectos no estrictamente relacionados con el contenido;
- c) Permitir a los alumnos que escriban sobre temas que les ofrezcan vías adecuadas de auto-expresión. Esta estrategia incrementa notablemente el contenido y hace innecesaria la búsqueda en la meta-memoria;
- d) Animar a los alumnos a seguir escribiendo cuando hayan escrito algo que han pensado;
- e) Ayudarles a articular los objetivos y a transformar los objetivos globales en operativos.

3. *En la transcripción:*

- a) Refuerzo positivo a lo que el alumno escribe;
- b) Orientar al alumno que lo necesite o lo pida;
- c) Sugerir al alumno que lea lo que ha escrito;

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

- d) Automatizar las habilidades formales: enseñarlas separadas del proceso de la composición;
- e) Control consciente sobre las decisiones de carácter lingüístico.

4. *En la revisión*, la actuación del profesor se centrará en proporcionar la estructura ejecutiva para la revisión:

- a) Reacción personal, mediante el refuerzo positivo;
- b) No enfatizar los errores; sólo los más relacionados con la comprensión del texto;
- c) Plantear cuestiones para clarificar la comprensión;
- d) Sugerir formas de mejorar el escrito;
- e) Organizar grupos de alumnos para revisar sus textos y asignar a cada uno una tarea diferente;
- f) Proporcionar una lista de aspectos revisables.

Para finalizar, señalaré algunas líneas prospectivas:

1) No hay duda de que si pudiera fomentarse una «cultura de lo escrito», se facilitaría enormemente su enseñanza. Pero aquella aún no se ha producido.

2) No parece que los niños puedan aprender a escribir como aprenden a hablar (incluso aunque no tengan ningún impedimento biológico). Por tanto, será siempre necesaria una respuesta de la enseñanza a los problemas de la escritura.

3) La perspectiva esperanzadora de la investigación sobre los procesos de la composición es que éstos son enseñables. Esta es la responsabilidad y el reto para la enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAMPS, A. (1990): «Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza»: *Infancia y Aprendizaje*, 49, 3-19.
- FITZGERALD, J. (1987): «Research on revision in writing»: *Review of Educational Research*, 57, 481-506.
- FLOWER, L. y HAYES, J. R. (1981): «A cognitive process theory of writing»: *College Composition and Communication*, 32, 4, 365-387.
- GRAVES, D. (1991): *Didáctica de la escritura*, Morata-M.E.C., Madrid.
- HARRIS, K. y GRAHAM, S. (1992): *Helping young writers master the craft*, Brookline Books, Cambridge.
- MCINTYRE, E. (1995): «Teaching and Learning Writing Skills in a Low-Ses, Urban Primary Classroom»: *Journal of Reading Behavior*, 27, 2, 213-242.
- NOËL-GAUDREAU, M. (1991): «Bilan de recherches en didactique de la production écrite»: *Etudes de Linguistique Appliquée*, 84, 37-45.
- OLSON, D. R. (1977): «Oral and written language and the cognitive processes of children»: *Journal of Communication*, 27 (4), 10-26.
- SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1986): «Research on written composition». En WITTRICK, C. M. (Ed.) *Handbook of research on teaching*, 3ª edición, McMillan, Nueva York, 778-803.
- SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1992): «Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita»: *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- STEIN, M. Y OTROS (1994): «Effective Writing Instruction for Diverse Learners»: *School Psychology Review*, 23, 3, 392-405.
- STODDARD, B. y MCARTHUR, C. A. (1993): «A peer editor strategy: guiding learning disabled students in response and revision»: *Research in the teaching of English*, 27, 76-103.
- VIGOTSKY, L. S. (1978): «The prehistory of written language». En COLE, M. Y OTROS (eds.) *Mind in Society: The development of higher psychological processes*, Harvard University Press.
- WONG, B. Y. L. Y OTROS (1996): «Teaching low-achievers and students with learning disabilities to plan, write and revise opinion essays»: *Journal of Learning Disabilities*, 29, 2, 197-212.
- ZAMEL, V. (1987): «Recent research on writing pedagogy»: *Tesol Quarterly*, 21, 4, 697-715.

COMUNICACIONES

DIDÁCTICA DE LOS ORALISMOS DESDE LAS ESCENAS ANDALUZAS DE ESTÉBANEZ DE CALDERÓN

José Luis Abraham López

Para llevar a cabo una didáctica del vocabulario, he creído más interesante tomar como base una obra concreta de un escritor determinado. Facilitará llevar a cabo un aprendizaje significativo, evitar caer en la mera actividad memorística con palabras descontextualizadas, así como caracterizar y ubicar a su autor aunque de manera muy vaga. Todo ello tomando como primera regla aquella que nos restringe el propio texto, siempre en el ámbito del aprendizaje de la lengua que posibilite el desarrollo de la expresión y comprensión oral y escrita.

El texto elegido es *Escenas Andaluzas* del malagueño S. Estébanez Calderón (1799-1867). En dicha obra aparece todo un repertorio de cultismos, arcaísmos, latinismos, referencias mitológicas, vulgarismos, coloquialismos, regionalismos que es la respuesta del autor a una necesidad de recuperar lo castizo hispánico. Por ello no olvida en ningún momento la España oriental. No hay que descuidar el perfecto conocimiento del árabe que tenía El Solitario; de hecho fue nombrado profesor de árabe del Ateneo de Madrid y algunas de sus obras, como *Cristianos y Moriscos* (1858) pertenece a la corriente de orientalismo que los románticos impulsaron.

Una vez que hayan quedado claras estas primeras anotaciones, a modo de primer contacto, se diseñan una serie de estrategias, que faciliten el aprendizaje más que la enseñanza de los arabismos que se nos dan. He contabilizado cerca de cien términos, la mayoría sustantivos, cinco adjetivos y dos verbos, además de siete topónimos, la casi totalidad de Andalucía. Su distribución en el texto es bastante regular.

| | | | |
|----------|----------|-----------|------------|
| alfiler | chupín | naranjero | tagazo |
| gabela | azul | alfajeme | café |
| zaguán | abalorio | barrio | charrán |
| alarde | azabache | sultán | almotacén |
| albéitar | azófar | ajímez | arroba |
| aciar | calibre | alberca | mohatrería |
| aceñero | almírez | jazmín | tarea |
| algodón | alcalde | arriate | zambra |
| adehala | alguacil | fakir | zagala |
| jabalí | noria | nácar | alcurnia |

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

| | | | |
|---------------|-----------|-----------------|-----------|
| fallebas | jinete | azahar | almíbar |
| albricias | visir | aceituna cenefa | |
| arráez | alfombra | chupa | badana |
| zorzal | alcázares | taracea | saetía |
| atalayar | atalaya | albalá | azúcar |
| zaquimazí | rebato | sandía | achacar |
| marfil | algarada | adalid | cenit |
| alhaja | alcancia | azulejo | fulana |
| cafre | rahez | albahaca | mengana |
| jubón | jaez | zàraza | alboroque |
| guifa | siroco | jácara | algazara |
| almojarifazgo | alquimia | alcachofa | baladí |
| azar | alcor | alcairía | tahona |
| tabique | jarro | alcantarilla | algalia |
| nadir | cifra | almohada | |

ESTRATEGIAS DE TRABAJO

Un instrumento indispensable en el que se hará especial hincapié es en el uso del Diccionario. R. Pérez de Ayala en *Belarmino y Apolonio* pone en boca del primero toda una teoría de la denominación. En sus ratos de intervalos se sentaba en alguna silla de su pequeño cuchitril y buscaba incansablemente en el Diccionario, ese lugar donde están todas las palabras, las cosas; éstas existen porque existen palabras con que identificarlas y, en cierto modo, poseerlas; de esta forma Diccionario es igual a Cosmos. El alumno se da cuenta de la importancia de reconocer la realidad que le rodea, porque de esta manera concreta su entorno, y alcance a tener una idea de la lengua a partir del vocabulario, entendiéndolo como vehículo imprescindible de conocimiento, sin descuidar sus aspectos creativos. Para que no nos convirtamos en algún personaje real que actúe como una vez dijo G. García Márquez: «*El mundo era tan reciente que muchas cosas carecían de nombre, y para mencionarlas había que señalar con el dedo*».

1. EDUCAR AL ALUMNO EN LA FACETA DE DIVIDIR LOS TÉRMINOS EN SINONIMIA, ANTONIMIA, Y POLISEMIA

Sinonimia

- . *gabela*: tributo, impuesto, contribución, gravamen, fisco.
- . *falleba*: pestillo, barra, agarradero, cierre, cerrojo.
- . *alcairía*: cortijo, caserío, masía, almunia, finca.
- . *alcantarilla*: cloaca, sumidero, vertedero, desagüe.

Antónimos

- . *alarde*: modestia, humildad, sencillez, tímido.
- . *cafre*: delicado, humano, suave, fino.
- . *rahez*: apreciable, noble, digno, caro, difícil.
- . *zaraza*: virtuosa, virgen, incorruptible, decente, casta.

Llegando a niveles más profundos, también se podría distinguir la *antonimia lexical, morfológica y contextual* si los hubiere.

| | | |
|---------------------|--------------|------------|
| alarde..... | modestia | lexical |
| cafre..... | delicado | " |
| la gente más rahez. | despreciable | contextual |

Polisemia

- . *zorzal*: Aves passeriformes del mismo género que el mirlo. // Hombre astuto y sagaz.
- . *alhaja*: Joya. // Adorno o mueble precioso. // Persona o animal de excelentes cualidades, frecuentemente en sentido irónico. // Hacienda, bienes.
- . *charrán*: Ave marina. // Pillo, tunante.
- . *badana*: Piel curtida de carnero u oveja. // Persona floja y perezosa.
- . *baladí*: Propio de la tierra o del país. // De poca importancia.

2. FORMACIÓN DE NUEVAS PALABRAS a partir de una primera, así como para términos con determinado sufijo o prefijo.

- . *alguacil*: alguacila, alguacilazgo, alguacilería, alguacilesa, alguacilesco, alguacilillo.
- . *rebato*: arrebatador, arrebatamiento, arrebatador, arrebatadora.
- . *aceituna*: aceitera, aceitero, aceitoso.
- . *café*: cafetera, cafetero, cafeto, cafetal, cafetería, cafeína.

3. ELABORAR CAMPOS SEMÁNTICOS CONCRETOS

- . *utensilios*: alfiler, aciar, alhaja, talegazo, almirez, alcancía, abalorio, almohada.
- . *impuesto*: gabela, adehala, albalá, almojarifazgo.
- . *partes casa*: zaguán, fallebas, zaquimazí, ajimez, arriate, taracea, azulejo, alfombra, alberca, alcantarilla, tabique, jarro.
- . *ejército, guerra*: alarde, atalayar, jinete, alcázares, atalaya, rebato, algarada, jaez.
- . *oficio*: albéitares, almotacén, alfajeme.
- . *edificios*: aceñero, noria, barrio, alcairía, tahona

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

- . *árbol, planta, flor, fruto, hierba*: algodón, naranjero, jazmín, azahar, aceituna, sandía, café, albahaca, alcachofa.
- . *animal*: jabalí, zorzales.
- . *vida social*: arráez, alcalde, alguacil, visir, sultán, adalid.
- . *vestido*: jubón, chupín, chupa.
- . *adjetivos*: charrán, mohatrero, cafre, rahez, baladí.
- . *color*: marfil, azul, azabache, azófar.
- . *medida*: calibre, arroba.

4. ESTUDIAR RELACIONES PARADIGMÁTICAS

- . teniendo al lado el pan blanquísimo de bollo o de *tahona*.
- . y, además, por *adehala*, contad cada año por Pascua con unos cuellos.
- . asegurad con *fallebas* la puerta.
- . desde donde comenzó a *atalayar* a su huésped.
- . había gran festejo y *alboroque*, mucho de bullicio y *algazara*.
- . la *zambra* en tal punto se dejó entrar por las puertas del *zaguán*.

5. COMPONER SERIACIONES DE INTENSIDAD:

- . *charrán*: pícaro, tunante, granuja, bribón.
- . *arraéz*: guía, líder, patrón, director, jefe, presidente.
- . *zaquimazi*: buhardilla, desván, cuartocho, cuchitril, tugurio.
- . *baladi*: leve, anodino, superficial, insignificante.

6. COMPONER LAS LIMITACIONES LÉXICAS, situaciones que produzcan un mismo efecto, estableciendo una serie de preguntas.

- ¿Cómo es?...cubre desde los hombros hasta la cintura, ceñida al cuerpo.
- ¿Qué es lo que sirve?...para preparar mermeladas y conservas dulces.
 - ¿Cuántas cosas podrías oler?.
 - ¿Y cuántas de ellas comer?.
 - ¿Qué cosas podrías visitar?.
 - ¿Cuántos oficios?.

7. ESTABLECER ASOCIACIONES DE IDEAS

- . *algodón*: blandura, flacidez, suavidad.
- . *alhaja*: corona, perla, brillante.
- . *jabalí*: sucio, cochino, cerdo, pordiosero.

8. FIJAR Y COMPRENDER SU ORTOGRAFÍA

Todas las palabras pertenecientes a la misma familia mantienen la grafía, salvo pocas excepciones, como p.e. las derivadas de palabras acabadas en -z. P.e. cruz= crucificar, crucifijo.

En nuestro caso se podría hablar de la formación y acentuación de *dipthongos* e *hiatos*, la *h* muda entre vocales, la *g*, la *j*, la *y*, la *ll*, la -z...

P.e. Todas las palabras terminadas en *-jero*, *-jera*, *-jería* se escriben con *j*, excepto *ligero*, *flamígero*, *belígero*. Es el caso de *naranjero*.

P.e. Se escribe *y* cuando este fonema tiene valor consonántico, es decir, que va a principio de palabra, seguido de vocal o en medio de ella. Es el caso de *atalayar*.

9. Al tratarse de arabismos éstos crean mayores posibilidades de trabajo, como por ejemplo *topónimos* a partir de un sustantivo.

. *Hidrónomos*: *Acequia*. Así existen *Acequia del Baño*, *Acequia de Lupe*, *Acequia Gorda*, *Acequia del Mecín*; *Alberca* 'estanque'.

. *Accidentes y naturaleza del terreno*: *Alcudia* 'el cerro, el otero'; *Alcor* (Palencia) 'las colinas'.

. *Edificios y construcciones*: *Alcaría*. P.e. *Alcaría de Purullena*, de *Grayena*, de *Cortes*, etc.; *Alcántara* 'el puente'.

. Nombres que hacen referencia a *fitotopónimos*: *Arriate* 'los jardines'. P.e. *Pago de Arrias de Axen*, también en *Málaga*.

. Caben citarse otros como *Albalá* 'la cloaca' (Cáceres); *Arroba* 'el cuartal' (C. Real); *Jabalí* 'montaraz' (Murcia); *Zambra* 'bando', 'grupo' (Murcia), así como *Alcaide*; *Alcázar*; *Aceituna*; *Alcantarilla*, etc.

TOPÓNIMOS VARIOS

Almanzora (Almería) 'la bien defendida', *Grazalema* (Cádiz) 'ciudad de los Banu al-Salim', *Gibraltar* (Cádiz) 'monte de Táriq', *Almería* 'la atalaya', *Alcalá* 'el castillo', *Albacete* 'el llano' y *Tarifa* (Cádiz) 'punta'. Los geógrafos e historiadores árabes la llamaron 'ciudad de Táriq', 'península de Táriq', atribuyendo el origen de su nombre al jefe de la tribu berberisca de los *Bargawata*.

Hay otras muchas técnicas educativas que quedan sin desarrollar por falta de espacio, como puede ser descomponer las palabras en morfemas o monemas, el artículo árabe *al-* que presenta al sustantivo, el sufijo *-i* de gentilicios y

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

derivados de nombres propios árabes, inculcar la idea de evolución de las palabras, así como arabismos fraseológicos hallados en el texto como «*pasar la mano a sostener la mejilla*», o «*cada cual busca su igual, tal para cual, tal para cual*». Para este último en árabe existe la forma «*cada cosa se siente atraída por su igual*» o «*Toda cosa se inclina a su semejante*».

Por último decir que no hay que olvidar al respecto que en la actualidad, en la nueva reforma educativa, lengua y literatura aparecen juntas, por lo que para la enseñanza de una no se debería olvidar la integración de la otra, porque -como pensaba Coseriu- en la literatura se emplea la lengua a su máximo rendimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- ASENJO SEDANO, CARLOS, *Toponimia y Antroponimia de Wadi As, s.XV*, Granada, Diputación Provincial, 1983.
- ASÍN PALACIOS, MIGUEL, *Contribución a la toponimia árabe de España*, Madrid, CSIC, 1944.
- CANO, JOSÉ LUIS, «Actualidad de Estébanez Calderón», *Clavileño*, nº37, 1956, pp. 51-55.
- COROMINAS, JOAN, *Breve Diccionario Etimológico de la lengua castellana*, Madrid, Gredos, 1990^{3a}.
- Diccionario de la RAE*, Madrid, 1992^{21a}.
- Diccionario de Sinónimos y Antónimos*, Madrid, Espasa-Calpe, 1992.
- ESCARPANTER, JOSÉ A., *Ortografía moderna*, Madrid, Playor, 1989^{29a}.
- ESTÉBANEZ CALDERÓN, SERAFÍN, *Escenas Andaluzas*, Madrid, Cátedra, 1985.
- GARCÍA GÓMEZ, EMILIO, «Hacia un 'refranero' arábigo-andaluz», *Al-Andalus*, nº35-37, 1970-1972, pp. 11-69.
- JIMÉNEZ JIMÉNEZ, BONIFACIO, *Didáctica del Vocabulario*, Barcelona, Humanitas, 1986.
- JUSTICIA, FERNANDO, *El desarrollo del Vocabulario. Diccionario de frecuencias*, Granada, Universidad, 1995.
- LAPESA, RAFAEL, *Historia de la lengua española*, Madrid, Gredos, 1986^{9a}.
- MESANZA LÓPEZ, JESÚS, *Ortografía: método individualizado activo*, Madrid, Santillana, 1993.
- PÉREZ DE AYALA, RAMÓN, *Belarmino y Apolonio*, Madrid, Cátedra, 1978.

REVISIÓN DE LOS TÓPICOS CULTURALES ESPAÑOLES A TRAVÉS DEL COMENTARIO DE TEXTOS: CASOS PRÁCTICOS

M^a Carmen Alonso Morales
Centro de Lenguas Modernas

El objetivo de la lengua es la comunicación y hacia este mismo fin ha de estar encaminado el proceso de aprendizaje de cualquier idioma.

El conocimiento de la gramática de una lengua, conjunto de normas que determinan el funcionamiento correcto de cada sistema, es un requisito fundamental. Ahora bien, para que se cumpla el objetivo lingüístico, para comunicar realmente, es necesario considerar cada lengua en el espacio cultural y social del grupo humano que utiliza dicho lenguaje; es decir, el proceso del aprendizaje de la lengua se acelera si a la par de las actividades propiamente lingüísticas se lleva a cabo una inmersión cultural.

La idea que el estudiante extranjero se va formando de la sociedad, cuya lengua pretende dominar, está muy determinada por los tópicos y estereotipos culturales que existen sobre aquélla, independientemente de su veracidad y exactitud. Este aspecto toma mucha más relevancia cuando esos tópicos han pasado de ser comentarios particulares y curiosos repetidos en las conversaciones a formar parte de textos literarios, convertidos en tema de análisis en sí mismos, o como representativos de una nacionalidad o de un temperamento, con todas las valoraciones positivas y negativas que esto trae consigo, así como las construcciones y giros estrictamente lingüísticos que de estos estereotipos culturales y sociales se han derivado.

Es sabido de todos que desde finales del siglo XVI empezó a circular un estereotipo cultural sobre España y las costumbres de los españoles, la llamada «Leyenda negra», tan difundida por todo el mundo y que dio lugar a la imagen de una sociedad, la española, dominada por el sentimiento religioso, la Inquisición, la seriedad extrema y otras características similares que hicieron de lo español sinónimo de lo hosco o del luto permanente, a lo que contribuyeron también las representaciones pictóricas de los Austrias uniformados completamente de negro salvo sus cuellos y gorgueras. Este tópico social estaba en claro contraste con el estereotipo de la sociedad inglesa isabelina, amante de las francachelas y la vida disipada, tal y como en aquel entonces se la consideraba

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

y que, si la comparamos con la imagen tópica actual, se demuestra que las generalizaciones tienen mucho que ver con los tiempos y las modas, o la importancia política y económica de un país en un determinado momento.

Aunque es evidente que la mayor parte de los tópicos difundidos por el extranjero durante el período imperial español han desaparecido, en los siglos posteriores han surgido otros lugares comunes o se han desarrollado aquellos otros que estaban en estado embrionario, pero dando lugar siempre al tópico que continúa con fuerza en la actualidad, de una diferencia basada en la desmesura, que, al parecer, caracteriza este país. Una referencia a esto la encontramos en el más famoso articulista español del siglo pasado, Mariano José de Larra, quien, al comienzo de su escrito «Vuelva usted mañana», hace una reflexión sobre esta imagen de lo español a través de las ideas de un supuesto amigo suyo extranjero al que Fíguro califica como

uno de estos que, en buena o en mala parte, han de tener siempre de nuestro país una idea exagerada e hiperbólica, de éstos que, o creen que los hombres aquí son todavía espléndidos, francos, generosos y caballerescos seres de hace dos siglos, o que son aún las tribus nómadas del otro lado del Atlante: en el primer caso vienen imaginando que nuestro carácter se conserva intacto como nuestra ruina, en el segundo vienen temblando por esos caminos, y preguntan si son los ladrones que los han de despojar los individuos de algún cuerpo de guardia establecido precisamente para defenderlos de los azares de un camino, comunes a todos los países.

Pero lo curioso del asunto es que cuando a nuestros alumnos actuales, jóvenes en su mayoría, a la hora de ejercitarse en las diferentes destrezas, les animamos a que expongan en sus participaciones en clase o en sus trabajos de casa sus impresiones sobre los españoles, las coincidencias con las descripciones que hacen en sus obras autores de otros tiempos son considerables.

En este breve trabajo nos centramos en la exposición de los tópicos que con más frecuencia se atribuyen a los españoles y a la vida de la sociedad española entre los estudiantes del Centro de Lenguas Modernas, y cómo después hemos ido analizando esos clichés en clase comparándolos con las opiniones vertidas por Larra en dos de sus artículos de costumbres: «El castellano viejo» y «Vuelva usted mañana».

Una de las características que los estudiantes extranjeros destacan en España es *el ruido*. De hecho hace ya varios años que en las estadísticas mundiales venimos apareciendo como el segundo país más ruidoso del mundo después de Japón, pero mientras en el país asiático el mayor número de decibelios se produce en las áreas industriales, en España es ruido directamente causado por la actividad humana en el uso de vehículos, música o el volumen

de la voz. Al parecer los españoles hablamos muy alto no sólo cuando estamos en circunstancias extremas de mal humor o de alegría, también gritamos en circunstancias rutinarias como cuando nos encontramos con un amigo en plena calle y a voces le hacemos saber nuestro contento a nuestro conocido y, de paso, a los desconocidos que nos rodean. Al mismo tiempo las voces son acompañadas de palmadas y abrazos y toda una serie de manifestaciones mediante las cuales se establecen unos contactos físicos a los que un extranjero suele estar poco acostumbrado y que lo avergüenzan o le hacen temer por la integridad de su propio espacio personal; tal y como Larra describe en el encuentro con su supuesto amigo Braulio, el castellano viejo.

Lo mismo podríamos decir del horario de las comidas españolas, ya de por sí tardías y que en algunas ocasiones se retrasa aún más por la falta de puntualidad con las que sistemáticamente se realizan todas las actividades rutinarias. En el artículo en cuestión, Braulio hace saber a Larra que en su casa se come a la española, es decir, temprano, a las dos, según este prototipo de castellano viejo; lo que se convertirá en las cinco dadas todas las circunstancias que anteceden al sentarse a la mesa. En este escrito el propio Larra cuenta cómo él mismo procura llegar tarde a la cita, para lo cual se dilata en el proceso de arreglarse: llegar puntual sería considerado como una impaciencia impertinente. Este constante *retraso* para el extranjero equivale a ineficacia si se trata de relaciones públicas y falta de respeto en situaciones privadas.

La falta de respeto es otra cuestión más que se une a la *mala educación* general que, por lo visto, nos caracteriza a los españoles según los estudiantes. Es habitual en las calles de este país que la gente no se disculpe después de haber dado involuntariamente un pisotón o un codazo a la persona con la que momentáneamente se tropieza; de la misma manera que no se suele dar las gracias si alguien cede el paso ni tampoco se pide permiso ni se utiliza la fórmula «por favor» para realizar algo individualmente que puede entrar en conflicto con la individualidad o el espacio de los otros. En resumen, en muchas situaciones las llamadas *naturalidad* y *espontaneidad* de los españoles, que también son tópicos, son consideradas por el extranjero como síntomas de mala crianza. Larra también alude en el mismo artículo a este asunto cuando habla de que precisamente estos comportamientos un tanto rudos son los típicos de la clase media de la clase media española que carece de las más elementales normas de urbanidad y de soltura.

Un cierto *orgullo patriótico* poco realista y despreciativo de todo lo que no sea español es otro aspecto que nuestros visitantes destacan. No es de extrañar

pues que los índices de xenofobia y de racismo estén subiendo en España. El sentimiento de inferioridad en el concierto mundial que tradicionalmente ha afectado a los españoles en los últimos siglos se solucionaba con un rechazo a todo lo del exterior enclaustrándose en la defensa de unos supuestos valores de la raza hispana imposibles de ser comprendidos fuera de España, dando lugar a un paranoico complejo nacional de víctimas de las alianzas extranjeras. Como Fíguro narra en «Vuelva usted mañana», todo lo que no sea español no se tiene en cuenta, incluso aunque sea mejor, pues la soberbia autosuficiente es lo habitual.

Ahora que el español empieza a sentir una cierta relevancia internacional empieza también a aparecer un sentimiento de superioridad hacia todo aquello que no sea propio de los llamados países de nuestro entorno que se traduce en racismo, básicamente económico. Es interesante que la gran mayoría de los estudiantes extranjeros califican a la sociedad española de *acogedora*, pero un importante número de estos jóvenes dice haber sido víctima de ciertos comportamientos xenófobos, principalmente en el trato en los establecimientos hosteleros donde se les atiende después de a los españoles o donde se les llega a pedir un precio diferente y más alto del anunciado. Con respecto a estudiantes de otras razas, la práctica totalidad dice haber vivido alusiones a su diferencia racial aunque casi nunca se haya tratado de violencia de ningún tipo, sino más bien de ciertas bromas jocosas entre españoles que al extranjero lógicamente no le hacen ninguna gracia.

Pero el tópico que más caracteriza a esta sociedad es sin duda *la vagancia*, causa de *la ineficiencia nacional*. «La vagancia por inercia» como Larra la califica en su «Vuelva usted mañana», donde después de haber pasado revista a la inoperante burocracia española, Fíguro hace una sátira de todos los profesionales y artesanos del país con los que el protagonista de su artículo, el imaginario señor francés Sans-délai, entra en relación y que, en conjunto, hacen que se conviertan en un año los quince días que el visitante pensaba pasar en España:

No paró aquí, un sastre tardó veinte días en hacerle un frac, que le había mandado llevarle en veinticuatro horas; el zapatero le obligó con su tardanza a comprar botas hechas; la planchadora necesitó quince días para plancharle una camisola; y el sombrerero a quien le había enviado su sombrero a variar el ala, le tuvo dos días con la cabeza al aire y sin salir de casa.

Sus conocidos y amigos no le asistían a una sola cita, ni avisaban cuando faltaban, ni respondían a sus esquelas. ¡Qué formalidad y qué exactitud!

Ya el mismo título del artículo de Fíguro, «Vuelva usted mañana» es suficiente para darnos cuenta de la crítica de este tópico nacional que sigue caracterizándonos, aunque también hay otros muchos en los que los estudiantes coinciden con las sátiras del articulista como el machismo, el desorden, la falta de fronteras entre el espacio público y privado, etc.

Desgraciadamente más de un siglo y medio después, estos tópicos negativos siguen funcionando y, desgraciadamente también, son los que producen conversaciones largas y lingüísticamente fructíferas en español cuando los estudiantes dan rienda suelta así a todos los contratiempos que han vivido en su estancia entre nosotros. Es obvio que también existen las consideraciones positivas, sobre todo referidas a la simpatía y a la forma de vivir más familiar y cariñosa de los españoles. De todas maneras es los tópicos negativos de los que más se habla puesto que se trata de una queja que se formula a modo de desahogo al encontrarse el extranjero fuera de casa.

Hay que tener en cuenta no obstante una curiosa experiencia que hemos observado y que consiste en que cuando en primer lugar nos dedicamos con los alumnos a la lectura del texto y después preguntamos la opinión del estudiante acerca de lo leído, hay una cierta tendencia a relativizar los tópicos, en especial las malas imágenes, quizá por el humano espíritu de discrepar de lo que otro afirma; por la misma razón si primero hemos comentado y analizado con los estudiantes las características que ellos atribuyen a los españoles y después las comparamos con los artículos a los que hemos hecho referencia, ocurre el proceso contrario y el alumno tiende a radicalizar sus pensamientos a verse apoyado en sus argumentaciones.

No nos toca a nosotros considerar la veracidad o no de los tópicos sobre los españoles a los que nos hemos referido, baste exponer la coincidencia de lugares comunes entre los comentarios de nuestros estudiantes extranjeros y las opiniones de los autores de textos de estas características, Larra en el caso concreto que aquí hemos estudiado.

LOS DICCIONARIOS Y LA PEDAGOGÍA DE LA LENGUA

M^a del Carmen Ávila Martín

El diccionario es un instrumento fundamental para el aprendizaje del léxico de una lengua. Generalmente se considera una obra de consulta que se relaciona con los conocimientos y destrezas del vocabulario y no se puede separar de este aspecto del idioma. Pero, aunque su empleo es fundamental, el diccionario no sirve únicamente para encontrar significados de palabras desconocidas, sino que puede constituir una fuente de información muy valiosa sobre toda la estructura de la lengua. La información que aporta el diccionario sobre cada vocablo no es exclusivamente semántica, y ello porque conocer una palabra presupone conocer su forma correcta (ortografía y pronunciación), su morfología y su sintaxis (su categoría gramatical y las peculiaridades de su forma), su semántica (connotaciones, posibles sinónimos o antónimos, la polisemia y homógrafos), así como el componente pragmático (las condiciones de uso).

El orden alfabético, que es un método arbitrario de ordenación, sirve para la consulta rápida en un momento concreto. Pero la idea del diccionario como simple lista de palabras no es suficiente para dar cuenta de la información que se contiene en él. El diccionario constituye un texto en sí mismo con sus propias leyes y peculiar funcionamiento que hay que conocer.

En los últimos años se había puesto de manifiesto, a pesar de lo indudablemente prácticas que resultaban, que las listas de palabras no son lo suficientemente apropiadas para la enseñanza del léxico. Las palabras no funcionan de forma aislada (en listados) sino en uso, en los textos y en sus correspondientes contextos. Esta consideración ha repercutido en los lexicógrafos, que cada vez con más frecuencia incluyen ejemplos en las definiciones, así como las construcciones más frecuentes y otro tipo de información complementaria.

Sin embargo, en algunos métodos de enseñanza de lenguas el diccionario tiene un papel secundario. La lengua debe aprenderse siempre en contexto y por tanto el léxico debe estudiarse también de ese modo. Este razonamiento supuso cierto abandono del diccionario como objeto de aprendizaje: una desconfianza hacia él procedente de la consideración, dentro de la lingüística estructural, de

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

que el léxico era un aspecto difícilmente sistematizable de la lengua. Esto se ha puesto de manifiesto especialmente en la enseñanza de lenguas extranjeras con el abandono del uso del diccionario en clase, lo que también ha repercutido de alguna manera en la enseñanza de la lengua materna. Leemos así en un trabajo sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera:

In foreign language teaching, vocabulary has for a long time been a neglected area. Pride of place has been given to 'structures' or, latterly, 'functions' (LINDA TAYLOR, 1990: 1).

Efectivamente, no hay que olvidar que, como nos recuerdan M. V. Reyzábal y M. Najt, el estudio del léxico no se puede aislar del conjunto de la lengua pues:

Las lenguas funcionan como sistemas de sistemas cuyas unidades están relacionadas entre sí, y, aparentemente, sujetas a leyes que proceden de la estructura como totalidad. Esto significa que el vocabulario, aislado de los discursos en que se produce es una abstracción útil a los fines de estudio, pero no posible de absolutizar como entidad autónoma (M. V. REYZÁBAL y M. NAJT, 1988: 212).

Pero, aun siendo esto cierto, no podemos pensar por ello que los diccionarios tratan el vocabulario como entidad autónoma y quedan al margen del proceso de aprendizaje global de la lengua. Y ello porque si los diccionarios han subsistido y funcionan desde el punto de vista comercial quiere decir que para los usuarios resultan prácticos. ¿En qué reside esa utilidad? Como se ha dicho, dado el mecanismo natural de adquisición de una lengua, el léxico no debe enseñarse descontextualizado; funcionan mejor los métodos que presentan los vocablos en los textos y en situaciones de uso. Pero también pertenece al mecanismo natural de adquisición de la lengua la pregunta ¿Qué significa ...? Y a esa pregunta es a la que responde la estructura textual básica del diccionario. Es lo que se denomina el metalenguaje natural de las definiciones que está siendo empleado en los diccionarios destinados a los niveles educativos más tempranos en nuestra lengua, y que en inglés o francés se emplea en diccionarios destinados a distintos niveles educativos.

La fonética y la fonología, así como la gramática y los aspectos léxico-semánticos y pragmáticos se aprenden realizando el sistema en situaciones de comunicación concretas y no se deben enseñar nunca a los alumnos de forma aislada. En lo que respecta al léxico, los diccionarios incluyen la explicación sobre el significado o significados de las palabras, pero además aparecen

indicaciones gramaticales, presuponen conocimientos sintácticos e incluyen indicaciones de uso sobre la pertenencia a un determinado nivel de lengua. Es decir, en cierta manera, los diccionarios trascienden el nivel léxico de la lengua y se convierten en un instrumento para la obtención de informaciones lingüísticas. Sin embargo su organización totalmente arbitraria, el orden alfabético, junto con un cierto carácter normativo, lo sitúa a una cierta distancia de los planteamientos de la lingüística actual. Es decir, el diccionario tiene utilidad porque nos da ciertos conocimientos integrales del vocabulario que resuelven exigencias prácticas, pero es insuficiente desde el punto de vista de la sistematicidad científica y pedagógica. El pragmatismo y no la inspiración científica es lo que guía a estas obras desde su nacimiento, sin prácticamente haberse inmutado por los avances de las investigaciones en nuestra disciplina.

Esto no quiere decir que no se hayan incorporado a los repertorios lexicográficos algunos de los avances en la investigación lingüística (cf. GREGORIO SALVADOR, 1985). Sin embargo, las listas de palabras son anteriores a los postulados de la lingüística moderna, y en cierta manera se han ignorado mutuamente durante algún tiempo.

Por todo ello, las propuestas que en la actualidad se hacen para la enseñanza del léxico no se detienen ya en el uso de listas de palabras para retenerlas en la memoria. Siempre se pone de manifiesto la conexión entre el aprendizaje del léxico y el contexto en el que se utiliza. En los actuales planteamientos didácticos que se están aplicando en la actual reforma educativa, el estudio del vocabulario aparece imbricado en el conocimiento y manejo de las destrezas textuales. Este planteamiento intenta superar la excesiva parcelación en aspectos teóricos del estudio de la lengua. Se quiere establecer así una interrelación entre los distintos niveles de la lengua, globalizados y puestos a disposición de su mejor conocimiento y manejo por parte de los alumnos. Y en este sentido, será importante la selección de los textos que se manejen en clase, pues deberán estar adaptados al nivel de conocimiento de los alumnos.

Los textos elegidos para la enseñanza de la lengua materna, no sólo deberían ser seleccionados, sino también tan planificados como los métodos de enseñanza de una lengua extranjera, según HUMBERTO LÓPEZ MORALES (1986).

En esta planificación se debería tener en cuenta el vocabulario que se va a introducir teniendo en cuenta que un hablante culto dispone de unos 5000 vocablos. Y en segundo lugar, qué vocabulario, pues habrá que introducir una

serie de criterios correctores en las listas de palabras: por ejemplo, entre otros posibles, habrá que tener en cuenta el mundo infantil, pues no sólo incluye vocablos que pueden no ser frecuentes en el mundo de los adultos, sino que también habrá que tener en cuenta el grado de maduración de los alumnos en relación con la complejidad semántica de algunos vocablos que no podrán ser introducidos hasta ciclos superiores.

Una vez que se termina la planificación, en la que se tendrá en cuenta la edad del niño y la frecuencia de las categorías gramaticales de la oración, así como su funcionalidad, entonces comienza la labor de los redactores de textos, que no está tampoco exenta de dificultades. Es un trabajo difícil pues no es sólo el léxico el que entra en la planificación, sino también las estructuras oracionales y el discurso.

Pero ¿cuál es el papel del diccionario en la enseñanza de la lengua materna? Para Humberto López Morales su empleo debe ser una actividad secundaria, especialmente en el nivel elemental, pues está circunscrito a la consulta de léxico incidental. Además pone de manifiesto que el diccionario común no responde a las necesidades de los escolares, pues incluye palabras poco usuales, arcaísmos, regionalismos, tecnicismos, cultismos, etc. Es decir, palabras que no tienen realmente vida en la comunidad de habla. «Es natural que así sea puesto que el diccionario es una especie de depósito donde se intenta recoger todo o casi todo el caudal léxico de una lengua» (H. LÓPEZ MORALES, 1986:54).

Esta concepción del diccionario como depósito de toda una lengua está cada vez menos admitida. El diccionario como objeto pedagógico se está diversificando según las necesidades de los usuarios. Y los destinados al público escolar simplifican sus contenidos para adaptarse a los escolares, pues sus necesidades no son las mismas que las de los adultos. Naturalmente esa simplificación no puede conducir a un menoscabo de su calidad, ni al recorte indiscriminado ni de las entradas que se recogen en él, ni de las acepciones, como desgraciadamente ha ocurrido en algunos casos (cf. HERNÁNDEZ, 1989).

Por otro lado, el diccionario no es el objeto en torno al cual debe estructurarse el aprendizaje de la lengua. Sin embargo es preciso conocer su manejo pues constituye un elemento de referencia que lo convierte en imprescindible entre los procedimientos de autoaprendizaje. Existen muchos ejercicios de refuerzo que pueden y deben basarse en él. Y además está la fascinación que ejerce como texto en sí mismo, con sus peculiaridades de funcionamiento. Será preciso que los diccionarios estén adecuados al nivel de los usuarios a los que se dirigen. Y que incorporen las investigaciones que se realizan en cuanto a la

frecuencia y disponibilidad del léxico de la lengua. Pero no se debe olvidar en la planificación del aprendizaje el manejo del diccionario. Y no olvidemos que el léxico de una lengua se aprende no sólo en la clase de lengua, sino también en las demás asignaturas y en la vida diaria; pero corresponde al profesor de Lengua enseñar la existencia, el manejo, la cantidad de información y la variedad de obras que tienen a su disposición como obras de referencia y consulta.

BIBLIOGRAFÍA

- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, H. (1989) *Los diccionarios de orientación escolar*, Tenerife, Universidad de La Laguna.
- LÓPEZ MORALES, H. (1986) *Enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros de español*, Madrid, Playor.
- REYZABAL, M^a V. y NAJT, M. (1988) «La adquisición del vocabulario», *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid, Anaya, págs. 212-233.
- SALVADOR, G. (1985) *Semántica y lexicología del español. Estudios y lecciones*, Madrid, Paraninfo.
- TAYLOR, L. (1990) *Teaching and learning vocabulary*, Prentice-Hall, New-York.

GRAMÁTICA Y SABERES LINGÜÍSTICOS (II)*

M^º Jesús Bedmar Gómez
Grupo de Investigación:
«Estudios de Español Actual»
Universidad de Granada

1. PROPÓSITO

Cuando se enseña la gramática de una *lengua particular* es lo habitual reducir el ámbito explicativo al *plano histórico*, al fundamento científico del *saber idiomático* (un saber que corresponde a las formas, contenidos y reglas de esa lengua particular). Se explican -me refiero al nivel universitario y a la opción teórica en la que, en principio, me sitúo - los mecanismos funcionales y formales que configuran el sistema gramatical de una lengua funcional idealmente unitaria -entiéndase aquí la variedad normativa del español-, con el correspondiente ejercicio de aplicación de nociones y metodología inherentes a la denominada sintaxis paradigmática. Este quehacer es objeto de la llamada *gramática descriptiva*.

Partiendo de esta delimitación del conocimiento gramatical y precisamente gracias a su insuficiencia, vuelvo a retomar el planteamiento según el cual el *saber lingüístico* abarca otros dos planos además del lingüístico particular (histórico): *el plano lingüístico general*, al que pertenece el *saber elocutivo*, y *el plano individual*, al que pertenece el *saber expresivo*. En conjunción con ambos planos se encuentran *la teoría gramatical* y el *análisis gramatical*, aquella ocupándose del *hablar en general* y este del nivel del *texto* (Coseriu, 1992:152).

De acuerdo con estas perspectivas, se abre un ejercicio de reflexión metalingüística «hacia arriba y hacia abajo» (*cf. infra*) que debe encontrar su lugar entre las enseñanzas gramaticales.

Llamar la atención sobre este particular es el objetivo que me propongo en respuesta a las ineludibles advertencias que E. Coseriu nos hace en su reciente obra *Competencia lingüística*. Para ello, basándome en experiencias de clase, quiero presentarles algunos casos prácticos y sus correspondientes niveles explicativos.

* *A mi padre, veterinario de Pegalajar (Jaén).*

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

2. PUNTO DE PARTIDA

Coseriu ha dejado bien claro que hay que ampliar los límites del saber lingüístico hasta el presente reducidos al saber idiomático, o lo que es igual, a la *langue* saussureana, a la *competence* chomskyana. Como contrapartida nos ha ofrecido en la obra mencionada los *elementos de la teoría del hablar*, denominación esta que, por cierto, constituye su subtítulo y la clave de todo cuanto aquí expondré. Estas son sus palabras (1992: 209):

La distinción de los tres planos de la competencia, general, particular e individual, es válida para todas las disciplinas de la ciencia del lenguaje. También en una disciplina como la gramática, que primariamente tiene por objeto la descripción de las lenguas particulares, es necesario diferenciar esos tres planos de la competencia. La gramática tiene que reclamar para sí una cierta generalidad hacia arriba y hacia abajo. Hacia abajo porque los procedimientos comprobados y justificados de la lengua particular son válidos para muchos e incluso para todos los textos de una determinada clase y, hacia arriba, porque algunos de esos procedimientos pueden ser comunes a algunas, a todas o a muchas lenguas.

Veamos ahora los casos a través de los cuales se hace la comprobación de los diferentes niveles.

3. RELACIÓN DE CASOS

3.1. DEL SABER IDIOMÁTICO AL ELOCUTIVO

3.1.1. CONMUTACIÓN Y DESIGNACIÓN. CASO DE LOS PARADIGMAS SINTÁCTICOS Y DE LAS POSIBILIDADES PLURIDESIGNATIVAS DE LA REALIDAD

En el momento en que operamos paradigmáticamente empleamos, como método *ad hoc*, el mecanismo formal de la *conmutación*, y es entonces cuando hay que explicar cómo entra en juego el saber lingüístico.

Partamos de la consideración de que un determinado lugar funcional puede ser recubierto por diferentes estructuras formales.

Palabra: Voy *allí* C. Circunstancial: Sintagma: Voy *a mi pueblo*
Proposición: Voy *a donde quiero*

Pues bien, cuando se pregunta al estudiante no nativo si tiene problemas para operar paradigmáticamente con la equivalencia de las estructuras, la respuesta es «no». «No», porque ya utiliza (conoce) las secuencias objeto de conmutación y sólo tiene que aprender a analizarlas: diferenciarlas gramaticalmente, clasificarlas y aprender sus equivalencias funcionales. Así, en los casos anteriores aprende a conocer los denominados por Stati (1972: 74-75) *enunciados isomórficos (sic)*: identidad de función, diferencia de formas.

En este procedimiento de la conmutación está presente, además, el conocimiento que el hablante tiene acerca de las posibilidades pluridesignativas de la realidad. Me refiero al hecho de que el hablante nativo sabe y el no nativo comprueba que la lengua en cuestión ofrece mecanismos formales configuradores de signos más o menos complejos para designar la realidad; pero un hecho de esta naturaleza no es explicable desde la semántica particular de las lenguas, sino a partir de las posibilidades pluridesignativa que la realidad ofrece. Se trata, pues, de un mecanismo general que aprovecha el común de las lenguas. Es la propia realidad extralingüística la que brinda esas posibilidades; la gramática, en sentido restrictivo, sólo tiene que mostrar las diferencias formales y las equivalencias funcionales de los signos combinados. Dicho con otras palabras, estamos moviéndonos en el plano lingüístico general, en el de la competencia lingüística general, en el del saber elocutivo.

3.1.2. DE LAS FUNCIONES LINGÜÍSTICAS PARTICULARES A LAS FUNCIONES LINGÜÍSTICAS GENERALES. CASO DE LOS «ENUNCIADOS SINÓNIMOS»

Hablaré, a continuación, de enunciados que tienen distintas formas, distintas funciones y el mismo contenido comunicativo, *enunciados sinónimos* según Stati (1972: 263 y ss.). Precisamente en ellos lo que se encuentra es la posibilidad efectiva de conformar lo designado a través de estructuras morfofuncionales diferentes.

Los ejemplos a que me referiré en primer lugar han sido ya objeto de comentario por parte del propio Coseriu (1992:130) y también, con algunas variantes, por parte de E. Alarcos (1990: 161- 171). Coseriu los trata dentro del marco teórico que nos ocupa y Alarcos, a propósito de sus reflexiones sobre la pasiva en español.

César venció a Pompeyo
Pompeyo fue vencido por César
El viento movía las hojas

La victoria de César
La derrota de Pompeyo
Las hojas eran movidas por el viento

Respecto de los primeros ejemplos, se puede decir -según argumenta Coseriu (1992: 130)- que la función de *César* es la misma en todos los enunciados, y también la de *Pompeius*, porque lo que entendemos en todos ellos es que César es el agente de la acción de vencer, aunque ese agente se exprese mediante procedimientos gramaticales distintos, y que Pompeyo es siempre objeto de la acción de vencer, con independencia de su función sintáctica. Ha de diferenciarse, por tanto, entre la *función lingüística* y la *función relativa a la realidad designada o función lingüística general*. De modo análogo, *el viento* es tenido realmente por agente (función lingüística general), venga dada su configuración gramatical a través de la función sujeto o a través de la de complemento preposicional (funciones lingüísticas particulares).

Tanto Coseriu como Alarcos saben bien deslindar las funciones sintácticas. Coseriu, intentando averiguar lo que tienen en común distintas funciones particulares de la lengua cuando pueden ser utilizadas en la misma situación, con respecto al mismo estado de cosas; y Alarcos, separando las relaciones y valores gramaticales (funciones sintácticas) de los elementos componentes de ciertas experiencias (*agente real, elemento paciente de la situación real*) relativas a la situación que comunicamos mediante la lengua.

Cabe, no obstante, mencionar, y por ello he querido revisar estos casos, la mayor precisión lingüística -a mi parecer- del deslinde tal y como lo presenta Coseriu: oponiendo funciones lingüísticas generales a particulares. Y no como lo plantea Alarcos: haciendo equivaler la situación real a la sustancia de contenido, esto es, en el caso mencionado, la victoria de César sobre Pompeyo, sustancia (*sic*) esta que puede conformarse mediante dos expresiones, o sea, *César venció a Pompeyo / Pompeyo fue vencido por César*. No olvidemos que para Alarcos (1992:90), orientado por Hjelmslev, la sustancia expresiva la constituyen los sonidos y la sustancia del contenido, las ideas o conceptos. Este cimiento teórico le permite afirmar que se puede configurar «una misma sustancia de contenido -una situación real- a través de dos expresiones distintas», confundiendo, a la manera de Pottier, la semántica lingüística «con una pretendida Semántica, cuyo fin no es ya la forma en tanto que tal, sino la sustancia, más o menos aprehensible, denotada por los signos» (Trujillo, 1972:104).

A la vista de tales diferenciaciones lo que cabría esperar, como propone Coseriu (1992: 31), es que la gramática evitase la confusión, por ej. designando las funciones que se refieren a la acción misma con términos tales como «agente» y «objeto» y, en cambio, las funciones lingüísticas mediante expresiones como «agentivo» y «objetivo»). Ello es tanto más necesario por cuanto que este doble proceso es válido también para las otras lenguas.

Si el camino no es este, se puede incluso transmitir un falso aprendizaje del análisis debido a la confusión de las funciones lingüísticas generales con las lingüísticas particulares: *En mi ciudad se produjo un terremoto. ¿Qué o qué cosa se produjo?* Respuesta: un terremoto. Función: *objeto directo. Igualmente ocurre con *Viene el tren. Pero: En mi ciudad se produjeron varios terremotos. Vienen los trenes.* Por tanto, sujetos.

3.1.3. CASO DE LAS LEXÍAS

Respecto de estas formaciones, en el plano de la lengua particular - saber idiomático- hay que identificar el significado de la construcción, que no es igual a la suma de los significados parciales; pero antes habrá que explicar, por conmutación, sus equivalencias formales y su función unitaria. Precisamente, la equivalencia formal nos servirá de índice clasificatorio y permitirá asimismo comprobar el lugar funcional que ocupen. En el plano del hablar en general, se comprueba la igualdad en la designación.

Ej. 1^o: *Sordo como una tapia.* Equivalente a un *sintagma* adjetival: *muy sordo* (núcleo-adjetivo-*sordo*, modificador-adverbio-*muy*), o a *una palabra*: *sordísimo*.

Ej. 2^o: *Las paredes oyen.* Equivalente a *otro enunciado*: *Hay gente que escucha en los alrededores.*

Estamos en el mismo caso de la conmutación, antes comentado, con la salvedad de que ahora las combinaciones léxicas y gramaticales son fijas.

3.2. SABER IDIOMÁTICO-SABER EXPRESIVO-SABER ELOCUTIVO

3.2.1. CASO DE LA COORDINACIÓN

Resulta adecuado, en principio, suponer que los elementos que tienen la misma forma tienen también bastantes posibilidades de desempeñar la misma función y que por tanto pueden ser coordinados. Ej.: *con su padre*, *con su tío*. Así: *Pasea con su padre y con su tío*. Esto, no obstante, puede dar como resultado enunciados que necesiten otro tipo de explicación. Véase, al respecto, el que he tomado de un cartel de nuestra Facultad de Filosofía y Letras: *Viernes y poesía en la Alhambra*.

Ante los dispares designata de los miembros que se coordinan cabe el afán de entrecruzar las realidades designadas, los «entes extralingüísticos tiempo y fenómeno», con las nociones gramaticales presumibles: complemento circunstancial y objeto, de donde se sigue la interpretación «habrá poesía el viernes en la Alhambra»; porque parece ser que en el primer hueco funcional del enunciado no tiene «buena entrada paradigmática» lo designado por la palabra *viernes*, y sí, por ejemplo, la palabra *prosa*. Para dar cuenta de este tipo de enunciados surge la llamada *semántica de la coordinación*. Pero no estamos aquí ante problemas de designación sino de sentido, de elaboración intencional de discursos. Con la lengua también se puede jugar y a lo que hay que acudir en el nivel explicativo es a la denominada *anulación extravagante*, la que se produce en el caso de la afirmación intencional de lo absurdo e incongruente (Coseriu, 1992: 145-147). De este modo, si la incongruencia sigue existiendo en el texto es justamente porque es reconocida como intencional. El principio general de la anulación textual consiste en la confianza frente al otro de que éste habla con sentido y no de una manera incongruente, de que la incongruencia se expresa con una intención.

En definitiva, la anulación de lo incongruente en el texto se acoge al *principio general del hablar* que atribuye al otro la misma capacidad de hablar, igual saber lingüístico que el que uno tiene. De donde se sigue que muy probablemente la incongruencia se debe no al no saber, sino que ha de ser entendida como intencional y, por tanto, ha de quedar anulada.

Igualmente, la propia enumeración caótica de la poesía moderna se ajusta a este procedimiento. Un ejemplo improvisado en clase: *Eres universo / y abril y alimento*.

Se sobrepasa aquí el ámbito de la designación para llegar al del *sentido*, al propio ámbito del texto constituido como tal (plano del discurso), al mundo de los saberes expresivos. El *sentido*, «lo dicho con el decir, i.e. el especial

contenido lingüístico que se expresa mediante la designación y el significado, pero que en el discurso individual va más allá de ambos, y que se corresponde con las actitudes, intenciones o suposiciones del hablante» (Coseriu, 1992: 96).

Como «poema» el anterior enunciado podría tener plenamente sentido, esto es, con base en la *anulación metafórica* de la incongruencia dada en la lengua particular. Es el camino del lenguaje poético, el del contacto de palabras del que se derivan especiales connotaciones. Interviene ahora no ya el significado aislado de cada palabra, esto es, su *valor de lengua* (invariante), la *denotación*, sino el *sentido* (variante) que cada palabra, enlazada con las demás del texto, tiene, esto es, su *valor de habla*, la *connotación*. Y con la connotación, las claves culturales, el mundo de lo afectivo-connotativo, lo subjetivo-irracional, lo intersubjetivo (actitudes, intenciones, suposiciones). Y esta es obviamente la cuestión que mayor grado de dificultad entraña cuando se desconoce el mundo que sustenta la lectura poética, el mundo extralingüístico con sus claves étnicas y culturales, entre las cuales se halla el propio mundo técnico de lo literario.

3.3. SABER EXPRESIVO- CONOCIMIENTO GENERAL DE LAS COSAS (SABER ELOCUTIVO)

3.3.1. CASO DE LOS «ENUNCIADOS HOMÓNIMOS»

Ej.: *vino de Jerez*.

- estructura sintagmática, funciones específicas, significaciones concretas (sustitución: *vino de mesa*)
- estructura oracional, funciones específicas, significaciones concretas (sustitución: *llegó del colegio*).

No es el contexto el factor explicativo determinante, porque en última instancia hay que saber, por el conocimiento de las cosas (Coseriu, 1992: 127-129), en el plano lingüístico general, que Jerez es una ciudad y también una marca de vino. En este ejemplo lo que resulta obvio puede no serlo tanto si en lugar de Jerez hablamos de Pegalajar. A favor del contexto y de otros factores, como es el caso de la entonación, se muestra el mencionado Stati (1972: 263).

4. FINAL

Por lo que lo pueda suponer de mínima aportación de ejemplos y reflexiones, pero sobre todo, como señalé al principio, de aviso sobre la necesidad de dar cabida en la enseñanza al conocimiento más extenso de la competencia gramatical, he querido presentar estos cuantos casos-tipo que cada año forman parte de las explicaciones de clase. Pretendo, así, hacerme eco de las ideas de Coseriu (1992:18-21):

Cierto es que Saussure dio un gran paso prestando coherencia a la lingüística tradicional de las lenguas particulares al hacer posible su descripción, pero toca en estos momentos recobrar la perspectiva tan largo tiempo perdida y mirar hacia la Antigüedad y a la Edad Media. La *retórica*, que enseñaba la competencia expresiva (hoy dentro del marco de la Lingüística del texto), y la *dialéctica* que mostraba el uso coherente de la lengua en el plano general del hablar, componían junto con la *gramática*, que se centraba en la lengua particular, las materias del *Trivium*. Estas materias nos muestran la extensión del conocimiento y de la educación lingüística de lo que, por entonces, era el fundamento y base obligada antes de acceder a los estudios superiores, márgenes estos aún muy alejados de los que la gramática y la lingüística, y en definitiva *la educación lingüística*, ofrecen en la época moderna (incluyo por mi parte los cambios tipográficos).

Este debería ser, pues, punto de retorno y a la par de conexión con la línea evolutiva de las ideas lingüísticas. De igual modo que la elaboración en nuestro siglo de una teoría sintáctica en la que tiene cabida la noción de paradigma (*sintaxis paradigmática*) ha abierto los horizontes de un campo que había permanecido escasamente desarrollado durante siglos (Martínez, 1988:21), también la gramática está obligada ahora a ampliar sus miras haciendo trascendentes sus explicaciones, ocupándose del saber elocutivo y del saber expresivo. En suma, y con otras palabras, de lo que se trata, si así se estima oportuno, es de acoplar los conocimientos lingüísticos, incluidos los gramaticales, a la teoría coseriana del hablar.

BIBLIOGRAFÍA

- ALARCOS, E. (1990): «Pasividad y atribución en español», en *Estudios de gramática funcional del español*, Madrid, Gredos, pp. 163-171.
 _____: «La diátesis en español», en *Idem*, pp. 90-94.
 COSERIU, E. (1992): *Competencia lingüística*, Madrid, Gredos.
 MARTÍNEZ MARÍN, J. (1988): «Sintaxis y paradigmática (Con especial referencia a la lengua española)», *LEA*, X, pp. 11-21.
 STATI, S. (1972): *Teoria e metodo nella Sintassi*, Bolonia, Il Mulino (ed. orig. rum. 1967).
 TRUJILLO, R. (1972): «Gramática, lexicología y semántica», en *RESEL*, 2/1, pp.103-109.

POST SCRIPTUM

He aprovechado la oportunidad que se me brinda en estas *II Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española* para volver a leer esta comunicación que ya en abril del pasado año presenté en el Congreso de *AESLA* celebrado en la ciudad de Castellón y que está a la espera de ser publicada en las *Actas* correspondientes. El motivo es este: además de su estricta coincidencia con la temática de las Jornadas, quisiera dejar constancia de la opinión de Coseriu sobre su contenido y, por ahora, darla como versión más completa.

Tras la valoración positiva del trabajo, hizo Coseriu las siguientes matizaciones:

Allí donde en su obra *Competencia lingüística* se utiliza el término *anulación*, considera que es mejor hablar de *suspensión*, ya que las normas que rigen la congruencia, si es el caso, no desaparecen, siguen vigentes. Lo que se da es un levantamiento del peso de la regla sin que por ello la regla misma se altere.

También quiso rehacer las palabras textuales que se recogen en la cita final de este artículo (tercer renglón) sustituyendo *toca* por *cabe* o *conviene*.

En cuanto a cuestiones concretas de estudio, recordó que, con respecto al *texto*, el objetivo de la gramática es el del *análisis gramatical*, esto es, la identificación de las funciones gramaticales efectivamente expresadas en un texto dado (Cfr. sus *Lecciones de Lingüística general*, Gredos, Madrid, 1986, pp. 283 y 276-277). Así, ocurre que muchas veces las funciones gramaticales sólo pueden identificarse desde el propio texto, o bien presentan aspectos y matices que sólo se justifican en un determinado texto. Y ello por dos razones:

a) porque puede que haya «coincidencia parcial entre los esquemas materiales de categorías diversas». Es lo que sucede en los *nomina adiecta*, caso del sustantivo y del adjetivo en español: *el sabio francés*. Las respectivas funciones de núcleo y de modificador, y por consiguiente las correspondientes categorías, sólo pueden determinarse a tenor del contexto.

También es el caso de los *verba adiecta*: en las construcciones *empieza a llover* y *empieza a leer (él, ella)* el carácter personal o impersonal del verbo *empezar* se deriva directamente de la configuración del propio texto.

De esta misma índole son las construcciones inglesas *old men and women* y *old men and women*, y, así mismo, las españolas *Juan y María* se casan (Juan se casa con María-María se casa con Juan) y *Juan y María* se casan (Juan se casa, María se casa).

Como arriba se dijo, a veces las funciones gramaticales presentan aspectos y matices que sólo se justifican en un determinado texto. Este, por ejemplo, es el caso

de la expresión *el decirlo yo*. Más que intentar desglosar y justificar las funciones concernientes a */decir-lo/yo/*, lo que el análisis revela es que tales elementos están así conectados, aglutinados si se quiere, y no de otro modo, porque toda esa entidad es en ese texto dado un sustantivo precedido por el artículo *el*.

b) porque ciertas determinaciones gramaticales pueden estar dadas implícitamente, gracias a los contextos. Un ejemplo: en diversas comunidades de este mundo se sabe que hay un solo papa, por ello *el papa*, sin ser nombre propio, es una expresión individualizada gracias a un contexto prácticamente universal (con terminología gramatical al uso, pasa de ser nombre *clasificador* a *identificador*). Caso especial es la necesidad del estudio de la técnica universal para la determinación exacta del funcionamiento de las lenguas y su aplicación en la enseñanza de lenguas extranjeras. Un ejemplo de este tipo es la explicación de las configuraciones idiomáticas *Me lavo las manos, I wash my hands, Lavo as mãos* a partir de la diferente utilización de los contextos en cada lengua particular, o sea, el especial modo de relación entre el agente y su propio cuerpo. (Cfr. *Lecciones*, pp. 277-278).

Con esto termino. Mi agradecimiento a él por sus consideraciones y a ustedes por su atención.

¿LEÍSMO ANDALUZ? MÉTODOS DE DETECCIÓN Y CORRECCIÓN¹

Antonio Manuel Bonachera Cano

Como es conocido por todos, los pronombres átonos son las formas pronominales que no son ni sujeto ni término de preposición². De entre los pronombres átonos destacamos los empleados para la tercera persona: *le, lo, la, les, los, las*. Y destacamos éstos y no otros porque es, en esta tercera persona, donde se producen las irregularidades, las anomalías de las que nos vamos a ocupar ahora.

Estas anomalías vienen dadas porque, al contrario que la primera y segunda persona, que tienen la misma forma para el dativo y para el acusativo (que, recordemos, cumplen funciones de Objeto Indirecto y de Objeto Directo respectivamente), la tercera persona tiene, por el contrario, seis formas para dos casos (acusativo y dativo), dos números (singular y plural) y tres géneros (masculino, femenino y neutro).

Llegados a este punto es necesario recordar que estos pronombres de tercera persona proceden de los pronombres latinos. De esta forma, el *le* castellano procede del dativo latino *illi*, en el caso acusativo *illum* e *illud* confluyeron en el neutro *lo* e *illam* devino en nuestro *la* femenino. Ni que decir tiene que otro tanto sucedió con el plural, *illis* dió el *les* castellano, mientras que *illos* e *illas* dieron *los* y *las* respectivamente. Esta procedencia latina hace que al sistema normativo se le denomine también sistema etimológico.

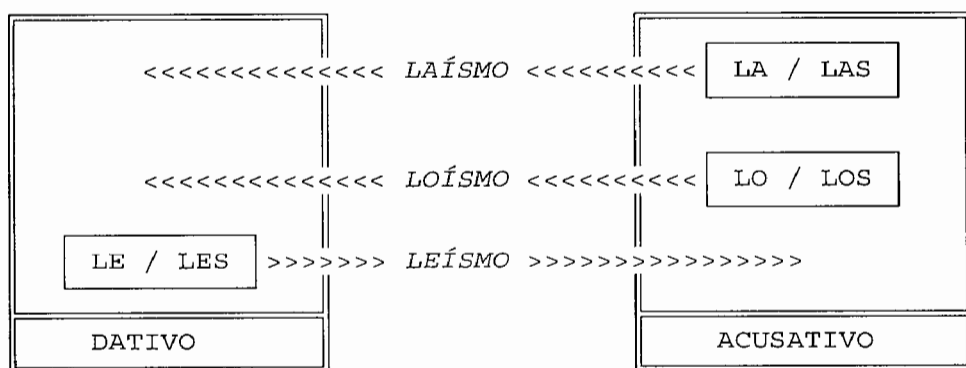
| | | LATÍN | CASTELLANO |
|-----------|-------|--------------|------------|
| | | SINGULAR | |
| DATIVO | | <i>illi</i> | <i>le</i> |
| ACUSATIVO | masc. | <i>illum</i> | <i>lo</i> |
| | neut. | <i>illud</i> | <i>lo</i> |
| | fem. | <i>illam</i> | <i>la</i> |
| | | PLURAL | |
| DATIVO | | <i>illis</i> | <i>les</i> |
| ACUSATIVO | masc. | <i>illos</i> | <i>los</i> |
| | fem. | <i>illas</i> | <i>las</i> |

¹ Este trabajo ha contado con la subvención de la Dirección General de Investigación Científica y Técnica (DGICT), Proyecto Haga, PB94-1467-C02-02.

² F. MARCOS MARÍN, «Usos anómalos y aparentemente anómalos de los pronombres átonos: metodología», *Cuadernos de Investigación Filológica*, 10, 1994, señala, además, que no en todas las variedades contextuales ni diatópicas del ámbito hispano estas formas pronominales poseen este carácter átono.

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

Por tanto, *le* y *les* serían los pronombres dativos, esto es, cumplirían función de Objeto Indirecto; *lo* masculino y neutro y *la*, *los*, *las* serían los pronombres acusativos que actuarían como Objeto Directo como antes señalamos. Sin embargo, ya desde muy temprano comenzaron a confundirse los casos. Se daban así situaciones en las que se usaban *le* y *les* como Objeto Directo en sustitución del acusativo *lo*, *los*, *la*, *las*, dando lugar a la situación que ha sido llamada *leísmo*. Posteriormente, *la*, *las* se usaron como Objeto Indirecto en vez del dativo *le*, *les*, produciéndose así el llamado *laísmo*. El *loísmo* consistiría, igualmente, en el empleo de *lo* y *los* en sustitución de *le*, *les*.



En cuanto a su distribución geográfica, podemos sacar las siguientes consideraciones.

Indudablemente es el norte de Castilla y León la zona donde predomina el uso de *le* mientras que en Aragón, en el sur de Extremadura y, sobre todo, en Andalucía, se sigue siendo más o menos fiel al sistema etimológico con el predominio del *lo*.

La presencia de *leísmo* y *laísmo* es notable en el centro y en el norte de la Península, al igual, pero con menor importancia, que el *loísmo*³. Estos usos no etimológicos se explicarían por la tendencia a marcar el género gramatical.

³ Los estudios de F. MARCOS MARÍN, *op. cit.*, de R. J. CUERVO, «Los casos enclíticos y proclíticos del pronombre de tercera persona en castellano», *Romania*, XXIV, 1895, de F. ABAD, «Leísmo y laísmo: explicaciones y datos históricos», *Philologica Hispaniensia in honoron M. Alvar*, II, 1985, y otros más tratan este asunto con más profundidad y detalle.

En esta ocasión, nos vamos a centrar, fundamentalmente, en el fenómeno del *leísmo*, en el uso de *le* por *lo* y *la*, y su presencia en Andalucía.

Y es que, como hemos visto, Andalucía se mantiene más cerca del uso latino que del no etimológico, al igual que Extremadura y Canarias. De todas maneras, no quiere decir esto que, en tales zonas, sea exclusivo el uso etimológico, sino que sería predominante, ya que se puede detectar la presencia de un leísmo progresivo.

Efectivamente, en Andalucía se está produciendo un fenómeno de adecuación al sistema *castellano*. Este fenómeno de adecuación supone una racionalización de las actitudes hacia la variación lingüística y un nuevo aumento en el grado de implicación y de identificación con el sistema comunicativo *castellano*. No es una transformación del uso originario que se sustituye por el uso del centro y norte peninsular, sino que lo que se está produciendo es una adecuación al uso del sistema pronominal *castellano*. Aparecen así formas que contravienen la original adscripción de Andalucía al sistema etimológico.

Y en esta adecuación juegan un papel determinante los medios de comunicación. Realmente no son ellos los que directamente hacen que se produzca esta acomodación, pero es indudable que la refuerzan y la acentúan. Los medios de comunicación influyen de manera determinante en el sentido, no de imponer la norma llamémosla «castellana», sino de hacerla presente en Andalucía, de tal manera que ya no nos es «extraño» escuchar *leísmo* ni otros fenómenos que aquí no referiremos. Si a esta presencia le añadimos la concepción prestigiosa del habla de Castilla, esto hace que en Andalucía empiece a verse una tendencia leísta por adecuación con la norma castellana; pero sería una adecuación que se realiza de manera inconsciente, ya que, según lo señalado antes, gracias a los medios de comunicación hemos interiorizado este fenómeno y, aunque no lo hayamos admitido como correcto, sin embargo, su uso ya no nos resulta extraño. En efecto, todo el mundo adapta su estilo de habla a la situación en que se encuentra. De esta manera, un interlocutor puede variar de alguna manera sus hábitos lingüísticos con la intención de acercar las distancias sociales que le separan de otros. Esta variación supone la acomodación a las normas lingüísticas, en este caso, «castellanas».

Y eso es lo que ha ocurrido con el leísmo, que de una manera progresiva se va implantando entre nosotros sin que apenas lo notemos. Es más, el leísmo se está introduciendo incluso entre los más jóvenes hablantes, entre los escolares.

Y es con el fin de detectar en qué medida se encuentra ya implantado por lo que se hace necesario el empleo en la escuela de instrumentos que nos permitan averiguarlo.

Como decíamos, se hace necesario contar con una amplia muestra de datos sobre esta realidad lingüística para poder determinar la tendencia que se está siguiendo entre los hablantes.

Será necesario, por tanto, emplear un conjunto de técnicas que sean realmente válidas para la obtención de muestras lingüísticas pertenecientes a todos los segmentos de tal forma que nos ayuden a determinar la variación lingüística que se está produciendo.

Y la técnica que mejor se adecúa a nuestras necesidades es la elaboración de un cuestionario.

Sin embargo, en esta ocasión, el cuestionario elaborado sólo ha servido para recoger muestras de un segmento de población. Hemos escogido la población escolar porque es en la que más consecuencias puede tener esta introducción del *leísmo*.

Y una de estas consecuencias es la confusión que provoca en el análisis de oraciones al dejar de ser el pronombre *le* el elemento que tradicionalmente servía para reconocer al Objeto Indirecto. Al sustituir el pronombre *le* al acusativo en determinados casos, se produce un desdoblamiento de funciones que provoca esta confusión. Por tanto, ya no sería válida la técnica empleada para reconocer al Objeto Directo sustituyendo éste por el pronombre *lo* como tradicionalmente se venía haciendo puesto que la confusión que provoca el *leísmo* hace que ya no sea fiable esta sustitución.

Para evitar esta situación, se hace necesario, por tanto, reconocer en qué medida el *leísmo* está introduciéndose en la escuela. Una vez tengamos los datos, será posible actuar para evitar estas confusiones en el análisis sintáctico.

Y para corroborar esta situación hemos llevado a la práctica un encuesta en un centro escolar de Granada. El objetivo de esta encuesta era comprobar si efectivamente se podía detectar la presencia de *leísmo* entre los escolares.

1.- EL CUESTIONARIO

El cuestionario fue realizado teniendo en cuenta sólo nuestras impresiones personales, considerando cuáles eran las frases más adecuadas para nuestra investigación. De esta forma, el cuestionario consta de veinticinco frases que incluyen la forma pronominal que queremos estudiar. El informante debía decidir qué forma pronominal es la más adecuada y escribirla en el espacio en

blanco destinado al efecto. Si en algún momento el informante tuviera alguna duda, estaba autorizado para poner las formas que le plantean dicha duda.

Como ejemplo, el cuestionario incluía frases como las siguientes:

- 3.- «Señora, ya puede venir, el presidente recibirá».
- 8.- «Espere un momento señor, ahora mismo reciben».
- 5.- «Doña Elena, ¿.... ayudo?».
- 14.- «A Esteban buscamos, pero no encontramos».
- 17.- «El tren llega con retraso, esperaré en la estación».
- 25.- «Señoras, el presidente espera».

2.- LA MUESTRA

Una vez elaborado el cuestionario, quedaba delimitar la muestra con la que íbamos a trabajar. Pretendíamos que fuese representativa del universo que estudiamos. Y, en efecto, nuestra muestra contiene un número de sujetos que es proporcional a la comunidad. De esta manera, esta encuesta se realizó a sesenta y tres alumnos con edades comprendidas entre los doce y los catorce años, todos ellos pertenecientes a la misma zona.

En la muestra tomada, permanecemos fieles a las proporciones que muestra el censo de la población de Granada de 1991. De esta manera, el censo muestra unas cifras de, en la franja de entre 10 y 14 años, 11.097 varones (50'65 %) y 10.811 mujeres (49'34 %). En nuestra muestra se trabaja con un 52'38 % de hombres y con un 47'9 % de mujeres.

El reparto de la población fue el siguiente:

| | HOMBRES | MUJERES |
|---------------|---------|---------|
| 12 años | 15 | 16 |
| 13 años | 12 | 12 |
| 14 años | 6 | 2 |
| total parcial | 33 | 30 |
| TOTAL | 63 | |

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

Una vez analizado el cuestionario, llegamos a los resultados generales.

Estos datos generales arrojan un índice relativamente bajo de leísmo, el laísmo es totalmente nulo, como era de esperar por otra parte, y la presencia de loísmo es muy escasa, sin apenas llegar al uno por ciento.

| | LEÍSMO | | LAÍSMO | | LOÍSMO | |
|-------|--------|------|--------|---|--------|------|
| | N | % | N | % | N | % |
| TOTAL | 279 | 13'8 | 0 | 0 | 16 | 0'79 |

Estos resultados se pueden interpretar en el sentido de que en lo referente a los pronombres átonos de tercera persona, en Granada se está en una situación muy próxima al resto de Andalucía, donde se mantiene el predominio del pronombre *lo* frente al uso leísta del centro y norte peninsular.

3. ESTUDIO DE LAS VARIABLES

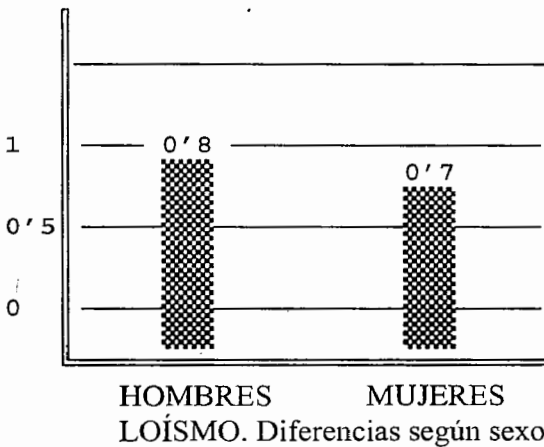
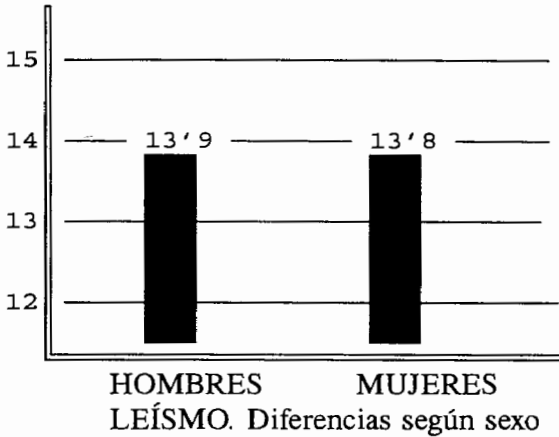
A partir de estos resultados generales, pasamos a analizar las variables. En esta ocasión sólo analizamos las variables extralingüísticas. En concreto la edad y el sexo. El nivel sociocultural y la zona de procedencia es la misma para toda la muestra, por lo que adivinamos que no serían factores determinantes a la hora de establecer diferencias.

3.1. VARIACIÓN SEGÚN SEXO

La variación según el sexo de los escolares no manifiesta diferencia alguna en el uso del pronombre *lo* o *le*. Por tanto, no se puede señalar que la variable sexo sea significativa en este sentido. El leísmo afecta de igual manera a hombres y a mujeres

| | LEÍSMO | | LAÍSMO | | LOÍSMO | |
|---------|--------|-------|--------|---|--------|------|
| | N | % | N | % | N | % |
| HOMBRES | 146 | 13'95 | 0 | 0 | 9 | 0'85 |
| MUJERES | 133 | 13'8 | 0 | 0 | 7 | 0'7 |
| TOTAL | 279 | 13'8 | 0 | 0 | 16 | 0'78 |

Leísmo. Diferencias según sexo



3.2.- VARIACIÓN SEGÚN EDAD

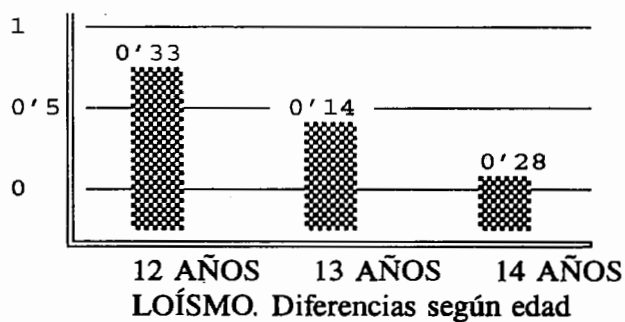
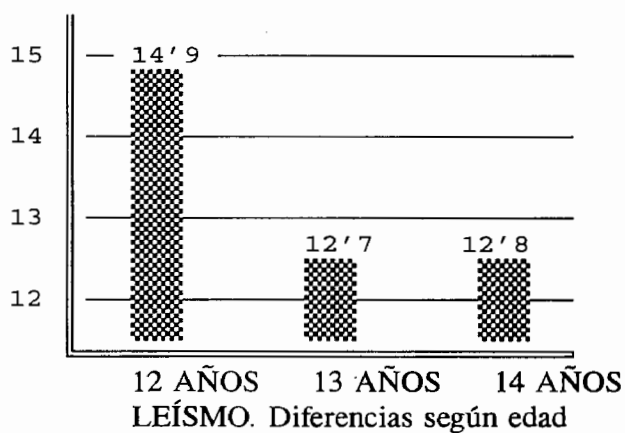
Tampoco la variable edad marca diferencias significativas entre los casos de leísmo y loísmo. En ambos casos, la curva de referencia se manifiesta de una manera descendente a medida que los hablantes son mayores. De esta manera, los alumnos de doce años presentan un porcentaje un poco más elevado que los de trece, y éstos que los de catorce años.

Es importante destacar esta línea descendente. Esto nos indica que la presencia de leísmo y loísmo va en disminución según se va adquiriendo mayor conocimiento de la lengua.

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

| | LEÍSMO | | LAÍSMO | | LOÍSMO | |
|---------|--------|------|--------|---|--------|------|
| | N | % | N | % | N | % |
| 12 años | 148 | 14'9 | 0 | 0 | 7 | 0'33 |
| 13 años | 98 | 12'7 | 0 | 0 | 3 | 0'14 |
| 14 años | 33 | 12'8 | 0 | 0 | 6 | 0'28 |
| TOTAL | 279 | 13'8 | 0 | 0 | 16 | 0'78 |

LEÍSMO. Diferencias según edad.



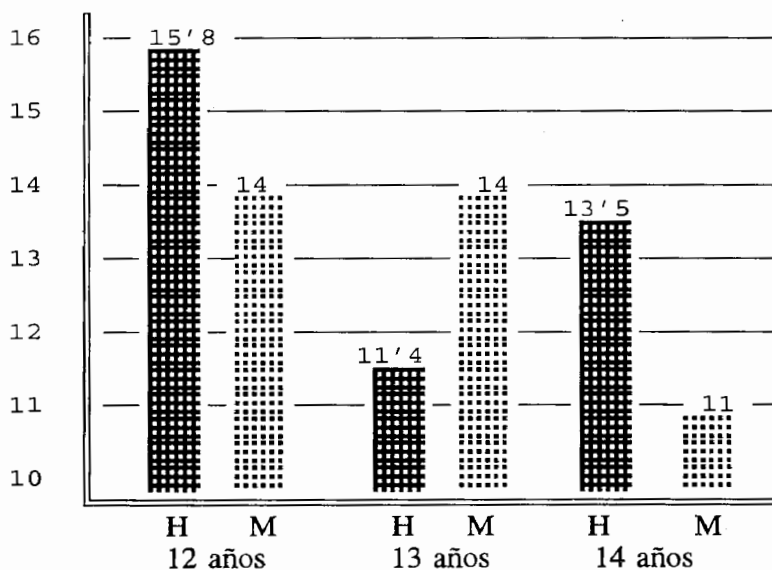
4.- EL LEÍSMO

Centrándonos más detenidamente en el fenómeno del leísmo, si nos atenemos a su distribución por edades, observamos que en los trece años se produce un descenso muy pronunciado del porcentaje de leísmo para, posteriormente, a los catorce años, volver a presentar un porcentaje más elevado.

La causa de este fenómeno puede deberse al cambio de texto escolar, a un cambio en el manual que provoca, a su vez, un cambio en la metodología de la enseñanza y un cambio en la temporalización de la programación de los contenidos.

| | 12 años | | 13 años | | 14 años | |
|---------|---------|------|---------|------|---------|------|
| | N | % | N | % | N | % |
| HOMBRES | 76 | 15'8 | 44 | 11'4 | 26 | 13'5 |
| MUJERES | 72 | 14 | 54 | 14 | 7 | 11 |

LEÍSMO



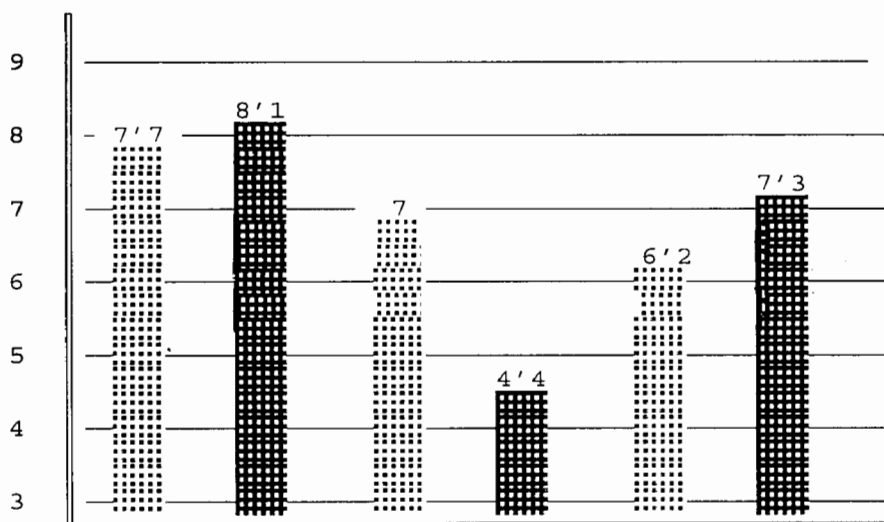
LEÍSMO

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

En cuanto a si el pronombre le sustituye a lo o a la, el estudio nos muestra, teniendo en cuenta de nuevo las variables sexo y edad, los siguientes datos:

| | 12 años | | 13 años | | 14 años | |
|---------|---------|------|---------|------|---------|------|
| | N | % | N | % | N | % |
| LE > LO | 37 | 7'7 | 27 | 7 | 12 | 6'2 |
| LE > LA | 39 | 8'1 | 17 | 4'4 | 14 | 7'3 |
| TOTAL | 76 | 15'8 | 44 | 11'4 | 26 | 13'5 |

LEÍSMO. Hombres

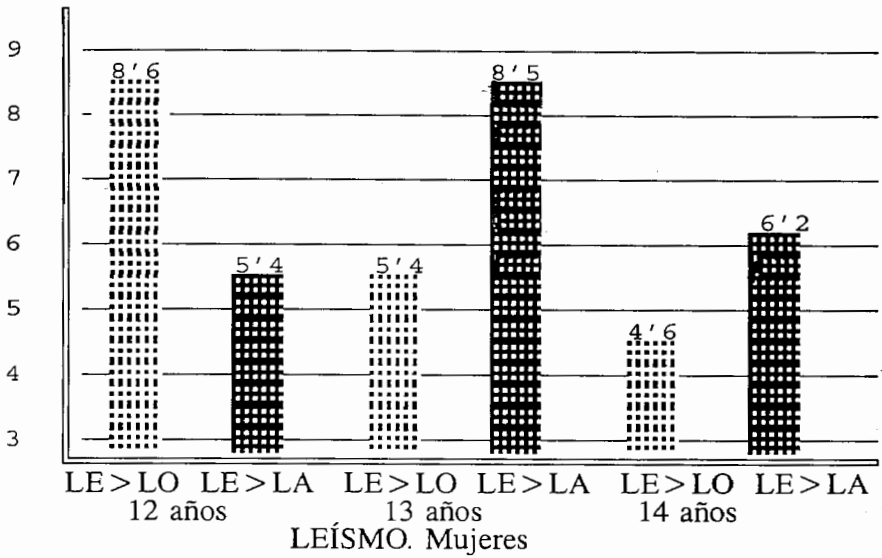


LE > LO LE > LA LE > LO LE > LA LE > LO LE > LA
12 años 13 años 14 años

LEÍSMO. Hombres

| | 12 años | | 13 años | | 14 años | |
|---------|---------|-----|---------|-----|---------|-----|
| | N | % | N | % | N | % |
| LE > LO | 44 | 8'6 | 21 | 5'4 | 3 | 4'6 |
| LE > LA | 28 | 5'4 | 33 | 8'5 | 4 | 6'2 |
| TOTAL | 72 | 14 | 54 | 14 | 7 | 11 |

LEÍSMO. Mujeres

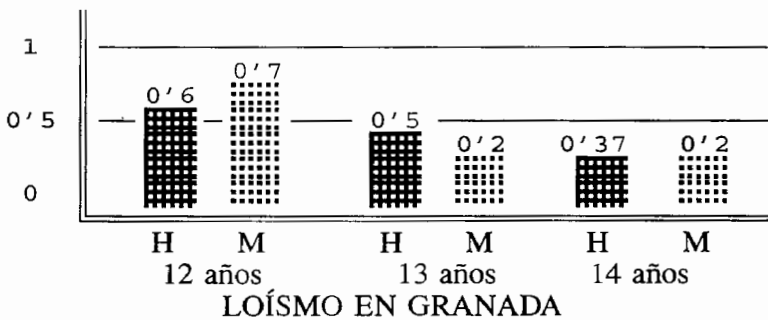


5.- EL LOÍSMO

Referente al loísmo, su porcentaje de aparición es muy bajo y en línea descendente conforme avanza la edad de los hablantes.

| | 12 años (15) | | 13 años (12) | | 14 años (6) | |
|---------|--------------|-----|--------------|-----|-------------|------|
| | N | % | N | % | N | % |
| HOMBRES | 3 | 0'6 | 2 | 0'5 | 4 | 0'37 |
| MUJERES | 4 | 0'7 | 1 | 0'2 | 2 | 0'2 |

LOÍSMO EN GRANADA



ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

Lo que hemos pretendido en este estudio ha sido elaborar el boceto de la situación que se está dando y que será estudiada con mucha más profundidad en un estudio próximo. Hubiéramos querido realizar un análisis más detallado de los datos obtenidos con la realización del cuestionario en un centro escolar, pero la limitación de tiempo no nos lo ha permitido. Sin embargo, sí que nos ha permitido obtener unos datos indicadores de la situación que ya adivinábamos.

Según los datos expuestos hasta ahora, ¿podemos hablar de un leísmo andaluz?

A pesar de que la muestra tomada no es lo suficientemente amplia como para poder sacar unas conclusiones acerca de la tendencia que se sigue entre los hablantes, sí podemos, al menos, adivinar cómo es esa tendencia.

Por tanto, podemos decir que, a pesar de que Andalucía se mantiene fiel al sistema etimológico, se observa un incipiente aumento del leísmo.

No se puede decir lo mismo del loísmo, cuyo porcentaje es muy bajo, casi insignificante.

El laísmo es inexistente en Andalucía.

Esta presencia de leísmo es suficiente para crear confusión entre los escolares, como es en el caso del análisis de oraciones. Ya vimos anteriormente cómo sucedía esto.

Se plantea así la necesidad de, una vez detectado la presencia del leísmo, pasar a la corrección de este fenómeno.

Esta corrección queda abierta a la iniciativa del profesor. Será la inventiva del profesor la que diseñe los métodos más adecuados para que el alumno tome conciencia del fenómeno y lleve a cabo su corrección.

Pero será imprescindible, previamente, que se lleve a cabo una evaluación inicial sobre este tema para, una vez obtenidos los datos, actuar en consecuencia.

BIBLIOGRAFÍA

- ABAD, FRANCISCO, «Leísmo y Laísmo: explicaciones y datos históricos», *Philologica Hispaniensia in honorem M. Alvar*, II, 1985.
- ÁLVAREZ MARTÍN, M., «Sobre el leísmo y otros temas: a propósito de la norma castellana del español». *Archivum* nº 36, 1986.
- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M^a ÁNGELES, «notas sobre la lengua española hablada en Madrid», *Rev. de Filología Hispánica*, nº 67, 1987.

- BAÑÓN HERNÁNDEZ, ANTONIO M, «Adolescencia, variación lingüística, competencia metacomunicativa y enseñanza de la lengua», *Rev. Estudios de Lingüística* nº 9, 1993, Universidad de Alicante.
- DÍAZ CASTAÑÓN, C., «Algo sobre sintaxis del asturiano» *Revista Española de Lingüística*, nº6, 1976.
- ECHENIQUE ELIZONDO, TERESA, «El sistema referencial en español antiguo: leísmo, laísmo, loísmo», *Revista de Filología Hispánica*, nº 61, 1981.
- FRANK, FRANCINE W., «El género gramatical y los cambios sociales», *Rev. Español actual*, nº 43, 1995. Instituto de Cooperación Iberoamericana.
- GARCÍA GONZÁLEZ, FRANCISCO, «Le, la, lo en el centro-norte de la Península», *Verba, Anuario Galego de Filoloxía*, nº8, 1981.
- GARCÍA MARTÍN, J.M., «Notas sobre el leísmo en dos autores andaluces del siglo XIX», *Anuario de Lingüística Aplicada*, nº3, 1987.
- HEREDIA, JOSÉ RAMÓN, «Precisiones sobre el leísmo», *Rilce, Revista de Filología Hispánica*, nº 10, 1994.
- MARCOS MARÍN, FRANCISCO, «Usos anómalos y aparentemente anómalos de los pronombres átonos: metodología», *Cuadernos de Investigación Filológica*, nº 2 1967.
- MORENO FERNÁNDEZ, «Anotaciones sobre leísmo, laísmo, loísmo en la provincia de Madrid», *Epos Rev. de Filología*, nº 4, 1988.

LA REDACCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Miguel Calderón Campos
Universidad de Granada

1. QUÉ SON TEXTOS ARGUMENTATIVOS

Argumentar es dar razones para defender una opinión¹. Es decir, cualquier texto argumentativo debe poseer dos características imprescindibles: en primer lugar, explícita o implícitamente, tiene que mostrarse a favor o en contra de una determinada opinión, y en segundo lugar, aportar razones que sustenten tal punto de vista. Opinar y justificar esa postura son los dos ingredientes necesarios de la argumentación.

Aunque definir así un texto argumentativo no deja de ser una obviedad, he creído necesario acotar el concepto desde el principio, porque de lo contrario podrían originarse equívocos.

El primero de ellos tiene que ver con el hecho de que se argumenta para convencer al lector hipotético de que modifique su idea sobre un determinado asunto, de que piense de forma distinta a como lo hacía antes de leer nuestro texto. Pero no todo discurso destinado a convencer es un texto argumentativo. La persuasión² (y pensemos en la publicidad) trata de conseguir que el interlocutor modifique su conducta de acuerdo con unos determinados intereses, para lo cual utiliza todos los medios posibles. La argumentación, por el contrario, trata de modificar opiniones o creencias por medio del razonamiento. Por ejemplo, un niño puede convencer a su madre de que le compre un determinado juguete, con la nada sutil, pero con frecuencia eficaz amenaza de

¹ vid. ÁLVAREZ, MIRIAM: *Tipos de escrito II: exposición y argumentación*, Madrid, Arco/Libros, 1995, pp. 25-39.

² Para las relaciones de la argumentación con la persuasión, la explicación y la demostración, vid. COIRIER, PIERRE: «Composing argumentative texts: cognitive and/or textual complexity», en: RIJLAARSDAM, GERT, ET ALII.(eds.): *Theories, Models and Methodology in Writing Research*, Amsterdam University Press, 1996, 318-319.

armar un escándalo de llanto y pataleos. Esta conducta infantil pertenece al terreno de la persuasión, pero está muy lejos de ser un argumento. Se argumenta para convencer, si bien, se puede llegar a este fin por múltiples vías.

Tampoco argumentar es explicar, aunque para argumentar tengamos frecuentemente que explicar las cosas. Por ejemplo, en el artículo «Las razones del trabajo de los mineros» (*El País*, 21-X-95), Rafael Varea Nieto, representante de CC.OO., defiende la necesidad de mantener las subvenciones a la minería. Para conseguirlo, entre otras cosas, tiene que explicar las causas de determinadas situaciones y aportar datos aclaratorios. En primer lugar, hace referencia al origen histórico del monocultivo industrial que padecen las actuales zonas mineras españolas: los empresarios se negaban a la diversificación de la economía para así disponer de mano de obra más barata. Si a esa situación sumamos las dificultades orográficas y la insuficiencia de las infraestructuras, podremos hacernos una idea, según Varea, de la dificultad de reindustrializar la zona. En segundo lugar, su argumentación se apoya en datos numéricos que demuestran que otros países europeos gastan más que España en subvenciones mineras. Por último, recoge cifras que aluden a la fuerte dependencia energética española, de lo que el articulista deduce, por razones de seguridad nacional, la necesidad de seguir produciendo recursos energéticos propios, aun a costa de pagar el producto a un precio más elevado del que supone el carbón importado.

Por su parte, Pedro Schwartz, en su columna económica de *El País* de los sábados, publica un artículo titulado «Negro como el carbón» (23/XI/96), donde mantiene la postura contraria: «Por bien de los habitantes de Asturias y de León deberían haber cesado las subvenciones a la minería del carbón hace muchos años». También, como en el caso anteriormente citado, el peso de la argumentación descansa sobre datos concretos (el precio mucho más reducido del carbón importado en comparación con el nacional) y sobre una compleja explicación de las distintas vías por las que llega la discutida subvención minera. Las consecuencias de esta situación, a juicio del escritor, son nefastas para todos: para el ciudadano español, porque paga 5.600 ptas. anuales y, de manera especial, para la economía asturiana, cuyo PIB ha caído estrepitosamente en los últimos años.

Como vemos, ambos textos pretenden hacer más creíble un determinado punto de vista, aumentando la cantidad y la calidad de la información de los lectores, esto es, explicando los hechos. Otra cosa será discutir la fiabilidad de las fuentes, la objetividad de los datos o los criterios de selección (o de ocultación) de los mismos. Pero en cualquier caso, parece necesario reconocer que para argumentar hay que dominar previamente las técnicas expositivas.

En nuestro esfuerzo definitorio, estamos comparando la argumentación con prácticas discursivas próximas, aunque diferenciadas: nos hemos referido a la persuasión y a la explicación, y ahora le toca el turno a la demostración.

Al argumentar juzgamos la validez de un razonamiento en la medida en que es aceptado por nuestro interlocutor. Con frecuencia, la argumentación se mueve en el terreno de las opiniones, de las creencias compartidas, de los sentimientos, y no en el de los hechos demostrados, de las pruebas fehacientes. Este último es el dominio estricto de la demostración.

Volvamos al primero de los textos que nos están sirviendo de ejemplo: inmediatamente después de unas líneas introductorias que sirven para centrar la polémica, suscitada a partir del trágico accidente ocurrido en una mina, el articulista redacta un párrafo cuyo objetivo es ganar el afecto de los lectores hacia los mineros asturianos y leoneses: «En primer lugar, vaya por delante que ningún minero quiere para su hijo el trabajo en la mina. Todos queremos que nuestros hijos tengan otro tipo de trabajo distinto, ni tan duro ni arriesgado como el de minero. Los mineros no tenemos un comportamiento masoquista ni sádico, ni bajamos a la mina por placer. Al contrario, [la] respetamos profundamente porque somos los que mejor conocemos los riesgos que conlleva el trabajo en el interior de la tierra». Se observa claramente que el representante sindical, ahora identificado con los mineros en activo, como revela el uso de la primera persona del plural («los mineros no *tenemos* un comportamiento masoquista ni sádico, ni *bajamos* a la mina por placer») no explica los acontecimientos, ni ofrece datos, ni establece relaciones causa-efecto. Se limita a apelar al sentimiento general de afecto que suscitan las duras condiciones de trabajo de los mineros. Frente a los fríos datos de rentabilidad económica, una llamada al corazón, para predisponer positivamente a los lectores ante la tesis que se va a defender. En una argumentación son aceptables todos aquellos recursos que empleemos, independientemente de su naturaleza, con tal de que sean aceptados, con tal de que hagan más verosímil, más aceptable o más fuerte la idea defendida. No cabe pues, reducir la argumentación al razonamiento lógico, único recurso válido en una demostración³.

Además, los controversias sociales están lejos de poder ser resueltas de una manera categórica: son cuestiones abiertas, de múltiples caras, que afectan de distinto modo a los diferentes grupos sociales (piénsese en el bloqueo económico a Cuba, en las autovías de peaje, en la pertinencia o no del jurado, etc.). Nada más alejado de una demostración matemática o de una reacción química.

³ vid. COIRIER: «Composing argumentative texts...», *op. cit.*, pág. 321).

Por último, argumentar no es opinar, a secas, si esta opinión no está apoyada con argumentos. En un manual dedicado a la didáctica de la escritura, encontramos el siguiente párrafo como ejemplo de argumentación: «Los inmigrantes ilegales han sufrido un revés. ¿No es acaso ya bastante carga trabajar sin poder legalizarse como para que además se les robe alevosamente el dinero tan duramente conseguido?» (*Taller de escritura*, 7, Barcelona, Salvat, 1996, pág. 62). El fragmento es un comentario a una noticia en la que se nos informa de que cuatro empleados de Correos del aeropuerto del Prat han sido detenidos por quedarse con el dinero que, principalmente inmigrantes ilegales, enviaban por carta certificada a sus familiares. Pero el fragmento en cuestión no es ejemplo de argumentación alguna, como se afirma en el texto. La pregunta retórica se emplea aquí para expresar rabia y desprecio contra los detenidos. Contiene igualmente un emocionado apoyo a los inmigrantes ilegales, pero no se trata de justificar nada, ni de defender hipótesis alguna, sino simplemente de condenar un hecho delictivo.

2. DÓNDE RADICA LA DIFICULTAD DE ESCRIBIR TEXTOS ARGUMENTATIVOS

La respuesta a esta pregunta está dada parcialmente. Acabamos de referirnos a cuatro variedades discursivas emparentadas con la argumentación, aunque sustancialmente diferentes: persuadir, explicar, demostrar y opinar. Hemos visto también que quien redacta un texto argumentativo tiene que ser capaz de desenvolverse con soltura en todas ellas, lo que no resulta nada fácil.

Además de todo lo anterior, la dificultad de la argumentación radica en que exige controlar simultáneamente dos tipos de operaciones: operaciones argumentativas o lógicas, por un lado, y operaciones verbales y textuales, por otro.

2.1. OPERACIONES ARGUMENTATIVAS

En una reciente investigación, llevada a cabo en la Universidad de Poitiers⁴, sus autores se preguntan por los efectos que la planificación temática previa tiene sobre la calidad del texto argumentativo resultante. Para ello, pidieron a 112 estudiantes preuniversitarios (17,2 años de media) que escribieran un texto argumentativo sobre la pena de muerte, empleando

⁴ vid. DELLERMAN, PETER, P. COIRIER and E. MARCHAND: «Planning and expertise in argumentative composition», en: RIJLAARSDAM: *Theories, Models...*, op. cit., pp. 182-195.

obligatoriamente los 13 argumentos presentes en una lista que se les entregó. El total de alumnos se dividió en cuatro grupos, de manera que el primero de ellos (grupo Z o de control) no hacía ningún ejercicio previo a la redacción, el grupo llamado R hacía ejercicios destinados a precisar las relaciones entre los argumentos dados, el grupo F tenía que clasificar los argumentos según su dirección (a favor o en contra) e importancia (principal, secundario, indiferente), y por último, al grupo T se le pidió que clasificara los argumentos en grupos temáticos (argumentos relacionados con la moral, con el código penal, con la psicología, etc.).

Los resultados de la investigación demuestran que:

1. En general, la planificación temática previa mejora la calidad de los textos.

2. El mayor efecto tiene lugar cuando medimos la economía verbal, es decir, el número de palabras requeridas para expresar un determinado contenido. Consiguen sus propósitos con menos palabras quienes han realizado ejercicios previos.

3. Como era de esperar, los alumnos que más se benefician de los efectos de la planificación previa son aquellos que más dificultades tienen a la hora de escribir.

Además de los resultados de la investigación, me interesa analizar una a una las variables tenidas en cuenta a la hora de dividir a los alumnos, puesto que cada una de ellas representa una subtarea que el redactor de un texto argumentativo debe realizar.

Los trece argumentos a disposición de los alumnos eran los siguientes:

1. Alguien que le quita la vida a otro, no puede pedir respeto para sí mismo.
2. Todo el mundo debe tener la oportunidad de arrepentirse.
3. Algunos crímenes son especialmente horribles.
4. Hay criminales que no temen la pena de muerte.
5. No hay más delincuencia en aquellos países que no tienen la pena de muerte.
6. El riesgo de errores judiciales está siempre presente.

7. Debe defenderse la abolición de la pena de muerte.
8. La pena capital evita el riesgo de un segundo delito.
9. El miedo a la pena capital es un factor disuasivo.
10. Debería reinstaurarse la pena de muerte.
11. La pena de muerte vuelve a estar de actualidad en Francia.
12. La cadena perpetua es un castigo extremadamente cruel.
13. La vida es un derecho sagrado superior a todos los demás.

La primera subtarea, la que realizaron los estudiantes del grupo R, consistía en determinar el tipo de relación existente entre cada argumento y los 12 restantes. Para ello, se entregó a los alumnos 13 páginas con la misma estructura: a la izquierda, uno de los argumentos, y a su derecha, los otros doce. Se trataba de decidir si entre la frase de la izquierda y cada una de las de la derecha existía alguna relación, y de qué tipo. Al mismo tiempo, se les recordaba que las relaciones lógicas podrían expresarse por medio de los siguientes conectores, y se les instaba a elegir uno de ellos:

pero, sin embargo, no obstante...
 por tanto, por consiguiente, pues...
 porque, por, puesto que...
 y, además, también...
 especialmente, en concreto, sobre todo...
 a excepción de, salvo, excepto...
 si no, en caso contrario...
 si, en caso de...

Por ejemplo, el argumento 2, «Todo el mundo debe tener la oportunidad de arrepentirse», se relaciona con el tercero «Algunos crímenes son especialmente horribles», por medio de las conjunciones *a pesar de que*, *aunque* o *si bien*. Con otros argumentos, podría establecer las siguientes relaciones:

«Todo el mundo debe tener la oportunidad de arrepentirse. *Además* [o *por otra parte*], (6) el riesgo de errores judiciales está siempre presente».

«Todo el mundo debe tener la oportunidad de arrepentirse, *por lo que* [o *y por ello*] (7) debe defenderse la abolición de la pena de muerte».

«Todo el mundo debe tener la oportunidad de arrepentirse. *Por otra parte* [o *además*] (13) la vida es un derecho sagrado superior a todos los demás».

Como ya se dijo, los alumnos del grupo F tenían que determinar, por un lado, si cada uno de los argumentos estaba a favor o en contra de la pena

capital, o bien, si resultaba indiferente, y por otro, la importancia de los mismos (importante, menos importante, sin importancia). Por ejemplo, el argumento 13 «La vida es un derecho sagrado superior a todos los demás» tiene más fuerza en contra de la pena de muerte que el segundo («Todo el mundo debe tener la oportunidad de arrepentirse») y mucho más que el séptimo («Debe defenderse la abolición de la pena de muerte»), que no es un argumento, sino una opinión.

Por último (grupo T), había que agrupar temáticamente las trece frases: algunas eran reflexiones morales de distinto signo (1, 2, 13), otras observaciones sociológicas (5, 11) o psicológicas (4, 9), etc.

Puede apreciarse que la complejidad de las subtareas implicadas en el proceso argumentativo es enorme: hacer aflorar ideas relacionadas con el tema propuesto (tarea que en este experimento se daba ya resuelta), determinar las relaciones lógicas que se establecen entre los argumentos, su dirección e importancia⁵ y agruparlos temáticamente para que la exposición sea ordenada.

Por otra parte, quien argumenta debe tener presente las razones de sus adversarios para refutarlas. Argumentar es también contraargumentar, anticiparse a las objeciones de nuestros oponentes. No otra cosa hace Varea Nieto en la segunda parte de su artículo en defensa de la minería asturiana y leonesa. Cuando se percata de que podría ponerse en duda el valor estratégico actual del carbón, dedica todos sus esfuerzos a contraargumentar, esto es, a probar que tal opinión está equivocada, puesto que España, país energéticamente dependiente del exterior, ante graves conflictos internacionales, podría quedarse desabastecida si no se asegura unas reservas mínimas de producción propia.

2.2. OPERACIONES VERBALES Y TEXTUALES

Al mismo tiempo que se resuelven los problemas anteriores, hay que poseer el suficiente dominio lingüístico y textual para plasmar tan complejo razonamiento por escrito.

⁵ vid. también OOSTDAM, RON J.: «Empirical research to argumentation in written discourse», en: RIJLAARSDAM, GERT, ET ALII. (eds.): *Effective Teaching and Learning of Writing*, Amsterdam University Press, 1996, p. 291.

Cualquier redactor, ante cualquier texto, tiene que resolver correctamente tres escollos principales⁶:

a) Lingüísticos, es decir, aquellos relacionados con la corrección ortográfica, gramatical y léxico-semántica.

b) Textuales. Entendemos por tales lo concerniente a la manera de expresar la información, asegurando una estructura clara, precisión y exactitud en los datos, y sencillez y economía expositoras.

c) Pragmáticos. Hacen referencia a la relación del texto con los objetivos del autor y con las exigencias y características de la audiencia: ¿cumple el texto los objetivos previstos?, ¿se adapta a los posibles lectores del mismo?.

En sí misma, la coordinación de estos tres factores es de por sí problemática. Se ha comprobado que, de manera especial, a los estudiantes de una lengua extranjera les afecta el problema de tener que atender simultáneamente a problemas textuales, pragmáticos y lingüísticos, en el sentido de que cuanto más dificultades hallen en resolver problemas lingüísticos concretos (indicativo / subjuntivo, ser / estar, imperfecto / indefinido, etc.) menos atención prestarán a las exigencias textuales de orden superior. Es decir, se produce un conflicto que favorece la atención hacia cuestiones «menores» (que no lo son tanto, evidentemente), en detrimento de los aspectos organizativos, generales, del texto.

3. ALGUNAS CONSECUENCIAS DIDÁCTICAS

Un experimento ya clásico⁷ apunta en la dirección indicada más arriba. A un grupo de alumnos se les pidió dar argumentos a favor o en contra de una hipótesis. Otro grupo, además de lo anterior, debía elegir el orden en que tales argumentos iban a ser empleados. Los alumnos del tercer grupo debían resolver los dos problemas mencionados, al tiempo que atendían a la corrección

⁶ vid. BROEKKAMP, HEIN, and HUUB VAN DEN BERGH: «Attention strategies in revising a foreign language text», en: RIJLAARSDAM, G.: *Theories, Models...*, *op. cit.*, pp. 170-181.

⁷ vid. COIRIER: «Composing argumentative texts...», *op. cit.*, pág. 329.

sintáctica. Por fin, los del último grupo debían, además, atender a la puntuación y ortografía.

El resultado obtenido se resume en que el número de argumentos a favor o en contra dados por los sujetos disminuye considerablemente entre los grupos primero y cuarto.

Parece haberse demostrado que la atención simultánea a varios procesos genera un bloqueo o ceguera hacia algunos de ellos, que acaban no teniéndose en cuenta. Cabe por tanto deducir la conveniencia de dividir la tarea global en subtareas y organizar estas en una secuencia razonable.

El problema está en que una cosa es el análisis teórico y otra bien distinta la realidad. Todos los procesos mencionados, tanto los lógicos como los lingüísticos y textuales, son interdependientes y simultáneos, es decir, sólo separables teóricamente. Es verdad que aquello que se entiende con claridad, se expresa también de manera más clara y concisa, pero, a su vez, la capacidad de captar claramente una idea, depende en gran medida de nuestra capacidad lingüística.

EL HUMOR Y LA PUBLICIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LA RETÓRICA

Dolores Cañas Bejarano
M^a Pilar Romero del Castillo

Desconfía de aquellos que te enseñan
listas de nombres
fórmulas
y fechas
y que siempre repiten modelos de cultura
que son la triste herencia que aborreces.
No aprendas sólo cosas
piensa en ellas
y construye a tu antojo situaciones e imágenes
que rompan la barrera que aseguran existe
entre la realidad y la utopía:

vive en un mundo cóncavo y vacío
juzga cómo sería una selva quemada
detén el oleaje en las rompientes
tiñe de rojo el mar
sigue a unas paralelas hasta que te devuelvan
al punto de partida
coloca el horizonte en vertical
haz aullar a un desierto
familiarízate con la locura.
Después sal a la calle y observa:
es la mejor escuela de tu vida.

J. A. Goytisolo

La mejor escuela, aquella donde más aprendemos, es la vida misma, el entorno en el que nos movemos, las personas con las que nos relacionamos, el lenguaje que utilizamos. Con frecuencia, cuando tenemos que enseñar nuestros conocimientos, entre ellos los literarios, nos olvidamos de que literatura no sólo es aquello que aparece impreso en un libro, sino que aquellos recursos que un autor utiliza en su obra con un motivo estético, han nacido en el lenguaje diario, en el intercambio lingüístico oral.

Desde siempre la enseñanza de los recursos retóricos ha venido ligada al comentario de textos literarios. El estudiante se acercaba a esta disciplina como si fuese algo estrictamente restringido al texto escrito y no como algo que pudiese aparecer en su vida cotidiana.

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

Lo que proponemos en nuestra comunicación es un acercamiento a la realidad cotidiana de la Retórica, basándonos en un corpus de chistes, adivinanzas y ejemplos publicitarios. Para el estudiante será sumamente interesante y divertido comprobar que cualquiera de nosotros encierra a un pequeño literato cuando cuenta un chiste o una adivinanza y que existe una Retórica oral tan creativa como la escrita.

En la elaboración de este trabajo hemos partido de la recogida y análisis de ejemplos, algunos de ellos proporcionados por jóvenes estudiantes y otros extraídos de los medios audiovisuales y la bibliografía final. Por cuestiones de espacio, dichos ejemplos no aparecerán en estas páginas, pero de ellos llegamos a algunas de las conclusiones aquí expuestas. La clasificación de nuestro trabajo pretende ser tan sólo una guía temática que pueda facilitarle al profesor el acercamiento a estas posibles áreas de trabajo. El humor y la publicidad constituyen así los dos bloques principales capaces de aportarnos los ejemplos con los que trabajar en clase.

I. LA RETÓRICA DEL HUMOR POPULAR

Los límites de la Retórica no son fáciles de delimitar, ya que traspasan lo puramente literario y se acercan a la sabiduría popular, que se encarga de hacer un uso propio de dicho arte. La integración de esta disciplina en el lenguaje común es tal que a veces ni siquiera notamos su presencia. No somos conscientes de que cada vez que nos reímos ante un chiste o cuando contamos adivinanzas, la Retórica despliega sus alas entre nosotros y nos convertimos en poetas del pueblo.

En este apartado dedicado al humor popular integraríamos aquellas expresiones que suscitan nuestra sonrisa, o aquellas que, siendo muy conocidas y por el contexto en el que se incluyen, hacen uso de la Retórica. Basándonos en nuestro corpus de ejemplos y siguiendo un criterio temático-formal, establecimos los siguientes subapartados.

A. EL HUMOR ORAL

Es importante tener en cuenta que la principal característica de los chistes y juegos de palabras con los que trabajamos es su pertenencia a un género oral, donde elementos como la entonación, la rapidez del enunciado y los gestos

corporales desempeñan un papel crucial. La interacción entre estos elementos y las palabras que componen el enunciado es lo que conseguirá el efecto final, que, con suerte, no es otro que el de la risa. Por el término *chiste* entendemos: «dicho o historieta muy breve que contiene un juego verbal o conceptual capaz de mover a risa»¹. Todos ellos fueron analizados individualmente, extrayendo los recursos retóricos que encerraban. A modo de ilustración, con el siguiente ejemplo los alumnos podrían descubrir la presencia de los siguientes recursos retóricos:

«Era una familia tan pobre, tan pobre, tan pobre, que se compró una escopeta para ir tirando».

- * Hipérbole: El concepto de pobreza al que alude es exagerado.
- * Geminación: Se repiten elementos idénticos en contacto («tan pobre»).
- * Dilogía: «Para ir tirando» recurre a un sentido real y a otro metafórico.
- * Pleonasma: Se repite el contenido de forma innecesaria, porque una escopeta sirve para tirar.
- * Descripción: Nos amplía información de un grupo determinado, esa familia en concreto.
- * Antítesis: Si es una familia tan pobre, ¿cómo puede comprarse una escopeta precisamente?

B. EL HUMOR GRÁFICO

En realidad, no hay mucha diferencia entre el chiste oral y el gráfico, aparte del contexto en el que se emite. Sí es cierto, que el segundo tiene una existencia más corta, porque nace de las circunstancias concretas de un determinado contexto y cuando éstas desaparecen o las miramos con perspectiva cronológica, hay que hacer el esfuerzo de recordar lo que pasaba entonces. El carácter temático de este tipo de chistes viene determinado por el medio en el que se difunden y también por la sección en la que se incluyen y el tipo de público al que se dirigen. Al trabajar este apartado los alumnos tendrían que buscar sus propios ejemplos en periódicos, revistas o folletos, lo que les proporcionaría la oportunidad de globalizar su aprendizaje, desarrollando otros temas transversales como el estudio del medio en el que aparece, la integración del chiste gráfico en él e incluso la creación de sus propios dibujos humorísticos.

¹ *DRAE*, 21^a ed. 1992

C. ADIVINANZAS

Las adivinanzas constituyen un caso especial, porque tienden a guardar una cierta disposición métrica, con sus rimas asonantes o consonantes y el número de sus versos o enunciados (arte mayor, arte menor). Este hecho nos hace pensar que guardan una mayor correspondencia con la literatura, perdiendo un cierto grado de espontaneidad, aunque también sea un género oral. Se alejan del humor pero buscan más el ingenio, dando como resultado un trabajo más elaborado de la lengua.

II. LA RETÓRICA DE LA PUBLICIDAD

La publicidad es la última aportación de la Retórica, con ella coincide en el uso del lenguaje y en la finalidad esencialmente persuasiva, pero se diferencia por su carácter interdisciplinar, al combinar elementos audiovisuales.

De igual forma que en un chiste encontrábamos varios recursos retóricos, en un anuncio o eslogan publicitario observamos el mismo fenómeno. Tendríamos que hacer una distinción entre publicidad gráfica y audiovisual, ya que en esta última la imagen, el color, la música, la entonación de la voz en off y demás elementos audiovisuales son tan importantes como el lenguaje y serán claves para la interpretación y análisis del anuncio. No hay que olvidar que en este caso la función retórica no depende exclusivamente del lenguaje, por lo que el enunciado lingüístico puede ser más breve. A continuación presentamos un ejemplo de publicidad televisiva, que, siguiendo el mismo análisis aplicado al apartado del humor, puede servir de ayuda para el profesor.

KIT-KAT: «Tómame un respiro. Tómame un kit-kat»:

- * Paralelismo: La estructura sintáctica de ambas frases es semejante (verbo reflexivo en forma imperativa + complemento).
- * Apóstrofe: Apelación directa al consumidor mediante el uso de dicho imperativo y el pronombre reflexivo.
- * Metáfora: El producto equivale al descanso, al «respiro».

Mención aparte habría que hacer con la publicidad electoral, un campo donde el profesor podría encontrar una buena forma de implicar al niño con la realidad social que lo rodea. No existen grandes diferencias en cuanto al uso de determinados recursos retóricos, tal vez señalar que en este tipo de publicidad ese carácter persuasivo que caracteriza al género se hace aún más patente y directo. La apelación al receptor se hace de forma continua y éste es consciente de ella, mientras que en la otra publicidad se corre el riesgo de perder consumidores si se actúa de esta forma.

III. CONCLUSIONES

En los anteriores apartados hemos pretendido presentar un modelo de análisis que pueda ser aplicable al aula de lengua española. Partiendo de un corpus de ejemplos, no sólo orales, sino gráficos e incluso audiovisuales, el profesor puede recurrir a medios de comunicación que normalmente no son muy utilizados. Así el alumno podrá comprobar que el lenguaje que aparece en los textos literarios, el que le presentan los medios de comunicación e incluso aquél que él mismo utiliza, se nutren de los mismos recursos.

El modelo de análisis que proponemos puede ser realizado por los propios alumnos, siempre bajo la supervisión del profesor. Creemos que sería un ejercicio interesante y sobre todo divertido, algo a veces no fácil de conseguir. Pretendemos que éste sea un complemento al comentario de textos literarios y que el niño aprenda que la Retórica puede ser utilizada para hacernos sonreír, para llevarnos a comprar un producto determinado, para votar a un presidente de gobierno y para deleitarnos con la belleza de un poema.

Como ya mencionamos anteriormente nuestra comunicación parte de un experimento en el que trabajamos con un corpus abundante de ejemplos. En general descubrimos que los recursos utilizados tanto en el humor como en la publicidad son los mismos, abundando el calambur en los casos de humor y adivinanzas y la dilogía en la publicidad. No obstante, y debido a que carecíamos del espacio suficiente para presentar todo nuestro análisis, no creímos oportuno explicar en la presente comunicación la frecuencia de aparición de cada una de las figuras encontradas.

En algunos apartados como la retórica publicitaria y el humor gráfico, es importante tener en cuenta su dependencia del entorno sociocultural del que nacen, a veces imprescindible para comprender el anuncio o chiste. En ambos casos, observamos un carácter efímero, aunque por causas distintas. Mientras que la publicidad exige la constante superación debido a la competencia y al hastío del público, el chiste gráfico pierde vigencia por la rapidez con la que se suceden los acontecimientos políticos y sociales del que surge.

Con este estudio de la Retórica el alumno puede aprender a descifrar códigos en clave que todos los días se nos transmiten por los medios de comunicación, con lo cual podrá defenderse mejor de una posible manipulación. Podrá saborear la esencia del último chiste que le contaron sus amigos y descubrir el «truco» para crear otros nuevos.

La Retórica no ha muerto. Tal vez hubo épocas en la que parecía dormida, pero el siglo XX la ha despertado y ahora la encontramos vestida de calle, en

boca del pueblo y en la mano de publicistas, empresarios y políticos que ven en ella la clave del éxito. ¿Por qué no presentársela al estudiante desde este nuevo enfoque?

BIBLIOGRAFÍA

Monografías

- BASTIDA, ALBERTO, *Diccionario de la Irreal Academia de la Oreja*. Madrid, El Papagayo, 1992, 189 p.
- BEINHAUER, WERNER, *El español coloquial*, Fernando Huarte Morton (trad.). Dámaso Alonso (prólogo). Madrid: Gredos, 1985³¹. (Biblioteca Románica Hispánica. Estudios y ensayos, 72). 555 p.
- ESCRIBANO PUEO, M.L. ET AL., *Adivinancero granadino de tradición oral*. Granada, Universidad, 1991.
- _____, *Folclore infantil granadino de tradición oral: retahilas y trabalenguas*. Granada, Universidad, 1992.
- HERNÁNDEZ GUERRERO, JOSÉ ANTONIO; GARCÍA TEJERA, M^a CARMEN, *Teoría de la literatura y literatura comparada. Historia breve de la Retórica*, Madrid, Síntesis, 1994.
- KURT, SPANG, *Fundamentos de Retórica*, Pamplona, Universidad, 1984²¹, 278p.
- VÁZQUEZ, IGNACIO: ALDEA, SANTIAGO, *Estrategia y manipulación del lenguaje: análisis pragmático del discurso propagandístico*, Zaragoza, Prensa universitaria, 1991. (Imagen y comunicación, 2) 143 p.

Revistas y periódicos

BLANCO Y NEGRO. Semanario de ABC. N^o 4001. Domingo 3 de Marzo de 1996.

IDEAL de Granada. 1994-1996.

SUPERTELE. Números del 28 de Enero al 3 de Febrero; del 15 al 21 de Abril; del 29 de Abril al 5 de Mayo; del 20 al 26 de Mayo y del 1 al 7 de Julio del año 1995.

TELEPROGRAMA. Año XXIX. N^o 1542, del 21 al 27 de octubre de 1995.

Diccionarios

DRAE. 21^a ed. Madrid, 1992.

FIESTAS Y LENGUA

M^a Dolores Fuentes Portillo
M^a Ángeles Lamolda González
M^a Dolores Molina Garrido

INTRODUCCIÓN

¿Por qué fiestas y lengua? Porque las fiestas son actos sociales de comunicación, y porque las fiestas tienen una historia oral y escrita, pasada y presente que puede tratarse a partir de textos orales y escritos.

Partimos del principio más básico: la lengua como instrumento de comunicación. Además, como sistema de signos arbitrarios y convencionales que se relacionan entre sí, el lenguaje es también manifestación de la realidad misma. Los contenidos que formen parte del aprendizaje de una lengua deberán facilitar las referencias socioculturales necesarias para entender los elementos diferentes de cada cultura. La actividad que hemos diseñado está dirigida a estudiantes de español como lengua extranjera, pero como podrá comprobarse las técnicas de elaboración y trabajo, e incluso la misma actividad¹, son aplicables en el aprendizaje comunicativo de la lengua materna.

El conocimiento de la realidad proporcionará un abanico de situaciones en las que los alumnos tendrán que utilizar la lengua que están aprendiendo. Por tanto, las actividades que se desarrollen deberán estar destinadas a activar el conocimiento de la lengua de forma que se produzca una comunicación eficaz.

Lengua y cultura son dos realidades que difícilmente pueden dissociarse y en el desarrollo de la competencia lingüística tan importante es tener conocimientos lingüísticos como que éstos sirvan para actuar en la sociedad que hace uso de la lengua objeto de aprendizaje, es decir, en palabras de David y Harari «la lengua constituye un instrumento destinado a la socialización al tiempo que

¹ Se puede plantear como una actividad interdisciplinar dentro del Proyecto de Centro en la que participen las áreas de Lengua y Ciencias Sociales.

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

un proyecto de la misma. El individuo aprende «su propia lengua» como parte integrante de su cultura. La lengua es parte e incluso manifestación del comportamiento cultural» (Becher y Giersiepen, 1993).

El debate en torno a las relaciones entre lengua y cultura en una clase de lenguas extranjeras ya ha sido tratado extensamente y ahora no vamos a detenernos por cuestiones de tiempo y espacio². Por otra parte, el Decreto 106/1992 en su anexo II, y refiriéndose a la lengua materna, señala que: «El lenguaje contribuye a construir una representación del mundo socialmente compartida y comunicable en su entorno sociolingüístico. La cultura es, de este modo, un sistema de conocimiento producto de la actividad mental y de la organización intelectual de la experiencia social».

Teniendo en cuenta lo anterior, y desde nuestro punto de vista, la cultura, tanto la cultura de todos los días (usos sociales) como la tradición histórica, artística o literaria³, no son un mero adorno folclórico en clase. La lengua no es un componente de un pueblo que podamos aislar en el laboratorio, sino que forma parte del ser, del conocer, del saber, de la organización el mundo, es decir, es también la cultura de un pueblo. Desde nuestra concepción comunicativa del aula de lengua, la relación entre lengua y cultura se hace pues evidente.

ACTIVIDAD: LA TOMA DE GRANADA (2 DE ENERO)

Aprovechando el gran interés que los alumnos extranjeros que aprenden nuestra lengua tienen por las fiestas locales y partiendo de la idea, ya señalada, de que lengua y cultura están íntimamente unidas, hemos diseñado una actividad para un nivel avanzado donde podrán utilizar una serie de funciones comunicativas que se suponen ya han adquirido en este nivel. Es decir, vamos a utilizar la cultura como un vehículo de adquisición de la competencia comunicativa.

Nuestro propósito es trabajar en clase las fiestas populares de Granada pero debido a cuestiones de limitación de espacio y tiempo de esta comunicación vamos a centrarnos en una sola fiesta.

Escogemos la Toma de Granada para plantear una actividad comunicativa

² Véase la bibliografía.

³ Nos referimos con estos términos a lo que Miquel y Sans (92) llaman «cultura con minúsculas» y «cultura con mayúsculas».

lingüístico-cultural por su particularidad, historia y controversia actual en la ciudad de Granada. Por otra parte, nos parece que la cercanía de esta fiesta, 2 de enero, hace oportuna esta elección aunque en la actualidad ya estamos trabajando en el diseño de otras actividades tomando como punto de partida fiestas locales e incluso también regionales y nacionales y que presentaremos en futuras comunicaciones. Contamos con que los alumnos extranjeros suelen mostrar interés por los temas relacionados con la historia de Al-Andalus y que por tanto ya se habrá tratado en clase dicho período histórico.

Una vez justificada la elección pasamos a plantear el desarrollo de la actividad comunicativa.

Nivel: Avanzado y/o Superior

Objetivos: Si nuestro punto de partida es que el aprendizaje de la lengua y la cultura no se pueden delimitar, el planteamiento de los objetivos de la actividad tampoco puede aislar ambos elementos. Nuestra postura integradora nos lleva a unir también los objetivos. No podemos diferenciar principio y fin, pues ambos, aspectos culturales y lingüísticos, son a la vez inicio y meta de la actividad.

Además, como todos sabemos, en el enfoque comunicativo lo más importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua es el alumno. El profesor tiene que motivarlo facilitándole o posibilitándole el aprendizaje y para ello tiene que conocer las necesidades comunicativas del estudiante, sus expectativas y sus intereses.

Teniendo en cuenta lo anterior los objetivos de la actividad son los siguientes:

- Apreciar los significados sociales y culturales, ya que suponen otra forma de codificar la realidad.
- Desarrollar una actitud receptiva y crítica que destierre prejuicios y estereotipos.

Contenidos:

Sin negar lo dicho en el apartado anterior podemos señalar, por una parte, una serie de contenidos funcionales que los alumnos deberán utilizar para desarrollar la tarea:

- relatar en pasado;
- preguntar y responder cuestiones;
- dar opiniones;

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

- referir palabras de otros;
- dar consejos;
- expresar condiciones;
- comparar dos acciones;
- situar una acción en el tiempo;
- expresar consecuencias;
- describir objetos específicos.

Por otra parte, también destacamos los contenidos culturales que vamos a trabajar en clase:

- papel histórico de Granada en el hecho de la unificación de los reinos hispanos;
- tradiciones populares de Granada asociadas a la fiesta de la Toma;
- sentidos histórico y actual de la fiesta del día de la Toma.

Material necesario:

- Fichas de trabajo.
- Dossier con información básica sobre la fiesta de la Toma (artículos de prensa y otros textos reales según el aspecto del tema tratado por cada grupo)
- Enciclopedias y material bibliográfico (para ello se les enviará a la biblioteca del Centro, a la biblioteca pública, etc.)

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

En una primera sesión, con una duración aproximada de una hora, el profesor hará una presentación básica de la fiesta (marco histórico, fechas, cambio en la historia de la Península, ...) a partir de una lluvia de ideas (anexo 1). Finalizada ésta se negociará con los alumnos el reparto del trabajo y el desarrollo del mismo y se les emplazará para la próxima sesión de trabajo.

La clase se dividirá en tres grupos de un máximo de cinco alumnos cada uno (estamos trabajando con un grupo ideal de quince alumnos). Pensamos que es positivo trabajar en grupo porque los alumnos pueden descubrir y practicar estrategias de comunicación y ayudarse mutuamente, utilizando recursos extralingüísticos. A cada grupo se le encargará un aspecto diferente de la fiesta:

- Antecedentes históricos (anexo 2).
- Desarrollo de la fiesta (anexo 3).
- Polémica ciudadana en torno a la fiesta y papel del Ayuntamiento (anexo 4).

Fuera de clase el trabajo de los alumnos tendrá el siguiente proceso:

- Lectura y comprensión del dossier.

- Búsqueda bibliográfica para completar la información del dossier (pueden hacerla también preguntando a conocidos y gente en la calle).
- Elaboración de un informe que deberán exponer en clase ante sus compañeros.
- Preparación de preguntas a los otros dos grupos surgidas a raíz de su búsqueda.

La siguiente sesión en clase (de unas tres horas de duración) se desarrollará a partir de la exposición de cada grupo. Tras las exposiciones se dará paso a un debate en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Qué os parece que se celebre el día de la Toma?
- ¿Día de la Toma o día de la Entrega?
- ¿Si fueras concejal, como celebrarías la fiesta?
- ¿Si fueras granadino, como te gustaría que se celebrara la fiesta?
- Cuenta alguna fiesta que se celebre en tu país relacionada con algún hecho histórico.

Esta última pregunta la consideramos muy importante ya que todos aprendemos a partir de los hechos que conocemos relacionándolos y contrastándolos.

Dado que trabajamos con un grupo de nivel avanzado, el debate puede tomar rumbos inesperados. A partir de éstos podremos constatar el interés de los alumnos por otros temas que podrían ser tratados posteriormente: organización del ayuntamiento, relaciones iglesia-estado, fiestas cívicas y religiosas, política local, etc.

Finalmente se pedirá a los alumnos que por escrito y en casa realicen una síntesis de las exposiciones y den su propia opinión sobre el tema.

Como se ha podido observar en el desarrollo de la actividad los alumnos han utilizado las cuatro destrezas: comprensión lectora y auditiva y expresión oral y escrita. Además se comprueba que la tarea reúne otras características de una actividad comunicativa como rellenar el vacío de información (entre la primera y la segunda sesión), autenticidad de materiales, dependencia de tareas, toma de decisiones del alumno en el desarrollo de las mismas, etc.

La lectura de los textos pondrá a los alumnos en contacto con un rico vocabulario. El vocabulario de los textos del grupo dos es demasiado específico y no pretendemos que lo aprendan, pues no van a utilizarlo con mucha frecuencia, pero puede ser útil para enfrentarlos a la tarea de deducir los significados del contexto. Por otro lado, los estudiantes del grupo tres se encontrarán con términos utilizados irónicamente. Sería interesante hacerles

estas advertencias cuando se les entregue el material, para que lo tengan en cuenta cuando hagan sus exposiciones.

BIBLIOGRAFÍA

- BECHER, G. y GIERSIEPEN, C. (1993): «La enseñanza de idiomas extranjeros y "la civilización / cultura de un país": un modelos para su integración»; *II Jornadas Internacionales de lingüística aplicada*, Granada.
- BUSTOS, J. (1996): *Granada: un siglo que se va*; Ideal, Granada.
- «Decreto 106/1992 de 9 de junio», por el que se establecen la Enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía, *BOJA* 20 de junio de 1992.
- LEVEY, D. y MUÑOZ, B. (1995): «Lengua y ... Cultura de todos los días, de un solo día y de diez minutos»; *III y IV Jornadas sobre aspectos de la enseñanza de la lenguas extranjeras*, Método, Granada, 1995.
- DE MIQUEL, L. y SANS, N. (1992): «El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua»; *Cable*, nº 9, abril 1992 (Dossier especial de cultura)
- RUIZ CAMPILLO, J.P., MUÑOZ, B. y ROSALES, F. (1994): «Revisión y adaptación del material en el aula comunicativa (II): material y actividad» *III y IV Jornadas sobre aspectos de la enseñanza de la lenguas extranjeras*, Método, Granada, 1995.
- RUIZ CAMPILLO, J.P., MUÑOZ, B. y ROSALES, F. (1994): «Revisión y adaptación del material en el aula comunicativa (III): lengua y cultura» *III y IV Jornadas sobre aspectos de la enseñanza de la lenguas extranjeras*, Método, Granada, 1995.
- VV. AA. (1981): *Historia de Andalucía*; vol. III, Cupsa, Madrid.

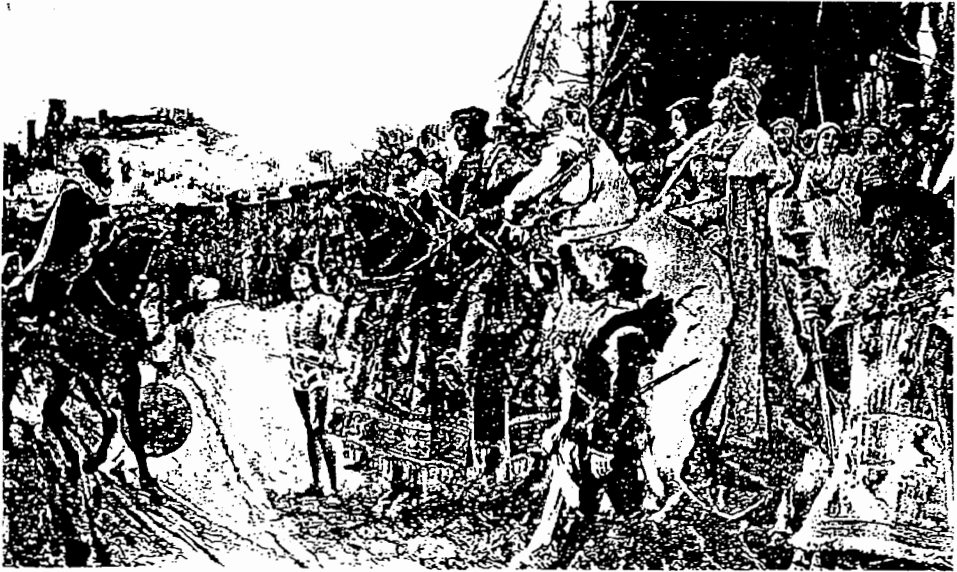
ANEXO I

Día de la Toma
(2 de enero de 1492)

¿Qué os sugiere el término Toma?

¿Con qué hechos históricos puede estar relacionada esta fiesta?

ANEXO 2



FICHA GRUPO 1:

- 1.- Importancia histórica y consecuencias del hecho que da origen a la fiesta de la Toma.
- 2.- Relato del origen y desarrollo de la fiesta de la Toma a lo largo de la historia de Granada.

ANEXO 3

Por los ínclitos Reyes Católicos

Ritigueros, muceros, porteros, alguaciles y pulafreneros son algunos de los personajes de la comitiva histórica del Dos de Enero

El día Dos de Enero se repite con exactitud el ceremonial que la «Muy noble, muy leal, nombrada, grande, capiberrina y heroica ciudad de Granada» conmemora la entrada de los Reyes Católicos Doña Isabel y Don Fernando el año de 1492. Primer día, los ínclitos pisaron la ciudad (cuatro días después, un 6 de enero, cuando se aseguraron

que calles y barrios estaban tranquilos. Y la hicieron con la pompa al uso, rodeados de nobles, caballeros, damas y otras figuras de su misma categoría, como se aprecia en el cuadro de Pradilla 'La rendición de Granada'. Ahí están en primera línea los pulafreneros, que aguantan el freno de los caballos de sus majestades, quienes esperan que los

haga entrega de las llaves, y cerca del carcel de Doña Isabel, un balladero de masa contempla el gesto del último rey moro. Cien 'piezas' sus desconocidas forman la comitiva histórica que hoy recorre el centro de la ciudad, y la mayoría de ellas vuelven a reaparecer en las festividades de San Cecilio, el Corpus y el Día de la Hispanidad.

FICHA GRUPO 2:

- 1.- Tradición cívica y tradición religiosa.
- 2.- Fases de la fiesta.
- 3.- Otras tradiciones populares asociadas al día de la Toma.

ANEXO 4

CONMEMORACION DEL DOS DE ENERO

La protesta de una veintena de nacionalistas no deslució los actos de la Toma, presenciados por miles de granadinos

Los manifestantes salieron de la plaza escoltados por la Policía e increpados por parte del público

La protesta de una veintena de miembros de la Asambílea Civil por Andalucía contra el 504º aniversario de la Toma de Granada por los Reyes Católicos no deslució la ceremonia, que fue presenciada en la plaza del Carmen por miles de granadinos.

Los manifestantes, que pidieron durante la interpretación del himno nacional y corearon consignas contra el ejército, fueron increpados por una parte del público y se marcharon al finalizar los actos escoltados por la Policía.

El cortejo, integrado por autoridades locales y un centenar de personajes en traje de época, se detuvo en la Capilla Real y la Catedral y finalizó con la tradicional tremolación del pendón en el palacio consistorial.

IDEAL, MARTES, 7 ENERO 1998

GRANADA

Críticas al alcalde por no querer cambiar los actos de la Toma pese a la recomendación de la Unesco

El PSOE dice que sus insultos a Ian Gibson «conectan con la derecha de siempre»

La Asamblea Civil por Andalucía, el Partido Andalucista y el grupo del 'Manifiesto Dos de Enero', respaldado por medio centenar de artistas e intelectuales, han criticado la decisión del alcalde de Granada, Gabriel Díaz Berbel, de no variar «ni una coma» el ceremonial del Día de la Toma, que hoy se celebra,

pese a la recomendación de la Unesco. Por su parte, el PSOE ha criticado las manifestaciones de Díaz Berbel contra el historiador Ian Gibson, al que llamó «necrófilo», y ha señalado que esas declaraciones «conectan con la derecha de siempre», porque intentan «callar» a quienes piensan de forma diferente.

Granada conmemora hoy la Toma,
en plena polémica sobre el sentido
de los festejos históricos

FICHA GRUPO 3:

- 1.- Controversia en torno a la fiesta de la Toma.
- 2.- Grupos políticos y ciudadanos que encarnan el enfrentamiento.
- 3.- Estado de opinión y solución que los ciudadanos granadinos dan a la polémica (para este punto haced una encuesta)

LA LENGUA ESPAÑOLA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Emilio J. García Wiedemann
Grupo de Investigación:
«Estudios de Español Actual»
Universidad de Granada

No he de callar, por más que con el dedo,
ya tocando la boca, o ya la frente,
silencio avises, o amenaces miedo.¹

0. INTRODUCCIÓN

No porque piense con Manrique que «cualquiera tiempo pasado fue mejor», ni con Martí, en el sentido absolutamente contrario, que «cualquier tiempo pasado fue peor»; debo constatar que cada nuevo plan de estudios, cada nueva reforma educativa tiene, casi diría, una única virtud: la de hacer más llevadero, menos malo, incluso bueno el plan o la reforma que inmediatamente acaba de ser sustituida. En este mismo sentido uno de nuestros más lúcidos pensadores, Agustín García Calvo, lo ha dicho con claridad meridiana:

...Porque, díganme ustedes, ¿cómo puede haber una ley nueva de educación? Yo las estoy viviendo desde que era pequeñito. Una detrás de otra. A velocidad acelerada. Cada vez suelen llevarse menos años unas a otras. Pero, en definitiva, ¿cómo es posible que ninguna ley sea nueva? Nada que esté dictado desde el Poder puede ser de verdad nuevo.

... las disposiciones de arriba están destinadas, siempre, infaliblemente, a decir lo que ya está dicho, a promulgar lo que ya está promulgado.²

¹ Cfr. FRANCISCO DE QUEVEDO, «Epístola satírica y censoria contra las costumbres presentes de los castellanos, escrita a don Gaspar de Guzmán, Conde de Olivares, en su valimiento».

² Cfr. GARCÍA CALVO, A., «Aguantando y aguantando...» en *Archipiélago (Educar, ¿para qué?)*, N° 6, 1991, pp. 37-38.

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

Parece que, aunque avisados, hicimos oídos sordos a las ajustadas palabras de Croce: *Volete divulgare davvero la filosofia? Pensate alla filosofia e non a divulgarla* que se pueden extender al tema que nos ocupa. Ya no existe, pues, preocupación alguna por las cosas en sí, es decir, por el conocimiento, sino que todo se envuelve en una maraña sinuosa en la que perderse y volverse a perder en una suerte de «metaconocimiento»:

... Porque si de lo que se trata es de que a nadie le interese nada de lo que aprende o investiga, es natural que en esas condiciones nazca, como en la tierra más apta para su monstruoso crecimiento, el temible y numerosísimo batallón estatal de pedagogos y psicólogos, cuyo objetivo es conseguir que los estudiantes se interesen por razones extrínsecas por lo que en sí mismo no les interesa. Por eso, como el contenido mismo no interesa, la tarea del pedagogo-psicólogo es motivar o -por utilizar otra expresión horrorosa- incentivar para que el joven compita con sus compañeros en el aprendizaje de lo que no le importa pero que el Estado le obliga a conocer si quiere ser un empleado útil.

...Una vez eliminado el objeto (porque si uno se preocupa del objeto podría terminar olvidándose de la vocación que se le ha asignado y no cumplirla adecuadamente), es esa reversión sobre el sujeto, al que a pesar de todo hay que motivar para que haga las tareas que tiene que hacer si quiere cumplir con su vocación, lo que, en mi opinión, fundamenta la tarea del pedagogo-psicólogo. Ésta es tarea completamente extrínseca, que está fundada en lo que se llama motivación o incentívación, potenciada por la competencia.³

1. LOS COMPLEJOS DE INFERIORIDAD Y LAS JUSTIFICACIONES TEÓRICAS, LAS EPISTEMOLOGÍAS

Uno de los trucos más viejos que existen para hacer pasar algo como verdad incontestable es repetir ese «algo» hasta la saciedad, de suerte que se encuentre tan extendido que se tenga como verdadero. Un caso paradigmático sería el que representan las eufemísticamente llamadas «Didácticas». Veamos algunas perlas:

La idea tradicional de que para enseñar una materia lo único o básicamente importante es conocer bien sus contenidos, todavía sigue vigente en nuestro medio. [...] Didáctica de la Lengua y la Literatura es, pues, una asignatura síntesis de: A) Lengua y Literatura Españolas; B) Didáctica General; C) Psicopedagogía.⁴

³ Cfr. TOMÁS POLLÁN, «Aprender para nada» *Ibidem*, p. 34.

⁴ Cfr. B. MANTECÓN RAMÍREZ y F. ZARAGOZA CANALES, «Didáctica de la Lengua y la Literatura como asignatura curricular», en *Actas do I Simposio Internacional de Didáctica da Lingua e a Literatura*, Santiago, Universidad, 1991.

... El didacta se sitúa como agente interdisciplinariamente cualificado, entre el lingüista y el aula, con el fin de regular y dirigir la práctica educativa».⁵

«La asignatura de Didáctica de la Lengua cae de lleno en los contenidos de carácter metodológico, que según C. Rosales: se basan en la transmisión de normas técnicas o métodos de actuación. La preferencia por este tipo de contenidos frente a los meramente informativos se manifiesta cada vez más interesante en una línea de renovación pedagógica que pretende que el alumno aprenda a aprender antes que adquirir tan sólo un determinado cúmulo de conocimientos.»⁶

La 'competencia profesional' del futuro maestro se define esencialmente por su 'competencia comunicativa' y por su capacidad de organizar 'situaciones comunicativas' que favorezcan el aprendizaje...⁷

Hjelmslev afirmó con rotundidad que «es imposible desarrollar la teoría de una ciencia dada sin la colaboración activa de la epistemología»⁸, epistemología puede ser definida etimológicamente como teoría de la ciencia o, más modestamente, como «reflexión sobre la ciencia». Cada ciencia cuenta con una teoría particular que constituye su epistemología específica. La confusión interesada que se nos presenta en este caso se fundamenta en hacer pasar técnica por ciencia. Y en esa clave las citas que se transcriben más arriba ponen de manifiesto la inconsistencia argumental. En la primera, se parte de una asignatura que se constituye como un *totum revolutum* que, en caso de funcionar como se propone, sería prácticamente inabarcable para ningún docente. En la segunda, se «deja caer» que el lingüista trabaja de espaldas a la realidad, que elabora sus teorías en su laboratorio aséptico y que para que sus investigaciones puedan ser inteligibles y «útiles» es necesaria la presencia de un elemento «intermediador». Se olvida y se silencia que lo que realmente preocupa a lingüistas y filólogos es la descripción -cuanto más rigurosa mejor- de su objeto de estudio, la lengua; igualmente se desconoce que de una correcta descripción se coligen necesariamente las aplicaciones en todas sus vertientes, instrumental, de aprendizaje, etc. La tercera, parte de un apriorismo que en las

⁵ Cfr. ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M., 1987, pág. 227.

⁶ Cfr. C. ROSALES, 1984, pág. 17.

⁷ MANTECÓN, *Idem*.

⁸ Cfr. *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*, Madrid, Gredos, 1974², pág. 29.

páginas que siguen se observará que no se sostiene, es decir, la «competencia comunicativa» del futuro maestro; la segunda parte del aserto olvida cuestiones fundamentales, por ejemplo, no basta con «tener capacidad de organizar 'situaciones comunicativas'» es preciso, primero, conocer el funcionamiento, y, fundamental saber describir ese funcionamiento. Podríamos realizar una pregunta ingenua, si aceptamos como formulación de validez general la que se contiene en la tercera cita, ¿qué ocurre con la cristalografía en ciencias naturales?, o bien ¿qué se hace con la física o la química? Basta con que el «futuro maestro sea capaz de organizar situaciones comunicativas», lo que *mutatis mutandis* equivaldría a decir que el profesional de la enseñanza debe olvidarse de dar a sus alumnos las herramientas necesarias para poder comprender y resolver los problemas que se le planteen.

2. AQUELLOS POLVOS TRAJEROS ESTOS LODOS

2.1. ALGUNAS CONSIDERACIONES HISTÓRICAS

La incuria, propiciada por el Poder, ha sido secular en nuestro país, basta echar una rápida mirada a la historia (la ley de 1857 obligaba a los municipios a proporcionar enseñanza pública y sólo 15.000 de las 45.000 ciudades de la nación poseían escuela pública; en 1908 hay 24.861 escuelas públicas, 15.000 menos de las requeridas, etc., etc.) o bien observar los presupuestos estatales para Educación y Cultura para certificar el escaso o nulo interés que este aspecto despierta.

En cuanto a la formación de los futuros maestros, hay que esperar hasta 1967 para que tengan el bachillerato superior quienes quieran cursar estudios de Magisterio. En 1970 se produce una reforma educativa por la que las Escuelas Normales adquieren el rango de Centros Universitarios. Así pues, al menos en el marco legal, cuantas consideraciones se hacen en la Ley General de Educación afectarán a las a partir de ese momento denominadas Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB. La citada Ley hablaba acerca de los fines de la educación universitaria en los siguientes términos:

- a) Completar la formación integral de la juventud, preparar a los profesionales que requiera el país y atender al perfeccionamiento de los que ya estén en ejercicio de los mismos.
- b) Fomentar el progreso cultural, desarrollar la investigación en todos los niveles con libre objetividad y formar a científicos y educadores.

c) Contribuir al perfeccionamiento del sistema educativo nacional, así como al desarrollo social y económico del país.⁹

La regulación de las Escuelas Universitarias se produce en 1973¹⁰. En la definición que se hace de las mismas se dice:

Las Escuelas Universitarias son centros docentes destinados a impartir enseñanzas orientadas fundamentalmente a la educación científica y técnica y preparación de profesionales en aquellas especialidades que por su extensión o naturaleza exigen un solo ciclo de estudios, con una duración de tres años, salvo excepciones.¹¹

Por lo que se refiere a los planes de estudio sólo se indica que «serán refrendados por el Ministerio de Educación y Ciencia, de conformidad con el artículo treinta y siete de la Ley General de Educación, sin perjuicio de lo que la norma dispone en el artículo ciento treinta y seis, párrafos tres y cuatro», es decir, continúa vigente el Plan Experimental de 1971 en el que caben modificaciones que deben ser aprobadas por el Ministerio. De hecho cada escuela o al menos muchas de ellas, en este momento, contaba con un plan de estudios diferente al de las demás. Cada Centro podía elaborar el suyo propio mientras el Ministerio no dictara una normativa a la que ajustarse.

La Orden de 13 de junio de 1977 sobre directrices para la elaboración de los planes de estudio constituye el primer documento de carácter legislativo, en el que en el preámbulo se habla de la necesidad de que «los planes de estudio posean, al menos, una cierta homogeneidad, de modo que habiliten al alumnado para el posterior desarrollo de su función docente en el ámbito nacional».

No intenta el Ministerio, como él mismo dice, más que especificar «áreas de materias, cuyo contenido interno puede variar según los casos». Señala además que el plan presta particular atención a las materias profesionales y, singularmente, a la preparación para la primera etapa de la E.G.B.

El artículo 1º determina que las Universidades se acomodarán a la elaboración de los planes de estudio y a las directrices que señala, seguidamente, en los que se habla de las especialidades, período de duración de

⁹ Cfr. *Ley General de Educación*, 1970, tit. I, art. 30.

¹⁰ Decreto 2293/1973 de 17 de agosto (*BOE* 23 de septiembre).

¹¹ *Idem.*, art. I.1.

la carrera, número de horas semanales, formación político-religiosa, etc.. Termina el artículo 1º con las siguientes palabras: «los correspondientes planes de estudio, una vez elaborados, habrán de ser elevados al Ministerio de Educación y Ciencia (...) antes del 31 de diciembre del presente año para su posterior aprobación...»

Al final de la orden figura un anexo con el cuadro de las materias fundamentales, donde la Lengua y la Literatura Españolas figuran como asignaturas obligatorias.

Con bastante antelación a la L.R.U., el 6 de noviembre de 1979, el Ministerio de Educación y Ciencia envió a los centros Universitarios un documento de consulta para la elaboración de un proyecto de formación del profesorado.

2.2. SITUACIÓN ACTUAL

Con la promulgación de la Ley Orgánica de Reforma Universitaria¹² se abre una nueva etapa, no sólo en la Educación en general, sino muy particularmente en las Escuelas Universitarias, se produce después de haberse levantado en el país muchas voces y organizado múltiples reuniones de carácter particular, algunas de ellas por iniciativa del propio Ministerio, que claman por la reforma de las Escuelas Universitarias y la formación del profesorado sobre todo a partir de la publicación de un gran número de estadísticas sobre el fracaso escolar.

En abril de 1984 el Ministerio saca a la luz el «Proyecto de Reforma de la Formación del Profesorado» cuyo planteamiento coincide con el libro del ministro Maravall, *La reforma de la enseñanza*, publicado poco antes.

Por otra parte, en noviembre de 1984 la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid presentó un documento referente al proyecto de perfeccionamiento del Profesorado que sigue la línea de los dos mencionados anteriormente.

En la estructura curricular para los profesores de E.G.B. y Educación infantil se establece: 1) un tronco común de formación pedagógica (50%); 2) componentes curriculares dirigidos a adquirir alguna de las especialidades (30%); 3) asignaturas de libre opción (20%) con la salvedad de que «los especialistas de áreas (segunda etapa de E.G.B) exige unos estudios más

¹² Ley Orgánica (11/1983) de 25 de agosto, BOE 1 de septiembre.

profundos en las áreas de las que vayan a ser especialistas».

El Proyecto anuncia que será el Ministerio el encargado de indicar las competencias básicas de conocimiento y de técnica pedagógica para que sirvan de referencia en los programas de formación de los distintos tipos de profesores.

En la última parte se habla de la formación del profesorado en ejercicio y los centros de profesores (C.E.P.) creados por real decreto 2112/84 de 14 de abril. Lo justifica con las siguientes palabras: «El perfeccionamiento del profesorado en ejercicio representa una de las claves para la innovación del sistema escolar, pues son los profesores de la docencia los que modelan muy decisivamente la propia calidad de la educación.»

En octubre de 1985 el Consejo de Universidades, a través de su Secretario General, dio a los medios de comunicación el «Documento sobre la reforma de las enseñanzas universitarias» que comienza en su título I, «Estructura cíclica de los estudios», haciendo un análisis de la situación actual derivada de la L.G.E. de 1970, para pasar a las «previsiones de la Ley de Reforma Universitaria» en donde se señala que los estudios estructurados en sólo un - primer ciclo (caso de nuestras Escuelas) no constituyen (como en la L.G.E.) ciclo único y cerrado, sino que, en tanto que primer ciclo, tiene la posibilidad de secuencia de un segundo ciclo (...) no necesariamente específico de los estudios previos (...) La superación del primer ciclo dará derecho «en su caso» a la obtención del título de diplomado». El citado documento ofrece algunas propuestas concretas, como es el «establecimiento de un primer ciclo de carácter generalista y formativo, sin perjuicio de que en su fase terminal y para determinados campos, incluya una formación intensiva y polivalente de proyección profesional».

Entre las propuestas de directrices generales de los planes de estudio señala lo siguiente: «Todo plan de estudios conducente a un título oficial debe respetar unos contenidos mínimos y homogéneos en todas las enseñanzas que se refrendan con dicho título con valor en todo el Estado».

2.3. DE LAS «NORMALES» A LAS FACULTADES DE CC. DE LA EDUCACIÓN

En la Grecia clásica, como sabemos, se dieron fundamentalmente dos posturas encontradas sobre la relación que existe entre las palabras y las cosas; por un lado, la que mantenía Platón, para quien esta relación era *fýsei*, por fuerza de la naturaleza, es decir, que las palabras aluden directamente a la esencia de las cosas, y, por otro, la sostenida por Aristóteles, según el cual esta relación era *thesei*, es decir, por una especie de convención entre los hablantes.

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

F. de Saussure demostró hasta la saciedad uno de los pilares básicos para el desarrollo de la lingüística moderna, es decir, la arbitrariedad del significante con respecto al significado. Así las cosas llegamos al momento en que las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB pasan a integrarse en las Facultades de CC. de la Educación y se produce una suerte de *neoplatonismo esencialista*, dada la tendencia a identificar el nombre con el contenido. Es el momento del desembarco masivo de pedagogos, psicólogos y demás «especialistas» en esa vieja/nueva estructura que cambia su nombre para seguir con los mismos problemas, los mismos *tics*, las mismas deficiencias que habían puesto de manifiesto las «Normales». Si me apuran alguno de los problemas se ha agravado más, si cabe, pues la «nueva aritmética» hacía necesario que la carga docente de «contenidos pedagógicos, psicológicos, psico-pedagógicos» tuviera un peso efectivo en las Facultades recién creadas, supongo que en la mayoría de los casos para justificar los apellidos de estos centros, es decir, de Ciencias de la Educación.

2.4. LA LENGUA Y LA LITERATURA ESPAÑOLAS EN LOS PLANES DE ESTUDIO

Para observar la atención que se le ha prestado a la Lengua y a la Literatura Españolas en los sucesivos planes de estudios para la formación de maestros¹³, basta con hacer un rápido repaso de los mismos y las conclusiones se extraen casi por sí solas:

Plan 1871: Para acceder a la carrera de Magisterio se exigía la llamada Cultura Básica Primaria. Estaba dividida en dos niveles: el elemental y el superior. Cada uno comprendía dos cursos. Los estudiantes formaban grupos según el sexo: Maestros y Maestras. En este plan tanto los Maestros como las Maestras, en los dos cursos del nivel elemental estudiaban la Lengua, denominándose esta: Lengua Castellana. En el nivel superior, los Maestros estudiaban Lengua Castellana en los dos cursos y las Maestras Gramática General, Filología y Literatura Castellana, en los dos cursos.

Plan 1914: Para acceder, también se exigía Cultura Básica Primaria. Ya no había distinción de sexos, ni niveles. Se hacía en cuatro cursos. En 1º se estudiaba Caligrafía y Teoría y Práctica de la lectura. En 2º Gramática Castellana y Caligrafía. En 3º Gramática Castellana y en 4º elementos de Literatura.

Plan 1931: Se denominaba Plan Profesional. Para acceder a la carrera se exigía Bachillerato Superior. No había distinción de sexos y se estudiaba ésta durante tres años. En 1º se estudiaba Metodología de la Lengua y en 3º Teoría, Literatura.

¹³ Cfr. MANUEL GUZMÁN, *Cuadro comparativo de los Planes de Estudios en Niveles, Cursos y Asignaturas*.

Plan 1940: Se denominaba Plan Bachiller. Para acceder a la carrera se exigía el denominado Bachiller, Otra vez estaban divididos los Maestros de las Maestras y constaba de dos cursos. En el primero se estudiaba caligrafía dividida en dos partes. En el segundo igual.

Plan 1942: Se denominaba Provisional. Para acceder, se exigía Primaria. Comprendía cuatro cursos. En 1º se estudiaba Caligrafía y Lengua Española. En 2º igual, en 3º Lengua Española y en 4º ninguna materia de las que nos estamos ocupando.

Plan 1945: Para acceder, se exigía Bachillerato Elemental. Comprendía tres cursos. En 1º se estudiaba Caligrafía, Ampliación y Metodología de las Letras: Lengua y Literatura Española. En 2º y 3º nada.

Plan 1950: Para acceder, se exigía Bachillerato Elemental. Comprendía tres cursos. En 1º se estudiaba Caligrafía y Lengua Española: Gramática, Análisis lógico gramatical, Literatura. En 2º Caligrafía. En 3º Historia de la Literatura Española. Metodología.

Plan 1967: Para acceder, se exigía Bachillerato Superior. Comprendía dos cursos. En 1º se estudiaba Lengua Española y Literatura. Igual en 2º.

Plan 1971: A raíz de lo dispuesto en la Ley General de Educación sobre los planes de estudios, nace el que se ha llamado plan Experimental y adopta un sistema de cuatrimestres en lugar de año completo. Con este sistema, los 220 días lectivos anuales previstos por la ley quedan reducidos en dos cursos de 100 días cada uno, con otros diez al final para la evaluación de los alumnos. El plan de Estudios 1971 estaba compuesto por tres especialidades y constaba de disciplinas comunes, de especialización y optativas.

Eran comunes aquellas que deben cursar todos los alumnos. Las de especialización son aquellas que permiten la especialización moderada propia del ciclo superior de la E.G.B. Las optativas son las que escoge el alumno para profundizar en su especialidad. Las especialidades de que consta el plan son: Ciencias Humanas, Ciencias Físico-Naturales y Filología, a partir del curso 1979-80 empezó la especialidad de Preescolar, en el curso 90-91 comenzó la de Educación Física, y en el curso 91-92 se puso en marcha en esta Escuela Universitaria de Granada la especialidad de Educación Musical.

La asignatura denominada Lengua Española I y II era, en el primer curso, común a todas las especialidades.

En la especialización de Filología teníamos en 2º curso Lengua Española III y IV, y Didáctica de la Lengua, En tercer curso Literatura Española I y II y Didáctica de la Lengua.

En Preescolar se estudiaba en segundo y tercer cursos Área de Lenguaje. Las asignaturas optativas se impartían en 2º y 3º cursos. Las relacionadas con las que nos ocupan son: En primer curso: Lengua I y II, Literatura I y II. En tercer curso: Literatura Española.

Plan 1993: Este recientemente estrenado Plan de Estudios ha tenido en el curso académico (1994-1995) su primera andadura.

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

Las especialidades de que consta dicho Plan son: Educación infantil, Educación física, Educación primaria, Lengua extranjera, Educación musical y Audición y lenguaje.

Las asignaturas, por áreas de conocimiento, relacionadas con nuestro actual objeto de interés son las siguientes:

Especialidad de Educación infantil

Lengua instrumental (4 créditos). Esta asignatura aparece asignada al área de conocimiento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Teatro infantil (4 créditos). Esta asignatura aparece asignada al área de conocimiento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Desarrollo de habilidades lingüísticas (12 créditos). Esta asignatura aparece asignada al área de conocimiento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Especialidad de Educación infantil

Lengua y literatura y su didáctica (6 créditos). Comparten la asignación el área de conocimiento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Especialidad de Educación musical

Lengua y literatura y su didáctica (6 créditos). Comparten la asignación el área de conocimiento de Didáctica de la Lengua.

Especialidad de Educación primaria

Lengua y literatura y su didáctica I (6 créditos). Comparten la asignación el área de conocimiento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Filología Española.

Lengua y literatura y su didáctica II (6 créditos). Esta asignatura aparece asignada al área de conocimiento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Lengua instrumental (4 créditos). Esta asignatura aparece asignada al área de conocimiento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Especialidad de Lengua extranjera

Lengua y literatura y su didáctica (8 créditos). Comparten la asignación el área de conocimiento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Filología Española.

Por tanto, los alumnos que mayor número de créditos reciben son los de Educación Primaria, con 12 créditos en dos cursos, lo que supone un 4% del total, sin embargo, ni siquiera se trata de este porcentaje a todas luces insuficiente, pues la asignatura en cuestión se denomina *Lengua y literatura y su didáctica*, lo que en realidad supone un 1% del total. Estos datos ponen de manifiesto, de entrada, dos cuestiones: por un lado, un desprecio absoluto y no disimulado por la lengua española; y, por otro, la creencia de que con los conocimientos lingüísticos que traen del bachillerato los alumnos ya es suficiente para enfrentarse al magisterio, más adelante nos detendremos en esta cuestión.

Por tanto, el hecho de haberse transformado la extinta Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB en Facultad de Ciencias de la Educación parece haber jugado en contra de las materias llamadas por algunos despectivamente como contenidistas, entre las que clasifican la lengua y la literatura españolas. El hecho, que bien pudiera adoptar tintes «trágicos» si alguien no pone freno a tanto desmán, es que el mencionado Plan de Estudios se encuentra plagado de asignaturas digamos de «formación pedagógica», y no sólo; baste citar sólo algunas: *Sociología y Escuela democrática*, *Historia de las instituciones contemporáneas andaluzas*, *Filosofía de la Educación* (Educación Primaria); *Teoría e instituciones contemporáneas de educación* (Educación Musical); *Psicología de la educación física escolar* (Educación física); *Educación para la paz, Historia de la infancia y su escolarización* (Educación infantil). Sin querer desmerecer la importancia que puedan tener en la formación de un profesional de la enseñanza este tipo de materias, parece a todas luces desmedido el peso que tienen en el mencionado Plan; además, y, sobre todo, porque este crecimiento desbordado se hace en detrimento de lo que consideramos que debe ser prioritario para su formación.

3. ¿DESCUBRIR EL MEDITERRÁNEO?

La situación que padecemos, en cuanto al bagaje lingüístico de nuestros escolares, es realmente preocupante y esto en cualquier nivel de instrucción que queramos analizar. Parece que, si no ha llegado el tiempo, no podemos demorarnos mucho más en la realización de un análisis profundo de este, sin duda, complejo problema. Es necesario y urgente que realicemos una reflexión pausada y sincera de cuáles deben ser los contenidos que necesitan los alumnos, qué métodos serían los más eficaces y a través de qué tareas escolares se pueden alcanzar los objetivos marcados.

Como sabemos, la Lingüística Aplicada en el campo que mayores logros ha alcanzado es en el que se refiere a la enseñanza de segundas lenguas, las razones de este rápido desarrollo habrá que buscarlas en motivaciones de orden fundamentalmente económico. Sin embargo, en el caso específicamente español, no se ha ido mucho más allá de una traducción más o menos acertada, según los casos, de los avances anglosajones en esta materia. Parece que la fundamentación última que subyace en los nuevos diseños curriculares trata de desarrollar las cuatro destrezas básicas: Hablar, Entender, Leer y Escribir. Es decir, se pretende trasladar la metodología comunicativa, que, por otro lado, ha

dado unos excelentes resultados en determinados estadios del aprendizaje de una lengua extranjera, a unos aprendices que, al menos teóricamente, ya poseen si no todas, sí buena parte de esas habilidades. Cuantos nos hemos enfrentado a la enseñanza del español como L/E, sabemos de las dificultades que comporta el intento de trasladar una situación real en un espacio artificial como es el aula, y los no pocos quebraderos de cabeza que esto comporta. Se intenta desde este «nuevo» enfoque una especie de mimesis del método comunicativo; se olvidan, sin embargo, hechos fundamentales: por un lado, que no hay necesidad de crear una situación artificial, cuando podemos disponer y de hecho disponemos de situaciones reales; por otro, se olvida o se desconoce los escasos rendimientos que un método exclusivamente comunicativo tiene en el aprendizaje cuando se trata de niveles intermedios altos y superiores.

3.1. EL «MÉTODO DIALECTAL» O LA CONFUSIÓN DE LAS CHURRAS CON LAS MERINAS. DESCUBRIR LA RUEDA

Que la rueda ha sido una invención fundamental para el devenir de la historia de la humanidad, parece que es algo que está fuera de toda duda; pero que, una vez que disponemos de la rueda dilapidemos esfuerzos, tiempo, papel y tinta en redescubrirla, me parece, humildemente, una soberana majadería. Se estarán preguntando que a ¿qué viene este chaparrón? Simplemente a la aparición de un «nuevo método -el método dialectal-», pues según mantienen sus excelsos inventores se trata de contribuir a la enseñanza de la Lengua en Comunidades diglósicas (Comunidad andaluza, en su caso), para niños bidialectales.

Fijense ustedes la cantidad de cosas que, al menos yo, confieso mi ignorancia, no sabía:

1) Que Andalucía posee una modalidad lingüística tan absolutamente diferenciada de cuantas se producen en España que es una lengua [diglosia, en términos generales equivale a toda situación de bilingüismo]

2) Que el andaluz es un dialecto.

3) Que los niños andaluces poseen dos dialectos.

Y, uno que no termina de salir de su asombro por desconocer tantas cosas, se sigue sorprendiendo porque, parece que es *vox populi*, pues hasta en la Junta de Andalucía lo saben: «la enseñanza de la expresión y de la comprensión

orales, que debe plantearse en Andalucía desde la perspectiva de la modalidad lingüística propia, será una enseñanza prevista en la programación, organizada y sistemática» (C.E.C., 1992, p. 4057) y como la Junta en un texto legal *dixit*, ya tenemos el argumento de Autoridad en el que apoyar perlas como: «lo que, implícitamente, lleva el reconocimiento del escolar andaluz como hablante nativo de una comunidad lingüística propia, o lo que viene a ser equivalente, la situación de diglosia en que se ha de llevar a cabo su aprendizaje de la lengua».¹⁴

Dado el primer paso, el segundo ya parece que viene forzado. Así: «Una de las cuestiones que recientemente se han venido debatiendo en círculos lingüísticos y didácticos es si existe o si es necesaria una norma lingüística andaluza».¹⁵ Personalmente no sé a qué círculos se refiere. Uno en su infinita ignorancia creía que estaban meridianamente claros los conceptos de lengua, dialecto y habla. Parece que no, pero lo que es más grave todavía es el intento más o menos solapado de «normalización», palabra éste que a mí por lo menos me da un miedo terrible, pues tras ese eufemismo, se esconde la intención de hacer prevalecer una modalidad lingüística sobre otra (véase el caso del catalán, o del bable); o la creación de un engendro híbrido (caso del Batúa). Como no se paran en barras, siguen: «Lo que sí puede ser objeto de debate, con sus argumentos en pro y en contra, es la necesidad u oportunidad de una normalización, entendida como un conjunto de actuaciones de política lingüística, basada en decretos, normas prescritas para la escuela, etc.»¹⁶

Ya era lo que nos faltaba la imposición lingüística por Real Decreto; parece mentira que alguien que está en contacto con los estudios y los problemas de la lengua no sepa que de esa manera es imposible intervenir sobre la misma; recuérdese, por ejemplo, cuando el dictador multaba por proferir tacos y expresiones malsonantes.

Si, como ha quedado de manifiesto, la base teórica no es demasiado sólida, cuando se aportan experiencias concretas de ese «método» uno describe un

¹⁴ Cfr. JERÓNIMO DE LAS HERAS, «Enseñanza de la lengua a escolares andaluces: aspectos lingüísticos y didácticos» en *Actas del Congreso sobre enseñanza de la lengua en Andalucía*, Huelva, Diputación, 1995, pág. 44.

¹⁵ Cfr. PEDRO CARBONERO, «El concepto de norma andaluza: su adecuación al contexto didáctico», en *Idem*, pág. 51.

¹⁶ *Ibidem*, pág. 52.

movimiento pendular, sin solución de continuidad, de la sonrisa al llanto y viceversa. Es el caso de aplicar el «método dialectal» a la lectura:

...entresacamos algunos elementos de nuestra Cultura Andaluza, que se tomarán como punto de partida para la enseñanza inicial de la lectura a escolares andaluces. En concreto, éstos:

a) El fuerte arraigo de la religiosidad popular (Clavero, M., 1983, p. 186). Probablemente no hay en España un pueblo en el que la religiosidad popular alcance las cotas que logra en Andalucía. Recientemente, se ha dicho que no se puede comprender la Cultura Andaluza sin tener en cuenta el fenómeno religioso en su vertiente tradicional popular.

Se trata de manifestaciones religiosas en las que el pueblo participa masivamente desde la Semana Santa en ciudades y pueblos, en las que cada barrio tiene una cofradía y, a veces, también las profesiones y gremios; hasta la devoción a la Virgen en cada pueblo que coincide con las fiestas anuales que incluyen romerías, pasando por las fiestas del Corpus Christi, las procesiones religiosas para evitar desgracias o dar gracias, y por la romería del Rocío, de repercusión en toda Andalucía y fuera de ella.

Pues, bien, de este elemento cultural andaluz, aparecerá en la «cartilla» para estudiar la erre, la oración «Pepe y Anita van a la romería»; para la ene «Anita se viste de nazareno», y para la i «Mi madre va a la iglesia»

b) La singularidad de la Cultura popular Andaluza (Clavero, M., 1983, pp. 193-4). La personalidad del andaluz se muestra en las expresiones de la Cultura popular; en concreto, en el baile. Según los eruditos, el baile fue primero coro y danza colectiva, para luego, al igual que el cante, buscar la soledad.

La variedad de danzas andaluzas desde las famosas sevillanas hasta los verdiales malagueños o el robo almeriense, es inmensa y hay una entrañable y singular que es la de los seises o infantillos que, ricamente ataviados, realizan sus evoluciones ante el altar en las grandes fiestas religiosas.

Esta faceta de la cultura popular suele coincidir, en el tiempo y en el espacio con motivo de las fiestas populares en las ciudades y pueblos andaluces en algo que también es muy genuino del pueblo andaluz, como derivación de su carácter agrícola y ganadero, que son las ferias. En ellas, lo lúdico ha sobrepasado a lo estrictamente mercantil en donde tuvieron su origen. Hay procesiones, romerías, toros, cante y baile flamencos y todo en medio de una participación popular.

Pero es digno destacar que el baile y el cante por sevillanas tiene su máxima expresión en la feria de abril sevillana.

Pues bien, de este elemento cultural andaluz, entresacamos para el estudio de la ese «Pepe y Anita bailan sevillanas»; para el de la e «Pepe y Anita ven los elefantes en el circo»; para el de la efe «Pepe se hace una fotografía»; para el de la te «Pepe y Anita están en el ti vivo»; y para el de la jota «Pepe ve la jirafa».

También, formando parte de la Cultura popular Andaluza, destaca el carnaval (Rodríguez, S., 1980, pp. 480-1). La fiesta del carnaval surge como reacción a la obligatoriedad de la Cuaresma con sus ayunos, abstinencias y prohibiciones de

todo tipo. Empezaba una larga temporada de cuarenta días de sacrificio y había que aprovechar el tiempo y despedirse de la vida con frenesí.

El carnaval cumple unas funciones sociales y psicológicas que ninguna otra fiesta puede proporcionar. El carnaval rompe el orden social, enfrenta las clases, libera los instintos y las represiones. Todo eso se realiza a través del disfraz, observándose una gracia y sal de la tierra llena de alegre ironía y crítica.

De este elemento cultural andaluz, entresacamos para el estudio de la pe «Pepe se disfraza de payaso» y para la hache «Anita se disfraza de hada».

Aparte del fondo cultural andaluz, un buen método de lectura debe contar con la motivación del escolar, que es una exigencia de toda enseñanza eficaz (García, V., 1985, p. 128). Cualesquiera que sean las fuentes de motivación que se utilicen, todas han de estar fundamentadas en la capacidad y experiencia de los alumnos.

De esta manera, los niños, cuando comienzan el aprendizaje de la lectura, carecen de motivos intrínsecos para dicho aprendizaje, ya que no son capaces de comprender los valores encerrados en las actividades de lectura. Así, el único camino que tiene el profesor es recurrir a las necesidades y experiencias de los escolares para motivar inicialmente el aprendizaje de la lectura.

Por eso, se ha de tener en cuenta, a la hora de confeccionar textos para el aprendizaje de la lectura, la relación de la escuela con el entorno y su influencia en la enseñanza, en el aprendizaje del alumno, por un lado; y la familiaridad de las palabras que emplean los alumnos, por otro.

La escuela y la comunidad que la circunda son inseparables, no pueden concebirse la una sin la otra. Pero, más aún. La escuela no puede ignorar la interrelación existente entre la persona y el medio, ya que «toda persona vive en un medio que ejerce su influencia» (García, J., 1969).

Otra característica fundamental de todos los textos que presentemos a nuestros alumnos, sobre todo en los estadios iniciales, debe ser la familiaridad de las palabras empleadas (López, H., 1984, pp. 30-1) o, dicho de otro modo, la utilización de un vocabulario preexistente en el repertorio del alumno.

Pues bien, tomando esto en consideración, hemos diferenciado los siguientes campos semánticos:

- a. Las flores.
- b. Los juegos.
- c. Las comidas.
- d. La navidad.
- e. El mar y el río.
- f. El frío y el calor.
- g. Y los instrumentos musicales.

Del campo semántico «Las flores», aparecerá en la «cartilla», para el estudio de la eme «Mi madre coge las margaritas».

Del campo semántico «Los juegos», para el estudio de la be «Pepe juega a las bolas»; para el de la ce «Anita juega a la comba»; para el de la de «Pepe tira el dado» y para el de la ye «Anita juega al yoyó».

Del campo semántico «Las comidas», para el de la u «Mi madre costa queso»; para el de la che «Pepe y Anita comen chucherías».

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

Intentando relacionar el término «chucherías» con el lugar donde se adquiere, para trabajar con la ka, aparecerá en la «cartilla» la oración «Pepe y Anita van al kiosco».

Del campo semántico «La Navidad», para el estudio de la zeta «Pepe toca la zambomba» y para el de la uve «Anita canta un villancico».

Del campo semántico «El mar y el río», para el estudio de la o «Mi madre mira las olas del mar» y para el de la eñe «Mi padre pesca con la caña en el río»

Del campo semántico «El frío y el calor», para el estudio de la a «Mi madre tiene un abanico».

Y del campo semántico «Los instrumentos musicales», para el de la equis «Pepe y Anita tocan el xilófono».

Por último, dado que la mayoría de los niños conocen los nombres «luna» y «llave», para el estudio de la ele «Mi madre mira la luna» y para el de la elle «Mi madre abre la puerta con la llave».

Ahora bien, si hemos interrelacionado el uso de la lengua oral que los alumnos traen a la escuela con la lectura, debemos cuestionar que una sola «cartilla» tenga validez universal para el aprendizaje de todos los alumnos de un país; no puede servir, al mismo tiempo, para escolares canarios, madrileños o andaluces, ya que son distintos los usos lingüísticos que los alumnos y alumnas emplean.

Por tanto, habrá que elaborar materiales de lectura que sean diversificados territorialmente (Área, M., 1991, p. 82). Ésta ha sido mi intención: exponer la necesidad de confeccionar material de lectura para nuestros niños y niñas andaluces, o lo que es lo mismo, presentar el Método Dialectal en Lectura para el primer año del primer ciclo de Educación Primaria.¹⁷

Si he transcrito en extenso la propuesta que, para la enseñanza de la lectura, hace el «método dialectal» es porque no me parece acertado descontextualizar lo que otro ha dicho y desterrar cualquier atisbo de manipulación; también, porque se dicen algunas cosas verdaderamente «gruesas» que a continuación paso a señalar.

En primer lugar, según se desprende de la lectura de la propuesta se produce un claro desequilibrio entre el *input* y el *output*, es decir, entre la información que se da, o que pretendidamente se da y los resultados que se esperan conseguir; en términos de teoría de la comunicación diríamos que se trata de algo absolutamente antieconómico. En segundo lugar, no deja de llamar poderosamente la atención el propio concepto de «cultura» que se maneja y el triple mortal hacia atrás sin red que realiza el autor del artículo al mezclar los aspectos religiosos con los culturales; hay un olvido, intencionado o no, táchese lo que no proceda, de un aspecto capital y que se hace patente en el texto; el

¹⁷ Cfr. VALENTÍN TORREJÓN MORENO, «El método dialectal en lectura: 28 oraciones para su enseñanza inicial a escolares andaluces», en *Actas del Congreso sobre enseñanza de la lengua en Andalucía*, Huelva, Diputación, 1995, pp. 203-206.

olvido en cuestión es que el Estado es aconfesional¹⁸ y, en consecuencia, la escuela pública ha de serlo también, por tanto los ejemplos que se citan son, de entrada, discriminatorios en una doble vertiente, positiva y negativa. Si se me apura diré que un aspecto verdaderamente cultural en Andalucía es el paro, sin embargo, no se encuentra ninguna propuesta de este tipo, podrían haber recogido el extendido uso oral, por ejemplo, para la elle, «Juan Carlos, Sofía, la olla está vacía», pongo por caso.

En el penúltimo párrafo se dice que una misma «cartilla» no puede servir para escolares canarios, madrileños o andaluces, aparte de cuestiones de más hondo calado que no puedo desarrollar aquí, podríamos formular un par de preguntas ingenuas. ¿Cuánto tiempo pasan los escolares a los que va a ir dirigido el método ante la televisión, y qué grado de influencia tiene en su aprendizaje? ¿En su mayoría los escolares ven televisión de ámbito estatal?

No gasto más tiempo, ni más espacio en poner de relieve algo evidente, el cúmulo de despropósitos que contiene la citada propuesta.

4. ERRORES PARA UNA REFLEXIÓN

Páginas más atrás hacíamos alusión a la poca sensibilidad que ponían de manifiesto los Planes de Estudios por lo que se refiere a la lengua española y decíamos que la causa parecía que habría que buscarla en la creencia de que con los conocimientos lingüísticos previos que tienen los alumnos ya es suficiente para enfrentarse al magisterio.

No pretendo realizar ni una nueva *Antología del disparate*, ni, mucho menos, ridiculizar a nadie, sólo aportar algunos ejemplos para que se vea la reflexión lingüística y el conocimiento de la lengua que manifiestan nuestros alumnos. Comienzo por alguno de los que nos aporta la Selectividad: *elístico*, *disnóstico*, *ayacente*, *extractando*, *estructura*, *exploción*, *persepción*, *funsión*, *Paragüay*, *antigüamente*, *vió*, *fué*, *dió*¹⁹. *El texto presenta coordinación y copulación.*

Antes de pasar revista a algunos fragmentos de exámenes redactados por alumnos de primer curso de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la

¹⁸ Cfr. la *Constitución española* en sus artículos 16.1 y 16.3.

¹⁹ Cfr. MARTÍNEZ MARÍN, J., «La enseñanza del español en el bachillerato: aspectos teóricos y metodológicos» en *La enseñanza de la lengua española*, Granada, I.C.E., 1996, pp. 13-27, en especial, para esta cuestión pág. 15.

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

Universidad de Granada²⁰, también de exámenes del mismo nivel en la citada Facultad: «*Platón era exhibicionista*» «*Platón era existencialista*», la pregunta en cuestión era las ideas lingüísticas en Grecia. Y, ahora, vamos con los citados fragmentos.

A estos alumnos les habíamos pedido que comentaran dos textos: en uno de ellos se reproducía una conversación informal, llena de expresiones coloquiales, vulgares y jergales; el segundo, tomado de la obra *A tiro limpio*, de J. López Pinillos («Pármeno») intentaba reflejar las características del andaluz vulgar. El tipo de comentario que pedíamos no exigía conocimientos previos de lingüística, sino simplemente una cierta capacidad crítica para reflexionar sobre lo que es correcto o incorrecto, lo que es formal o informal, lo que puede parecer vulgar en determinadas situaciones, etc. Queda claro que no nos interesaba especialmente el contenido de los comentarios de los alumnos, sino la manera de expresarlo, su capacidad descriptiva y argumentativa. Una simple ojeada a estas composiciones nos permitió comprobar el bajo nivel discursivo de algunos de los alumnos, que se preparan para ser maestros de enseñanza primaria.

Transcribimos a continuación, respetando la ortografía y puntuación de los escritos, los fragmentos que seleccionamos para iniciar la discusión:

1. Hay en el texto una expresión muy tradicional «p'a qué» en lugar de para que lo que refleja junto a estos datos el bajo nivel de cultura que presenta el texto.

2. En conclusión nos encontramos ante un texto español que presenta algunas incorrecciones de nuestro lenguaje, fallos que hacemos, que decimos día a día, y que aceptamos como absolutas verdades.

3. Esta muletilla le sirve al hablante para poder hacer una pausa en el habla pudiéndose hacer esto mediante oraciones más cortas, comas, puntos y comas, etc., e intentando no utilizar tanto la muletilla.

He encontrado que se juntan palabras (p'aca, p'a, etc.) que es propio del Andaluz.

4. En el párrafo 4 la palabra desembucha posee el significado de «sacar algo de» y en este párrafo aparece «p'a» que es una característica del Andaluz «para».

5. [El alumno está comentando el imperativo *No olvidad*] Creo que intenta quedar de culto siendo esto un vulgarismo, cuando en realidad lo que debería de decir es no olvidar. Con este ejemplo pasa lo mismo que con «escupid, fundad, etc.» que lo ponen queriendo pasarse de cultos cuando lo normal es fumar, escupid, olvidar.

6. La forma *que su padre*, no es que esté mal dicha, es un vulgarismo y la forma más correcta de decirlo sería *cuyo padre*.

²⁰ Estos textos fueron explotados en un taller de lecto-escritura, cfr. EMILIO J. GARCÍA WIEDEMANN y MIGUEL CALDERÓN CAMPOS, «Taller de lecto-escritura», en *La enseñanza de la lengua española*, Granada, I.C.E., 1996, pp. 247-273, en especial pp. 270-273.

7. También encontramos en el hablante la supresión de artículos «ayer mañana», debería de decirse ayer por la mañana.

8. Tiene un vocabulario arcaico es un texto coloquial mas bien vulgar, que se habla en la calle.

9. Es un texto creo que del habla andaluza occidental.

10. En el texto se observa un lenguaje rural, con una gran falta de expresividad así, como construcciones sintácticas mal escritas, que a su hijo de usted.

11. Este texto propone el diálogo entre dos personas Manolo y Pepe de características comunes en cuanto a su lingüística, del lenguaje común y en cierta medida vulgar, expresándose con gran dificultad, lo que hace que el diálogo de los personajes sea difícilmente comprendido y clarificado.

12. Se trata pues del lenguaje de barrio tradicional, aunque con ninguna tendencia vulgar o arcaizante, casos de ceceo o arcaísmos, está claro que los hablantes son del norte, zona central de la península posiblemente pues salvo excepciones, ninguna consonante intervocálica resulta aspirada, aparecen las «s» implosivas o que no están al principio de la frase.

13. Estamos ante un texto de características andaluzas, posiblemente el autor ha querido reflejar las connotaciones occidentales del territorio andaluz.

Es un texto con pocas matizaciones de las formas, pocos recursos lingüísticos, ausencia de adjetivos por lo que el texto carece de precisión, el vocabulario es pobre, lo que nos da una idea de un relato de configuración coloquial, en un diálogo entre dos personas andaluzas. Con respecto a las vocales, a destacar esa confusión en la pronunciación de algunas de ellas, como «astamos», en lugar de «estamos» o «siempre» en lugar de «siempre», cometidos en general por Rafaelito, a veces estas vocales muestran abertura en casos como «usté» o «sagrá».

Desde el punto de vista consonántico, por lo general la «s» implosiva aparece, rasgo no muy común en andalucía, además la «s» intervocálica también aparece.

La «h» desaparece, para ser sustituida por «j» «ajorcado» «juye».

Es persistente el seseo, o articulación de la «s» en lugar de «c» o «z» en casos como «hasen», «operacionsita».

Tenemos yeísmo, como «caye».

El uso de la «ch» queda endurecido en «gachó» utilizando una «ch» africada.

El rotacismo aparece en «er» en lugar de «el» o «seguil» Desaparecen consonantes finales como d, r, l, por ejemplo «osté» en vez de «usted», «quedá» en lugar de «quedar» o «Rafaé» «Rafael».

Al igual van a desaparecer las consonantes intervocálicas sobre todo «d», «condenao» «hablao» o «pue» (puede) rasgo considerado como poco adecuado al hablar vulgariza mucho, el recurso el alargar la vocal que le sigue.

El uso de «b» y «v» queda confundido, norma común en toda España, en el pasado esto no ocurría, lo vemos en ejemplos como «ba».

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

14. Después de leer el texto, he de calificarlo dentro de un Andaluz Oriental, con claras tendencias cordobesas. Por una parte características claras de este tipo de Andaluz y por otra parte en el Nombre del personaje «Rafaelito» y la forma de decirlo en el texto.

Las características principales para demostrar lo expuesto anteriormente, son las siguientes:

Se producen en el texto varios casos de Abertura vocálica, dos ejemplos claros son «astamos» y «osté». Se provoca una Abertura en el primer ejemplo de «e» > «a» y otra abertura en el segundo ejemplo de «u» > «o».

[...] Y por último destacar la acentuación de la «s», en la palabra «conbelsasión», típica del Andaluz Oriental con rasgos cordobeses.

Pero, no se piense que este es un problema que afecta de manera exclusiva a nuestros estudiantes, a mil kilómetros nos encontramos con una situación similar, el profesor el segundo día de clase realiza la siguiente prueba para verificar los conocimientos gramaticales de sus alumnos:

La primera prueba consiste en que el alumno identifique el sujeto de la oración principal en cada una de las cuatro oraciones que siguen:

- a) Las cosas que has visto, las tienes que contar todas.
- b) A mi amigo Pedro le duelen mucho las muelas.
- c) Me parece que aquí no hay nada que hacer.
- d) Esta semana me han pasado muchas cosas.

... Sobre esta prueba, el 50% de los alumnos consideraron que el sujeto era «las cosas», y un 2'8% creyeron que reía la partícula «las». El resto, un 42,2% indicaron como sujeto «tú», precisando en algunos casos que se trataba de un «sujeto elíptico». Hay que constatar que un 30% de estas contestaciones correctas habían propuesto en principio un sujeto equivocado, que rectificaron posteriormente. No puede descartarse que en muchos casos la corrección procediera de una acertada visión del ejercicio del compañero.

En el segundo caso, en el que las correcciones y los titubeos en los ejercicios son muy abundantes, un 32% consideraron que «A mi amigo Pedro» era el sujeto, y un 15% que el sujeto era «Pedro». El 53% acertaron con el sujeto gramatical «las muelas».

La prueba «Me parece que aquí no hay nada que hacer» ofreció unos resultados más espectaculares: un 37'5% consideró que el sujeto era la subordinada sustantiva, frente a un 13% que definieron la oración como impersonal. El resto, casi un 50%, propuso como sujeto lo siguiente: «aquí» (22%), «me» (4'6%), «me parece» (15%), «elíptico» (5%), «nada» (2'8%).

La cuarta construcción tiene un 58% de respuestas correctas, con el sujeto «muchas cosas», frente a tres alternativas distintas para sujeto: «yo» (11%), «me» (7%), y «esta semana» (24%).

La primera modificación sobre estos resultados está en la adecuación individual de los porcentajes. Considerando como respuestas equivalentes para el ejercicio tercero las de subordinada sustantiva o impersonal, en función de problemas conceptuales difícilmente tratables para un ejercicio de este tipo, tendríamos que aproximadamente cada uno de los enunciados habría sido

contestado acertadamente por una mitad de la muestra del alumnado. Queda por saber, si esa mitad no será siempre la misma, y tendremos una población dividida en dos grandes bloques, uno de alumnos que contestan bien a las cuatro cuestiones, y otro de alumnos que contestan sistemáticamente mal.

No hay tal cosa. El número o porcentaje de alumnos que contestan correctamente a las cuatro preguntas es exactamente de un 12'8%, frente a un 18'7%, que contestan mal a las cuatro. El porcentaje de alumnos «inestables» que contestan bien a dos y mal a otras dos es de un 22'4%. Los demás responden al modelo 3/1 ó 1/3, y en todos los casos hay contestaciones corregidas.²¹

Así las cosas antes de tirar la toalla o llorar amargamente por los pasillos de las Facultades es preciso que entonemos un sincero *mea culpa*, en el grado que a cada uno le corresponda y que nos pongamos, sin más demora, manos a la obra. El genial sevillano nos lo dijo muy claro, recordémoslo todos los días.

¿Donde está la utilidad
de nuestras utilidades?
Volvamos a la verdad:
vanidad de vanidades²²

²¹ Cfr. ALFREDO RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ, «Gramática didáctica y didáctica de la lengua» en *Actas do I simpósio Internacional de Didáctica da Língua e a Literatura*, Santiago, Universidad, 1991, pp.73-77.

²² Cfr. ANTONIO MACHADO, *Obras Completas*, CXXXVI, XXVII.

**LOS MECANISMOS DE COHESIÓN:
UN CAPÍTULO DE LA COHERENCIA TEXTUAL.
(UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA)**

Marta Gómez Mata

Conforme uno va internándose en los entresijos de la Gramática del texto, va tomando cuerpo la idea de que cometemos un error de bulto cuando hablamos de “comentario de texto”. Nos referimos a una mala utilización del término, a un enfoque equivocado de lo que debería ser comentar un texto, haciendo verdadero honor a su nombre. La óptica tradicional -de la que uno no quiere ni debe rehuir- marca una serie de acercamientos al texto que podríamos resumir someramente en el comentario lingüístico y el comentario por niveles según la finalidad que caracterice al texto: científico-técnico, administrativo-jurídico, periodístico-publicitario, literario y humanístico. En cualquiera de estas parcelas aplicamos los tres niveles correspondientes a las disciplinas de la Gramática: el fónico, morfo-sintáctico y léxico-semántico.

Sin embargo, surge en nosotros la certeza de que este modelo no se centra en el objetivo que enunciamos en el título de nuestra actividad: es decir, no se trata de un comentario de texto porque no trabajamos sobre el texto como tal (que es una entidad global, unitaria e indivisible), sino que nos apoyamos en otros saberes para acabar dando visiones fragmentarias. Dicho de otra manera: el todo -el texto- sirve para apoyar a las partes -las diferentes calas fonológicas, morfo-sintácticas, etc.-. Y creemos que la actividad que se enuncia bajo el epígrafe de comentario de texto debería ser diferente: que las partes sean tan sólo muletas para llegar a una explicación total del universo textual. Nuestra opinión es que un acercamiento por niveles lingüísticos nunca podrá transmitir toda la complejidad y la calidad material, casi una propiedad tangible, del texto.

Si queremos encaminar nuestros pasos hacia un comentario pleno, verdaderamente global, y capaz de llegar más allá de la mera glosa del fragmento, bien sea literario o de otra tipología, de forma inevitable tendremos que rendir tributo al análisis textual. El objetivo último sería alcanzar una transcendencia que se materializara en el ámbito didáctico y que respondiera a

la necesidad de involucrar al alumno en la construcción del texto, demostrándole además que todos construimos textos -incluso cuando intentamos reproducir los ajenos-, y que el lector es uno de los puntales de la construcción textual.

Dicha intencionalidad didáctica podría formularse así: tan sólo conociendo los mecanismos de la cohesión textual, desbrozando el texto hasta dar con las claves de la anhelada coherencia, abriéndolo y destripándolo como un artilugio de relojería, se pueden aprehender una serie de reglas y normas operativas para comenzar a producir nuevos textos.

También de esta manera será posible -y grato- demostrar a nuestros alumnos que un texto no es el producto de un azar venturoso, ni de una suerte efímera. El texto se construye en virtud a unos elementos cohesivos que articulan su armazón. Por lo tanto, el conocimiento de los procedimientos de cohesión no sólo es una garantía para la comprensión y apreciación de cualquier texto, sino también un pasaporte válido hacia la aventura de producir otros textos.

Muchas y poderosas razones nos hacen considerar nuestra propuesta de análisis textual como el acercamiento más válido al producto lingüístico. Entre ellas estaría asimismo la certeza de que este método puede aplicarse a un amplio catálogo de variedades textuales. Al considerar el texto como la unidad de referencia natural de nuestro comentario podremos adaptarnos a diversas realizaciones: desde a un fragmento del *Quijote* (una de nuestras experiencias llevadas a cabo en el aula) hasta a un artículo de actualidad sobre el grupo Héroes del Silencio, (el trabajo que presentamos aquí): un recorrido ilustrativo de la permeabilidad y el vasto campo de trabajo en el aula que nos puede permitir el análisis del texto.

Para ilustrar nuestra propuesta de un comentario textual hemos elegido tres fragmentos de un artículo que Vicente Molina Foix escribió para *El País Semanal* acerca del grupo musical Héroes del Silencio. Debido a su extensión no es posible utilizarlo por completo: hemos seleccionado tres fragmentos que corresponden, respectivamente, a su inicio, desarrollo y parte final. Y dentro de este fragmento elegido nos centraremos en un primer párrafo (unidad textual de contenido) formado a su vez por dos párrafos (unidades textuales divididas por un punto y aparte).

Vicente Molina Foix se sitúa en la perspectiva del profano para ofrecernos una explicación del éxito y la repercusión de este grupo. Parte de la base de que ningún adolescente, padre de adolescentes o persona en relativa vecindad a los jóvenes podrá sustraerse a la noticia de su existencia.

Nuestro objetivo es el de demostrar que la coherencia reina y ordena todo el texto: pese a tratar un tema susceptible de perderse en peligrosas amplitudes (el grupo, su cantante solista, sus aficiones, la actitud y los sentimientos de sus fans, el porqué de su triunfo en el presente panorama musical) sus múltiples flecos se hilvanan en un conjunto unitario, merced a la consecución de la coherencia y su posterior aplicación. Siguiendo con la comparación textil: el texto consigue aparecer ante nuestros ojos como un tejido compacto, una primorosa labor de bordado en la que la diversidad de hilos empleados contribuye a la brillantez del resultado final. La tarea, ahora, es especificar la materia prima y la técnica de utilización de ésta. O lo que es lo mismo, recorrer el cómo, cuándo y de qué manera se han utilizado los diversos procedimientos de cohesión.

El cuerpo central del análisis sigue punto por punto la clasificación teórica que os ha expuesto José María Gómez en la comunicación anterior. Comenzaremos pasando revista a las conexiones léxicas, continuaremos por las relaciones anafóricas y la elipsis, y terminaremos con los conectores o marcadores del discurso. Nuestro comentario pasa a centrarse directamente en la parte sintética de la propuesta. El paso analítico (en lo que respecta a conexiones léxicas y relaciones anafóricas) ha quedado expuesto a través de las transparencias proyectadas, en las cuales aparece la descripción de parte de los elementos cohesivos encontrados. Por lo tanto, no se prescinde de la primera parte del análisis, sino que se obvia dado el espacio de tiempo al que tenemos que atenernos.

Las conexiones léxicas son el procedimiento cohesivo que más veces aparece a lo largo del párrafo, ejerciendo un papel fundamental en el proceso de construcción textual.

Sin duda, la repetición es el recurso más fácil y evidente a la hora de ser rastreado. Se abre el párrafo con la repetición de la palabra 'misa', indispensable para situar al lector en el plano que al autor le interesa. Un poco más adelante, en la quinta línea encontramos la repetición de 'religión', y aquí se abre un campo semántico conceptual esencial a lo largo del texto. La religión y otras variadas acepciones son la columna vertebral del artículo de V. Molina Foix. Eso sí, el resultado es una peculiar caracterización de la religión: podríamos hablar de religión de fanáticos (fans), creencia de 'adoración nocturna' y 'trance místico' que acaba convirtiéndose en una intensa y radical 'fe de conversos', elementos que se conectan a lo largo de posteriores párrafos. Otros dos ejemplos de proceso repetitivo podemos encontrarlos en el segundo párrafo: la doble aparición de 'buena' constituye un elemento enfático en la

caracterización del cantante; por otra parte ‘acantilado’ y ‘foto acantilada’ es un curioso ejemplo de repetición, ya que se lleva a cabo en virtud de un mismo lexema pero aplicando diversas categorías gramaticales, adjetivando el sustantivo.

Hay diversos grados de sinonimia: desde la rara sinonimia pura entre ‘genuflexión’ y ‘gesto de caer de rodillas’, que se apoya en una identificación absoluta entre un término que es un cultismo de origen griego y otro que se trata de una construcción patrimonial, hasta la más intrincada de ‘crédulos’ e ‘hipnotizados’, en la cual se comparte un campo conceptual afín que podríamos enunciar como estado de ánimo suspendido de algo o alguien. La misma situación -la de hallarse en la órbita de un mismo terreno del concepto- la vemos en ‘brazos’ y ‘rodillas’ y entre ‘gesto de caer de rodillas’ y ‘gesto simbólico’. O sea, un grupo de términos connotadores del lenguaje del cuerpo o lenguaje gestual. Dentro del campo de la sinonimia también está la relación entre ‘adolescentes’ y ‘cuerpos jóvenes’; prescindiendo de otros matices pensamos que el hecho de que se basen en un mismo sema -persona situada en el segmento de edad de la juventud- es decisivo para incluirlas dentro de este grupo.

Mucho más clara es la relación sinonímica entre ‘oficiante’ y ‘sacerdote’, que opera articulando el plano de lo ritual en este texto, un plano riquísimo que juega a lo largo de todo él con las múltiples similitudes entre el rito religioso y el rito musical del concierto de rock.

Otro aspecto de la sinonimia que sería interesante destacar es el de su peculiar actualización dentro del campo textual. ‘Carne’, ‘sangre’ y ‘pan’ no son, de por sí, términos sinónimos; sin embargo, adquieren en este caso concreto una categoría muy cercana a la sinonimia. Es una demostración de que las posibilidades del texto superan siempre a las del diccionario.

Como ya hemos apuntado en nuestra exposición teórica, la antonimia también cumple la función de imbricar en una misma hilatura a diversos enunciados. Éste sería el caso de la antonimia subyacente entre ‘joven de negro’ y ‘mesías de blanco’, mecanismo antónimo que, curiosamente, afianza una semejanza a la vez que nos ofrece la clave de los dos planos en los que se construye el texto: el del cantante de rock y el actante religioso.

La sustitución hiponímica e hiperonímica también aparecen esparcidas a lo largo y ancho de todo el párrafo. Hiponimia podemos ver en la relación entre ‘himno’ y ‘letra’ con ‘música’, puesto que son partes de un todo que aparece explícito. Hiperonimia encontramos en el enlace entre ‘misa’ y ‘templo’, una relación que se entiende por la idea de que un templo es el lugar

en que se celebra una misa, sin embargo, un templo alberga más cosas que la realización del acto religioso de la misa. Un ejemplo diferente de hiperonimia lo hallamos entre ‘música’ y ‘sonidos’, porque la música puede considerarse como una faceta, una plasmación del término general ‘sonido’.

Tal y como se ha adelantado, la sustitución por identidad referencial es un punto mucho más sutil y complejo. Aquí no sería desafortunado decir que es el punto en el que más puede revelarse la libertad creativa del autor, porque aun cuando sean medios cohesivos capaces de surgir en cualquier producción textual, permiten un índice muy elevado de uso de diversos recursos y asociaciones.

En nuestro párrafo hay abundantes ejemplos de identidad referencial: empezando por la primera línea en la que se hermanan dos actividades tan dispares como una misa y un concierto. Estos dos términos aluden a un mismo referente porque así lo ha estipulado el autor, y nosotros, lectores, debemos, desde el primer momento, aceptar que la descripción de la “performance” de los *Héroes del Silencio* tiene el mismo esquema litúrgico que una misa.

La palabra ‘señal’ se relaciona mediante la identidad referencial con ‘genuflexión’, debido probablemente a ese afán de crear un sobrehilado que denominaríamos como “lenguaje del cuerpo” -recordamos la aparición de otras alusiones como brazos, rodillas y diversos gestos que comparten un mismo carácter simbólico-.

En el mismo juego de planos religión/concierto habría que señalar que los ‘adolescentes’ son esa ‘grey’ que, posteriormente, se conectará tanto con los ‘fervorosos seguidores’ como con los ‘fans’. De nuevo ha funcionado el procedimiento de la identidad referencial. Al igual que sucede con la presencia del ‘joven de negro’, ‘el cantante solista’ y ‘el propio Enrique’, términos virtualmente relacionados y actualizados tan sólo en esta ocasión, en este texto, y no en el resto de las posibilidades de la lengua. Un poco distinta es la asociación, ya en las últimas líneas, entre ‘rubio’ y ‘bello pérfido’, que solamente podrían compartir la difusa idea del ideal de belleza rubio -con lo fluctuante que resulta este ideal, puesto que a principios del siglo XX la bella fatalidad estaba en manos de las beldades morenas-.

Nuestro próximo vistazo va a intentar cubrir el grupo de las relaciones anafóricas. En este texto, la anáfora funciona, sobre todo, de dos maneras: por una parte remite a la figura principal, y ordenadora, del cantante solista -ejemplos en ‘no podían tocarle’, ‘aupándole’, ‘coreándole’, ‘devolviéndole’, por citar sólo algunos-; y también conectándonos a ideas que ya han sido previamente emitidas, como en el caso de ‘no podían tocarle lo sabían’; o a

anteriores referentes como en ‘una buena letra que se entendía toda’. El orden inverso, la catáfora, parece en ‘lo que el acababa de decir cantándolo es: “Te hicieron pan (...)”’.

Avanzando en nuestra propuesta cabría mencionar aquí la presencia de dos deícticos de función extralingüística: esos ‘allá’ y ‘abajo’ que nos sitúan sobre el escenario, presente en nuestra imaginación, en el que se mueve el cantante y, paralelamente, el celebrante de la misa sobre el altar. Junto a estos dos deícticos hay que mencionar la anterior presencia del adverbio ‘debajo’.

Particular interés tendrá la categoría de la elipsis y los elementos gramaticales, especialmente los últimos. La importancia de la primera persona singular, el relieve de la función del emisor o lo que es lo mismo, el intento de asegurar con toda claridad que el yo es el foco, la lupa que se ha utilizado en el artículo, se plasma, de manera lingüística, en la hiperabundancia de rasgos gramaticales de la primera persona -‘fui’, ‘creí’, pronombre personal ‘me’, e incluso reiteración del pronombre personal con función de sujeto ‘yo’-. Es como si el autor hubiera ido dando puntadas en torno a su presencia para que los lectores acaben reunificándolas al final en el paladar, saboreando una mirada que sabemos, sentimos como algo estrictamente personal. Otra aparición de los elementos gramaticales se inscribe en el ámbito de la tercera personal del plural: ‘adolescentes es el primer eslabón de la cadena ‘repetían’, ‘alzaban’, ‘sabían’, etc. En este caso no resultaba necesaria la repetición del sujeto, se da por conocida y solamente en el caso de que el autor decidiera cambiar de tema, decirnos algo diferente, tendría que marcar un nuevo sujeto.

La última de las categorías de nuestra clasificación está poco representada. Los conectores y marcadores del discurso son más bien escasos y, aparentemente, poco relevantes. Encontramos: ‘pero y’, un conector aditivo; ‘y también’, conector aditivo más por el segundo elemento que por el primero; otro ‘y’ aditivo en ‘y allá fue’; el conector consecutivo ‘de una forma que’; y, para terminar, dos modalizadores o indicadores de la actitud del hablante -‘desde luego’ y ‘después de todo’- que nos reafirman la idea de la omnipresencia del yo a lo largo de todo el texto. El bajo índice de conectores y marcadores del discurso es representativo de lo que, a nuestro parecer, es más importante: la progresión temática. Ya que cuanto mayor sea ésta, menor será la presencia de marcadores del discurso, debido a una disminución en la densidad de procedimientos. Como el tema en sí es rico se ordena por sí mismo. Es decir, logra ordenarse a través de la sugerencia. La interpretación resulta fácil y se puede prescindir de muchos elementos instructivos.

Llegamos, por último, a la fase final de nuestro análisis. A la hora de hacer un balance del grado de satisfacción alcanzado por el texto mediante sus mecanismos cohesivos bien podríamos afirmar que el nivel es alto. Estos mecanismos han logrado, sobradamente, el objetivo de aglutinar y articular el texto en forma de un organismo unitario y autónomo. Echando mano de otra comparación, se podría decir que han dado a luz a un nuevo ser latiente y capaz de transmitir.

Los mecanismos preferentes para llegar a posibilitar este nacimiento han sido, con especial intensidad, aquellos nacidos de procesos sinonímicos en los que universos desperdigados han sido puestos en estrecha relación. La otra peculiaridad más sobresaliente del texto es el uso de conectores y marcadores y la recurrencia de los elementos gramaticales. Ambas apuntan en la misma dirección: la voluntad estilística prima sobre la voluntad informativa. Por esta razón, la progresión temática no avanza a través de un ordenamiento “lógico”, apoyado en conectores de tipo ordenador, sino en una construcción artificial, de carácter semántico, con un movimiento en zig-zag, serpenteante, que va cubriendo todo el texto y en todas sus direcciones, basándose en una similitud caprichosa, pero creíble, entre el carácter ritual del mundo de la religión y el mundo rockero.

Me gustaría terminar con una reflexión informal, un intento de implicar el texto y su análisis estrictamente lingüístico con las múltiples aplicaciones que puede tener tanto para nuestra clase como para otras actividades. Nos tenemos que situar en un plano lo más práctico posible para conseguir que las abstracciones tomen al asalto la bastilla de lo cotidiano, que la Gramática del texto salga de los libros de teoría y penetre en nuestros panoramas conceptuales y procedimentales. Al fin y al cabo, como ha dicho hace muy poco el poeta y crítico literario Andrés Sánchez Robayna “la vida sigue siendo una aventura textual”.

TEXTO

“Fui al concierto y creí estar en misa. En una misa negra y llena, ruidosa y sin latines. El oficiante vestía todo de negro, miraba a su grey, bullente unos pocos metros por debajo de él, y de repente una genuflexión. Ésa era la señal. Los adolescentes que pisaban el templo no imitaron el gesto de caer de rodillas, sino que se pusieron a comulgar. De una forma que yo no había visto ni en las más obedientes religiones de la India. Repetían muy crédulos, casi hipnotizados, las palabras del líder negro y alzaban todos sus brazos en un gesto simbólico de acercamiento al cuerpo del arrodillado. No podían tocarle, lo sabían. Pero ¿Y si el sacerdote, emulando a aquel otro mesías de blanco, se hacía carne y sangre para ellos? Después de todo, lo que él acababa de decir, cantándolo es «Te hicieron pan y ahí te consumi-

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

mos...». Y allá fue: el joven de negro se ha lanzado en plancha sobre los cuerpos jóvenes de abajo que, desde luego, no le han dejado caer al suelo, aupándole, coreándole, devolviéndole poco después sin mancha al tablado de madera lleno de artilugios electrónicos.

Yo empecé a interesarme por esta religión que responde al nombre de *Héroes del Silencio* cuando aún no sabía que lo era. Escuchaba la radio y me iba quedando con una música suavemente tenebrosa, envuelta en los sonidos de un moderno himno romántico, y también con una buena letra que se entendía toda gracias a la buena dicción del cantante solista, Enrique Bunbury. Otro día vi la primera foto del grupo, en la que cuatro jóvenes del género *beau ténébreux* miraban a la cámara desde un acantilado. Una noche, en una casualidad, una amiga me presentó en un bar-disco al propio Enrique, que ya no estaba rubio como en la foto acantilada, pero seguía dando la imagen del bello pérfido. Esa noche no le pregunté si su apellido era auténtico. (...)

La primera intriga se resolvió con un anticlímax. El apellido wildeano. Porque resulta que Enrique Ortiz de Landázuri, producto original de la clase media zaragozana y de una educación con los marianistas, salía a los quince años con una tal Eva Bunbury, hija de irlandeses, y tal era su apego por ella que a él le empezaron a dar el apellido de ella. ¿Le tentó esa Eva a leer a su compatriota Oscar? “Por entonces empecé a leerle. Wilde es un escritor tan de adolescentes, y decidí quedarme con el apellido. (...)”

¿Cómo les ven a ellos, o mejor, qué ven en ellos sus fervorosos seguidores? Y es que no se puede cerrar el círculo de este apabullante y enigmático triunfo músico-sectario sin referirse a sus fans, palabra de la que a veces se olvida su origen religioso o militar: fanático.

Naturalmente hay un primer ingrediente de fanatismo al seguir a este grupo, y es la música, porque con tanta ropa negra y tanta adoración nocturna y trance místico como yo he visto en sus conciertos cabría olvidar la calidad, la originalidad de un sonido muy peculiar, el gancho en suma de esas canciones bien escritas, dotadas de un atractivo soporte rítmico y estupendamente tocadas en directo. Pero no basta. Uno de los fans que escribe a *Las líneas del Kaos*, el fanzine oficial del grupo (5.000 ejemplares de tirada), habla, después de reconocer de reconocer que lo suyo es “un culto”, de la “ansiedad” a la espera de sus nuevos elepés, de “las palpitaciones ante la tienda de discos”. Más moderadamente, hasta el futbolista estrella del Real Madrid Raúl confesaba a Feliciano Fidalgo hace no mucho que el cantante que le hacía “botar es el del grupo Héroes del Silencio”. Otro fan se mostraba trascendente: “Gracias a ellos me puse a buscar cosas nuevas en todo lo que pensaba que debía cambiar”. Por su parte, Carlos y Fernando, los cabecillas del club de fans y del citado fanzine, que ya no son unos niños, explican su propia fe de conversos: (...)”

Vicente Molina Foix, “Canciones de despedida”, *El País Semanal*, octubre, 1996.

**LOS MECANISMOS DE COHESIÓN:
UN CAPÍTULO DE LA COHERENCIA TEXTUAL
(HACIA UNA METODOLOGÍA)**

José María Gómez Rodríguez

0. Sobre coherencia textual y procedimientos de cohesión bastante se ha debatido ya durante los dos últimos lustros, en España claro. Incluso, algunos estudios, cada uno desde su óptica, han logrado ofrecer una visión tal vez ordenada de los diversos mecanismos que tejen el andamiaje textual. Con todo, la coherencia es sólo una de las propiedades de la aceptabilidad textual, ya que se han de satisfacer otras exigencias: la congruencia (continuidad de sentidos o ausencia de contradicción entre los elementos del texto y el conocimiento del mundo), la adecuación (pertinencia del texto con la situación comunicativa), la aceptabilidad (colaboración y génesis de expectativas por parte del lector) y la intencionalidad (el propósito de comunicar algo de acuerdo con un plan global), al menos. Y esto debe ser así porque en la construcción e interpretación del texto intervienen, además de la competencia lingüística, la competencia comunicativa de los hablantes, de lo que se deduce que los textos no se elaboran únicamente con medios lingüísticos, sino también con la ayuda de medios extralingüísticos. Sin embargo, nuestro trabajo va a asentarse en el dominio de la coherencia textual y los medios lingüísticos que la satisfacen.

Hay un hecho: el lector medio es capaz de reconocer intuitivamente la coherencia de un texto y emplear expresiones tales como «texto bien construido», «tema bien desarrollado», «discurso fluido», «estilo ágil». Y es que el texto perfectamente elaborado rezuma sabor estilístico y produce cierta sensación unitaria en su interpretación, como un todo con sentido en sí y por sí. Ahora bien, y sin menospreciar tales impresiones de cualquier hablante competente, la quijotesca tarea del profesor de lengua ha de consistir en hacer ver la correspondencia de intuiciones y formas específicamente lingüísticas.

1. Avanzado ya sobre el terreno que hemos delimitado, podemos afirmar que diversas teorías consideran que la coherencia es el criterio que hay que utilizar a la hora de identificar determinada emisión como texto. ¿Por qué la coherencia? Porque en ella se conjugan tres de los modos del análisis lingüístico:

la pragmática, la semántica y la sintaxis. En nuestra opinión, aquí resultan oportunas las palabras de E. Bernárdez: «la coherencia textual es inicialmente pragmática, pero a continuación pasa a manifestarse en términos semánticos (conservación del tema, continuación de cadenas nominativas, progresión temática, etc.) y, paulatinamente, según nos acercamos a los niveles más superficiales, con medios sintácticos».¹ No obstante, al término de marras no ha correspondido un concepto unívoco, sino que, al contrario, ha recibido diversos tratamientos. Nosotros, de antemano, advertimos que entendemos por coherencia la solidaridad semántica que hay entre las partes del texto y que es manifestación de la adecuación del mismo a la intencionalidad del autor, al tiempo que resultado de su propia trama argumental. Del mismo modo, por cohesión consideramos el conjunto de medios formales, de base semántica o sintáctica, que garantizan las relaciones entre los componentes textuales, al conectar oraciones y estructuras temáticas. Aun más, creemos que, a pesar de que la coherencia sea un propiedad que se consiga por varias vías, la intervención de los mecanismos de cohesión resulta fundamental en este propósito, ya que nuestro objetivo como docentes de lengua es, después de todo, el análisis de la actuación de las herramientas que el propio idioma proporciona a sus usuarios.

2. Problemas didácticos. En el currículo oficial de nuestra área se subrayan especialmente la coherencia, como propiedad de la textualidad, y los procedimientos de cohesión, como los medios que la consiguen; y esto en todas las facetas del planteamiento didáctico: objetivos, contenidos y criterios de evaluación. De pronto, la cohesión y la coherencia aparecen de la nada, como el conejo de la chistera del mago, y prácticamente destierran a categorías tan afamadas como el fonema, el monema, el sintagma, el pronombre «se» y otras perlas. La consecuencia es previsible y la factura elevada: desorientación, repentina orfandad tras la jubilación de la oración como unidad máxima del análisis lingüístico y demasiados conceptos teóricos espinosos a la hora de llevarlos al terreno del aula. Situación que no debe parecernos tan rara habida cuenta de que es el reflejo de la vivencia de algo más que un fin de siglo: un fin de milenio.

Otro agravante es, por una parte, la falta de claridad y concreción, y, por otra, el uso de una terminología dispar en los libros de texto. Y en cualquier

¹ *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid, Espasa Calpe, 1982.

caso la visión que suelen ofrecer es parcial y fragmentaria, y adolece de una reflexión detenida y completa, especialmente de unas pautas metodológicas operativas.

En esta línea, queremos llamar la atención sobre otro hecho: así como hay sobrados métodos que aclaran y ofrecen unas líneas de actuación para el comentario (lingüístico o literario) de texto, por el contrario en el campo del análisis textual echamos en falta una ayuda similar. Por eso nos hemos propuesto diseñar una clasificación de los principales procedimientos o mecanismos de cohesión, ya que ésta ha de ser el punto de partida inexcusable para cualquier guía de análisis textual. Tenemos que aclarar que nuestro propósito es eminentemente didáctico, aun a costa de rebajar las exigencias del rigor científico.

Como acabamos de mencionar, el papel del estudio del entramado relacional (en su primera fase, la analítica) es tan sólo propedéutico, pues el análisis textual comienza realmente a partir de los resultados del mencionado estudio (la segunda, la de síntesis): únicamente en este momento estamos en disposición de apreciar conscientemente el funcionamiento del engranaje textual, la interacción de procedimientos, la relevancia de determinados mecanismos, el deslizamiento de los campos semánticos, la densidad de relaciones como síntoma de la progresión temática, las direcciones argumentales, etc. Pero no queda aquí la cosa, ya que esto es así sólo en lo que toca a las fases de análisis e interpretación de textos ajenos.

En verdad, queda por referir aún otra etapa concebida a medio y largo plazo, y que es aquella en la que la práctica que estamos presentando alcanzaría su razón de ser y que comenzaría en el mismísimo instante en que los logros del análisis textual redundaran en la destreza productora de los propios textos. Creemos, sinceramente, que experiencias de este tipo contribuyen al desarrollo de las habilidades lectoescritoras.

3. Nuestra propuesta se compone de dos partes. En primer lugar, vamos a recoger una clasificación de los principales procedimientos cohesivos; y, en segundo, unas pautas para la realización del análisis.

3.1. Tras repasar algunas aportaciones significativas, hemos llegado a la conclusión de que el total de los mecanismos formales que marcan las relaciones textuales pueden clasificarse, al menos como punto de partida y de modo provisional, en cuatro grandes categorías: las conexiones léxicas, las

relaciones anafóricas, las elipsis y los conectores y marcadores del discurso. Naturalmente, esta estructuración no está exenta de arbitrariedad, en la medida en que preferimos considerar que en torno a estas cuatro grandes vértebras se arraciman otros tipos relacionales, en cierto modo vinculados a ellos. La experiencia, en este caso también, nos dice que es preferible comenzar con cierta simpleza taxonómica.

3.1.1. Las conexiones léxicas se fundan en una relación entre lexemas afines semántica o conceptualmente. Esta afinidad puede materializarse por medio de estos dos procedimientos: la repetición o reiteración léxica y la sustitución o reemplazo. El abanico creativo, sin duda, se hace rico en las distintas actualizaciones que admite la sustitución; entre otras:

a) Sustitución sinonímica. En relación con este tipo de sustitución léxica, hay que aclarar desde el principio que la sinonimia, *sensu stricto*, sólo aparece en casos aislados, con lo que más que de elementos sinónimos habría que hablar de términos afines dentro de un campo léxico (incluso, dentro de un campo conceptual). Sin embargo, creemos oportuno conservar la acuñación tradicional («sinonimia») por la claridad que presenta entre docentes y alumnado. De este modo, en un texto como «Ana compró un coche. Era el automóvil que quería», tendríamos que afirmar que el texto propuesto se compone de dos enunciados que, a pesar de aparecer separados por una pausa fuerte, y de constituir, por consiguiente, grupos melódicos diferentes, quedan explícitamente vinculados, gracias, entre otras cosas, al mecanismo que consiste en emplear formas léxicas de contenido semántico afín ('coche-'automóvil') con el objeto de apuntar a un mismo referente y evitar al propio tiempo la reiteración léxica.

En cambio, habría que hablar sólo de afinidad o de proximidad semántica (y no de sinonimia) en otros casos en que los términos se emparentan dentro de un campo conceptual común; así, «El Instituto del barrio permanecerá cerrado el jueves. Los conserjes secundarán la huelga; aún no se ha pronunciado el personal de limpieza», donde 'conserjes' y 'personal de limpieza' están relacionados, pues nuestro sistema conceptual los ubica como hipónimos dentro del dominio de 'personal de administración y servicio', su hiperónimo.

b) Sustitución antonímica. Su comportamiento es similar al del mecanismo repasado. Así, en un texto como «Las películas antiguas ya no gustan tanto. Un reciente estudio pone de relieve que la juventud prefiere las películas modernas», la mera oposición semántica 'antiguas'/ 'modernas' evidencia una conexión entre los enunciados implicados.

c) Sustitución hiponímica e hiperonímica. Una muestra transparente del funcionamiento de la sustitución hiperonímica hay en «Un hipopótamo se ha escapado del zoo. El animal, según ha informado el vigilante, rompió varias verjas». En efecto, por nuestro conocimiento del mundo sabemos que el término sustituto 'animal' incluye entre sus componentes a 'hipopótamo', de suerte que se produce una relación de parte-todo (y viceversa en el caso de la hiponimia).

d) Sustitución por identidad referencial. Es un procedimiento de mayor sutileza y en su elaboración participa nuestra percepción de la realidad. Entre los términos relacionados no median relaciones lingüísticas, permanentes o necesarias, sino vínculos ocasionales y pertinentes sólo en ese texto. Así, en «El pulpo de pronto avista a la sardina. En casos como este la víctima no tiene mucho que hacer», entre 'sardina' y 'víctima' se establece una relación de afinidad, ciertamente, pero tal afinidad no es semántica, no es de lengua, sino de equivalencia referencial: ambos términos aluden a un mismo referente. Prueba evidente de la ocasionalidad de esta relación es que en un texto como «La sardina de pronto avista al chanquete. En casos como este, la víctima no tiene mucho que hacer», la relación conecta, esta vez, a términos diferentes.

3.1.2. Las relaciones anafóricas son, en realidad, un tipo de sustitución. Ahora bien, su peculiaridad reside en que el elemento sustituto es una proforma, es decir, una unidad con significado gramatical pero sin contenido sustancial; es, pues, una pieza que carece de sustancia referencial estable y propia, de modo que ante ella hay que recurrir a su antecedente o elemento sustituto para recuperar el referente al que aluden. En virtud del sentido que toma la dirección de la relación antecedente-término anafórico, se habla de anáfora, si el antecedente precede a la proforma, y de catáfora, cuando la proforma aparece antes que su término de referencia.

Tradicionalmente, muy emparentado con las relaciones fóricas ha quedado el comportamiento de los deícticos. Como sabemos, son deícticas las unidades que realizan una demostración, una orientación, bien hacia otra parte del texto, bien hacia algún punto fuera del texto. Hay deixis textual (del primer tipo) en «El pulpo de pronto avista a la sardina. Con toda probabilidad, la víctima no podrá escapar de los tentáculos de este paciente cazador», pues el determinante demostrativo 'este' cumple con su cometido: señalar algún término de referencia próximo en su cotexto. Por otra parte, habría deixis (señalación) y anáfora (sustitución) en «El pulpo de pronto avista a la sardina. La víctima no puede escapar de los tentáculos con que este la enreda».

3.1.3. La elipsis, como sabemos, es la omisión de una porción de texto necesaria estructuralmente aunque prescindible para la comprensión global, ya

que en otro lugar del mismo texto ha quedado mencionada, de forma explícita o implícita. Es, en suma, una manifestación más del comportamiento económico de las lenguas. La pertinencia cohesiva de la elipsis radica en que la recuperación del elemento omitido pasa por su localización en el cotexto; este esfuerzo mental pone en evidencia lo que ya se da en el texto: la conexión entre las partes implicadas en la elipsis.

Especial importancia tiene aquí el análisis de los elementos en los que se incardinan las categorías gramaticales, pues ellos encierran la información gramatical necesaria (generalmente, las categorías de persona y número) para explicitar lo elidido y, por tanto, poder trazar la relación que se da.

3.1.4. Los enlaces extraoracionales: conectores y marcadores del discurso. Estos enlaces son unas unidades funcionales de alcance supraoracional, que gramaticalmente se nutren de adverbios, conjunciones y de un vasto número de construcciones altamente lexicalizadas y que bien podrían denominarse locuciones. Se comportan como piezas articuladoras del andamiaje textual y tienen como función primordial unir dos o más unidades textuales (tanto en un nivel microestructural como en uno macroestructural); y lo hacen para activar la progresión del tema del texto, para matizarlo, para cambiar su dirección, para introducir la actitud del hablante, para organizar la materia discursiva, etc. Como elementos de enlace que son, establecen, dentro del texto, una relación fórica con lo que aparece antes y lo que viene después, de modo que es aquí donde alcanzan toda su plenitud cohesiva. Estos enlaces supraoracionales, además, guían la línea argumental del texto. Pues bien, en virtud de la información que aporten al lector en el proceso de interpretación, podrían ser clasificados de la forma que proponemos:

- «marcadores aditivos»: *y, además, asimismo, del mismo modo, de hecho, igualmente,...*
- «marcadores consecutivos»: *así, así pues, en consecuencia, en tal caso, entonces, por consiguiente,...*
- «marcadores contrastivos»: *ahora bien, al contrario, antes bien, de todos modos, en cambio, no obstante, sin embargo,...*
- «marcadores de digresión»: *a propósito, dicho entre paréntesis, por cierto,...*
- «marcadores reformulativos»: *con otras palabras, dicho de otra manera, dicho en otras palabras, es decir, esto es, en definitiva, en suma,...*
- «modalizadores o indicadores de la actitud del hablante»: *a mi modo de ver, a mi parecer, ciertamente, con toda seguridad, desde mi punto de vista, en mi opinión, naturalmente, personalmente,...*

- «marcadores tematizadores»: *en cuanto a, hablando de, en relación con, de acuerdo con, en torno a,...*
- «ordenadores del discurso»: *en primer lugar, en un primer momento, de un lado, de otro lado, para empezar, por lo pronto, por una parte, a continuación, finalmente, por último, para terminar,...*

3.2. Teniendo en cuenta esta clasificación, vamos a plantear ahora las siguientes líneas de actuación:

- a) segmentación del texto en párrafos (unidades o focos temáticos) y, en su caso, en párrafos.
- b) delimitación de los enunciados (porciones de texto situados entre dos pausas, con curva melódica propia y sentido cabal) de cada párrafo.
- c) localización de los términos implicados gracias a alguno de los procedimientos citados y trazado de una línea que los conecte.
- d) clasificación ordenada de los mecanismos que interactúan en el fragmento analizado.
- e) comprobación del grado de satisfacción de los mecanismos repasados, así como reflexión sobre las peculiaridades del propio texto.
- f) valoración, ahora ya de modo global y consciente, de la coherencia efectiva y real del texto.

De esta secuenciación podemos inferir que dos son los momentos de que consta el análisis textual: un momento o fase analítica (los cuatro primeros pasos) y una fase de síntesis (los dos últimos).

En suma, defendemos que un comentario encaminado en estas líneas ha de permitir al alumno acercarse a la coherencia no sólo como propiedad del texto, sino como un proceso resultante de la interacción de diversos mecanismos cohesivos. Con este acercamiento, el alumno puede profundizar en los entresijos del texto, del *textum*. Ciertamente, la plasticidad de este análisis es tal que el texto trabajado puede semejar sin problemas un tejido, trabado de múltiples hilos entrelazados. En él no habrá tramas ni urdimbres, aunque sí hilvanes lingüísticos.

Marta Gómez, en el artículo que antecede a este trabajo, ha llevado a cabo un análisis textual de acuerdo con esta metodología.

LA ESTILÍSTICA Y LA GRAMÁTICA DEL ARTÍCULO EN ESPAÑOL ANTES Y DESPUES DE AMADO ALONSO

Jacinto Martín Martín

Todas las lenguas, cuantas e oído,
tienen una parte de la oración, la cual
no siente ni conoce la lengua latina.
Los griegos llaman la 'arzrón'; los que
la bolvieron de griego en latín llamaron
le 'artículo', que en nuestra lengua
quiere dezir artejo.

(A. de Nebrija, *Gramática de la lengua castellana*)

En los estudios sobre el artículo en español, Amado Alonso es siempre la referencia desde la que contemplamos el estudio de una de las categorías morfológicas más controvertidas.

Amado Alonso, eminente lingüista y crítico literario, nació en Lerín (Navarra) en 1896 y murió en Arlington (Massachusetts) en 1952. Formado en el Centro de Estudios Históricos de Madrid, marchó a Buenos Aires, en cuya Universidad fue director del Instituto de Filología (1927 - 1946); dirigió la *Revista de Filología Hispánica* desde 1939 a 1946. Al pasar a la Universidad de Harvard, desde 1947 estuvo al frente de la *Nueva Revista de Filología Hispánica*, publicada por el Colegio de México. Alternó los estudios de Filología y Dialectología con la Crítica literaria. Al primer grupo pertenecen *Problemas de dialectología hispanoamericana* (1930), *El problema de la lengua en América* (1935), *Castellano, idioma nacional* (1943). Publicó dos tomos de *Estudios lingüísticos*, uno dedicado a *Temas españoles* (1951) y otro a *Temas hispanoamericanos* (1953), y un tratado de Fonética histórica: *De la pronunciación medieval a la moderna en español* (1955). Su obra *Poesía y estilo de Pablo Neruda* (1940) abrió nuevos caminos a la Estilística científica; posteriormente aparecieron un *Ensayo sobre la novela histórica* y *El modernismo en «La gloria de Don Ramiro»* (1942), y *Materia y forma en poesía* (1955) que agrupa estudios sobre Valle-Inclán, Rubén Darío y Jorge Guillén.

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

El ensayo sobre el que gira el estudio del artículo en español, titulado *Estilística y gramática del artículo en español*, editado por Gredos, constituye uno de los 11 estudios agrupados bajo el título *Estudios lingüísticos -Temas españoles*¹. Los susodichos ensayos son: I La subagrupación románica del catalán; II Partición de las lenguas románicas de Occidente; III. Árabe st > esp. ç - Esp. st > árabe ch; IV Estilística y gramática del artículo en español; V Noción, emoción, acción y fantasía en los diminutivos; VI Sobre métodos: construcciones con verbos de movimiento en español; VII Una ley fonológica del español: Variabilidad de las consonantes en la tensión y distensión de la sílaba; VIII Nota sobre una ley fonológica del español; IX La identidad del fonema; X. *Substratum* y *superstratum*; XI Por qué el lenguaje en sí mismo no puede ser impresionista.

Los dos primeros aparecen bajo el epígrafe Estudios de Geografía lingüística; el tercero, bajo Diacronía y adstrato; los tres siguientes están agrupados bajo el título Estudios de Semiología y Estilística; los ensayos siete, ocho y nueve se enmarcan en Notas de Fonemática y, por último, los estudios décimo y undécimo figuran bajo la rúbrica Conceptos lingüísticos.

Nuestro estudio analizará las principales y más originales aportaciones del ensayo de Amado Alonso, para, a continuación, apreciar las posibles fuentes, que el genial lingüista no dio a conocer, puesto que el referido ensayo no era sino un avance de lo que sería un libro sobre el mismo tema destinado a publicarse como tomo III en la Colección de Estudios Estilísticos del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires. Una vez realizado el estudio comparado entre su obra y la fuente principal de don Amado: *La Gramática de la lengua castellana de la Real Academia Española*², veremos cómo se ha reflejado este nuevo enfoque del artículo en nuestras principales gramáticas. El sumario será pues:

I. La tesis de Amado Alonso.

¹ ALONSO, A., *Estudios lingüísticos. Temas españoles*, Madrid, Gredos, Biblioteca Románica Hispánica, nº2, 1967³⁶.

² REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Gramática de la lengua castellana*, Gregorio Hernando, impresor y librero de la Real Academia Española, Madrid, 1880.

II. La Gramática de la Real Academia Española de 1880, fuente principal del ensayo de Amado Alonso.

III. La influencia de Amado Alonso en las principales gramáticas de la lengua española.

I. LA TESIS DE AMADO ALONSO

Amado Alonso en el ya citado ensayo *Estilística y gramática del artículo en español*, construye un nuevo sistema formal del artículo en la lengua española. Después de una razonada y razonable argumentación, el sistema se articularía no sobre el doble paradigma Artículo determinado / Artículo indeterminado, pues «la idea de determinación falla como esencial, porque no es un valor idiomático, sino uno lógico al que a veces sirven los valores idiomáticos del artículo». Negado, pues, el sistema con dos paradigmas en antítesis «determinado / indeterminado», Amado Alonso construye un nuevo sistema bímembre en antítesis, formado por la presencia y ausencia de artículo. La argumentación que niega el primer sistema, se refuerza³ tras indicar que los paradigmas de determinación y de indeterminación no pueden consolidarse como integrantes de una misma categoría, pues en el «artículo determinado» se ha producido un vaciamiento semántico y un vaciamiento fonético, que no ha sufrido el «artículo indeterminado o indefinido», que conserva el acento, prueba de que no está gramaticalizado, y mantiene valores semánticos claros:

- 1) La alternancia sinonímica con «cierto» y «algún», lo que implica su análisis como adjetivo indefinido;
- 2) Su significación distributiva como correlato de «otro»;
- 3) Su caracterización como antónimo de la forma «otro»;
- 4) Su valor enfático seguido de «que»;
- 5) Su uso funcional desprendido del sustantivo, esto es, su valor pronominal. «Todos estos puntos se resumen en que *un, una* tienen significación

³ ALONSO, A., *Op. cit.*, «Adición de 1951», pp. 151-153.

pronominal (cuando no todavía numeral) y que está cercano a *alguno*, no al artículo *el*».⁴

El sistema, pues, habría evolucionado así:

Sistema 1: Artículo Determinado / Artículo Indeterminado

Paradigma del artículo determinado:

| <i>singular</i> | <i>plural</i> |
|---------------------|------------------|
| <i>el - la - lo</i> | <i>los - las</i> |

Paradigma del artículo indeterminado:

| <i>singular</i> | <i>plural</i> |
|-----------------|--------------------|
| <i>un - una</i> | <i>unos - unas</i> |

Sistema 2: Presencia de Artículo Determinado / Ausencia de Artículo Determinado. Al negar las formas *un, una, unos, unas*, como artículos indeterminados, el único artículo en español es el que se consideró erróneamente como «determinado». La presencia o ausencia de las formas *el - la - lo - los - las* nos daría el nuevo sistema:

Presencia de Artículo: Interpretación cuantitativa y designativa. Se refiere a la existencia del objeto.

1. Con nombres correspondientes a conceptos de extensión variable.
2. Con nombres de objetos individuales.
3. Con nombres abstractos.

⁴ Las principales tesis acerca del artículo tienden a negar el carácter de tal al «artículo indeterminado». Así, entre otras, la de M^a ANGELES ALVAREZ MARTINEZ, que en su libro *El artículo como entidad funcional en el español de hoy*, Madrid, Gredos, 1986, afirma categóricamente: «... no hay más artículo que *el, la, lo, los, las*, y éste es un morfema».

Paradigma formal

| | |
|-----------------|---------------|
| <i>Singular</i> | <i>Plural</i> |
|-----------------|---------------|

| | |
|---------------------|------------------|
| <i>el - la - lo</i> | <i>los - las</i> |
|---------------------|------------------|

Ausencia de Artículo: Interpretación cualitativa, valorativa y emotiva. Esta valoración afectiva implica la inversión de sujeto y predicado desde el punto de vista psicológico.⁵ Marcación de la esencia del objeto.

1. Con nombres correspondientes a conceptos de extensión variable.
2. Con nombres de objetos individuales.
3. Con nombres abstractos.

Paradigma formal

| | |
|-----------------|---------------|
| <i>Singular</i> | <i>Plural</i> |
|-----------------|---------------|

| | |
|----------|----------|
| <i>o</i> | <i>o</i> |
|----------|----------|

Precisado el sistema, Amado Alonso lo marca desde el punto de vista estilístico Absolutamente cuestión de estilo. Así indica que a) Sin artículo se mienta un tipo, una abstracción mental, una regla; b) con artículo el, la, se marca el género; c) con artículo los, las, se marcan las existencias:

Sin Artículo: Se mienta el tipo, una abstracción mental, una regla.

el - la marcan el género.

Con Artículo:

los - las marcan las existencias

⁵ En el ejemplo citado por A. Alonso Reyes *lo adoraron* (a Cristo) *como a rey que lo es de los reyes* (*Política de Dios*, QUEVEDO), «Reyes» sería el predicado psicológico, aun manteniendo su función gramatical de sujeto.

Sin embargo, creemos que se equivoca al incluir una nueva indicación, que después de lo expuesto resulta extrañamente ambigua: «d) con un, una, se hace referencia a un individuo representante del género». Si el «indeterminado» no es tal y queda fuera del sistema, su inclusión de nuevo «no ha lugar».

Tampoco parece acertada la teoría que manifiesta sin excepciones que «El nombre sin artículo pertenece por lo tanto al lenguaje de la emoción y de la voluntad, así como el artículo debe su aparición y su extensión a las crecientes exigencias del pensamiento y de la comunicación racionales». Esto no es siempre así: en los lenguajes técnicos y científicos el actualizador artículo se caracteriza por aparecer en grado cero, esto es, en una «comunicación racional» en donde el lenguaje de la emoción y de la voluntad no aparecen, lo usual es la construcción del sintagma nominal sin artículo, justo todo lo contrario de lo que Amado Alonso afirma. Indiquemos, por último, que en la tesis de Amado Alonso se ignora totalmente el paradigma del artículo contrato *al / del*.

II. LA GRAMÁTICA DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA DE 1880,
FUENTE PRINCIPAL DEL ENSAYO DE AMADO ALONSO

No deja de sorprender la riqueza y de contenido de los trabajos de la R.A.E. En la Gramática de 1880 está ya el germen de la tesis sobre el artículo de Amado Alonso.⁶ Con la excepción de la inclusión de la declinación del artículo,⁷ todo lo expuesto es tan nuevo y sorprendente como en el ensayo de

⁶ Paradójicamente, la «modernidad» del tratamiento de la categoría artículo en la Gramática de la R.A.E. de 1880, no fue difundida por las gramáticas escolares. Una de las gramáticas escolares más utilizadas fue la realizada por el padre M. Enrique Torres y Gómez para la enseñanza de la lengua española en las «escuelas pías». Titulada *Gramática histórico-comparada de la lengua castellana*, se publicó en Madrid en 1899.

⁷ La Gramática de la R.A.E. de 1880 incluye al estudiar el artículo, la declinación del mismo:

| Declinación del Artículo | | | |
|--------------------------|--------------------------------------|---------------------|--------------------------------------|
| Forma Masculina | | | |
| Número singular | | Número plural | |
| Nominativo | El | Nominativo | Los |
| Genitivo | Del | Genitivo | De los |
| Dativo | Al, o para el | Dativo | A los, para los |
| Acusativo | El, o al | Acusativo | Los, a los |
| Vocativo | El, u ¡oh el! | Vocativo | Los u ¡oh los! |
| Ablativo | Del, con, en, por, sin, sobre el. | Ablativo | Con, de, en, por, sin, sobre los. |
| Forma Femenina | | | |
| Número singular | | Número plural | |
| Nominativo | La | Nominativo | Las |

Amado Alonso. Nuestro lingüista matiza, en ocasiones con cierta ambigüedad (así en la adición de 1951), cada una de las ideas contenidas en la Gramática de 1880, al tratar el tema «Del artículo». ⁸ Veámoslo detenidamente, comparando lo expuesto por A. Alonso y lo dicho por la Academia:

1. El Artículo, Anunciador del Sustantivo

1.1. «El artículo es un elemento preformador y configurador de sentido... Hay un anticipo de la forma antes de percibir el contenido» (AMADO ALONSO)

1.2. «El artículo es una parte de la oración, que se antepone al nombre para indicar su género y su número, y también a cualquier otra dicción, y aun a locuciones enteras, para indicar que ejercen en la oración oficio de nombres.» (Gramática de la RAE de 1880)

2. La Presencia y Ausencia del Artículo, Determinantes del Nuevo Sistema

2.1. «No existe en español un sistema bilateral de determinación / indeterminación..., sino un nuevo sistema estricto y bilateral formado por la presencia y ausencia del artículo.» (AMADO ALONSO)

2.2. «Empléase también el artículo para circunscribir la extensión del nombre; y así, en esta expresión, dame los libros, el artículo los denota que son determinados los libros que se piden; pero cuando se dice dame libros, no se determina ni señala cuáles, y por consiguiente, no se usa del artículo.» *no* (Gramática de la R.A.E. de 1880)

3. El Artículo en las Enumeraciones

3.1. «En enumeraciones sólo se emplea el artículo con el primero o se repite con cada uno: Tal embarazo le causaban la lanza, adarga, espuelas y celada **con**

Genitivo De la
 Dativo A la, o para la
 Acusativo La, o a la
 Vocativo La u ¡oh la!
 Ablativo Con, de, en, por,
 sin, sobre la.

Genitivo De las
 Dativo A las, o para las
 Acusativo Las, o a las
 Vocativo Las, u ¡oh las!
 Ablativo Con, de, en, por
 sin, sobre las.

⁸ R.A.E., *Op. cit.*, pp. 12-17.

el peso de las antiguas armas (Quijote, I, 4)... Con un solo artículo para toda la enumeración, las sucesivas representaciones resultaban más eslabonadas que yuxtapuestas: un sentido unitario guía la serie.» (AMADO ALONSO)

3.2. «Cuando dos o más sustantivos se refieren a otro, se suele aplicar el artículo únicamente al primero, omitiéndole en los demás, y esto aunque sean de diferente género; v.gr.: "El cielo, inteligencia y honradez de mi padre". (Gramática de la R.A.E. de 1880)

4. La Quiebra de la Idea de Determinación

4.1. «... Indistintamente decimos extendió la mano o una mano en ademán implorante. Así comienza una canción mejicana:

La tarde era triste,
la nieve caía,
de blanco sudario
la tierra cubría.

¿De qué tarde determinada ni consabida, de qué nieve, de qué tierra se trata?

La idea de determinación falla, pues, como esencial, porque no es un valor idiomático, sino uno lógico al que a veces sirven los valores idiomáticos del artículo.» (AMADO ALONSO)

4.2. «... Ocasiones hay, sin embargo, en que es tan determinante el artículo genérico un, una, como el artículo determinado el, la; v. gr. : UNA MUJER *honesta es corona de su marido*; y por consecuencia, en tales casos las funciones de un y una, unos y unas, se parecen mucho a las de el y la, los y las, y aun en el singular son a veces idénticas. Por ejemplo, las frases UN HOMBRE *cauto no acomete empresas superiores a sus fuerzas*; Juana canta como UN RUISEÑOR, son absolutamente iguales a estas otras: EL HOMBRE *cauto no acomete empresas superiores a sus fuerzas*; Juana canta como EL RUISEÑOR.» (Gramática de la R.A.E. de 1880)

5. El Valor Enfático del «Indeterminado»

5.1. «El un que las gramáticas llaman enfático (ya Bello advierte que *Pedro es un holgazán* es más enfático que *Pedro es holgazán*) se conecta directamente con la función clasificadora.» (AMADO ALONSO)

5.2. «El artículo indeterminado se usa con énfasis, para realzar o deprimir a personas o cosas. Por ejemplo: ¡ UN AVELLANEDA *competir con UN CERVANTES!* (*Gramática de la R.A.E. de 1880*)

6. El Valor Numeral de la forma Un

6.1. «*Un, una*, tienen significación pronominal (cuando no todavía numeral) y que está cercano a alguno, no al artículo *el*.» (AMADO ALONSO)

6.2. «Hay construcciones en que *un* no es artículo, aunque así parezca, sino adjetivo numeral. (...) En una fábula de Iriarte se lee: *Ciertos animalitos, todos de cuatro pies, ... UN PERRILLO, UNA ZORRA Y UN RATON, que son tres, ...* En este pasaje el *un* y el *una* dejan ya de ser artículos, pues el ánimo del poeta es, no sólo distinguir uno de otro los animalitos, sino también contarlos, y por eso añade *que son tres*. (*Gramática de la R.A.E. de 1880*)

7. Las Formas Uno, Una, Unos, Unas, son Sustantivables

Tanto la R.A.E. como Amado Alonso indican que las formas de la esfera de un (*un, uno, una/unos, unas*) pueden funcionar como pronombres indefinidos o pronombres indeterminados.

7.1. «Contra lo que sucede con *el*, *un* se puede usar desprendido de su sustantivo, como cualquier otro adjetivo: *los amigos se separaron; unos se fueron hacia arriba y otros hacia abajo.*»

«Hasta es sustantivable: *Uno ha traído esta carta para usted.*» (AMADO ALONSO, ap. 1.f. y 1.g. de la Adición de 1951)

7.2. «A veces se emplean en el discurso las dicciones *uno, una*, sin sustantivo que las rija, o más bien haciendo ellas mismas oficio de sustantivo, y entonces tampoco son artículos, sino *pronombres indeterminados*, como se dirá en el lugar correspondiente.» (*Gramática de la R.A.E. de 1880*)

8. La Indeterminacion como Galicismo

8.1. «La presentación del sistema artículo determinante o definido y artículo indeterminante o indefinido, se introdujo con PORT-ROYAL en 1660,

por exceso de lógica en lo idiomático, y se generalizó en la enseñanza en el siglo XIX a favor del vicio pedagógico de la simetría.» (AMADO ALONSO)

8.2. «Abusar del artículo indeterminado un, una, es galicismo que rechaza nuestra lengua, como se puede ver en el siguiente ejemplo: *Puede muy bien cualquiera llegar a ser UN gran hombre, sin estar dotado de UN talento ni de UN ingenio superior, con tal que tenga valor, UN juicio sano y UNA cabeza bien organizada.* En buen castellano sobran todos esos artículos indeterminados»⁹. (*Gramática* de la R.A.E. de 1880)

III. LA INFLUENCIA DE AMADO ALONSO EN LAS PRINCIPALES GRAMÁTICAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Gili y Gaya¹⁰, conocedor del ensayo de Amado Alonso en *Volkstum und Kultur der Romanen*, VI, 1933, construye un sistema con tres paradigmas: primer grado de indeterminación del sustantivo por ausencia del artículo; segundo grado de indeterminación del sustantivo representado por las formas *un, una, unos, unas*; determinación del sustantivo con las formas *el, la, lo, los, las*. Don Samuel repite casi todas las «novedades» destacadas por Amado Alonso, ya aparecidas en la *Gramática* de la Academia de 1880: la influencia del francés, y sobre todo del inglés¹¹, en el empleo excesivo del artículo indeterminado; la quiebra del concepto de determinación, el carácter individualizador del «indeterminado», el uso del artículo con nombres propios, el artículo en las enumeraciones, el valor enfático del artículo.

Rafael Seco define los artículos *el* y *un* como *adjetivos determinativos descoloridos que tienen el especial carácter común de anteceder a los*

⁹ BARALT, *Diccionario de Galicismos*, pág. 684.

¹⁰ GILI Y GAYA, S., *Curso superior de Sintaxis española*, Barcelona, Vox, 1964, pp. 241-244.

¹¹ La influencia del inglés en el uso de los indeterminados había aparecido en la *Gramática castellana* -segundo curso pág. 48, §53) de Amado Alonso y Pedro Enríquez Ureña. GILI Y GAYA en la obra citada, lo recoge así: «La influencia del francés, y sobre todo del inglés, se percibe en seguida en la redacción de anuncios como los siguientes: "*Vidas errantes*", *Una película de emoción, una intriga interesante, una realización espléndida...*»

sustantivos, presentándolos en una esfera de determinación o indeterminación,¹² y mantiene el sistema *artículo determinado / artículo indeterminado*, distinguiendo en el sustantivo tres formas de indeterminación (sin artículo: *dame pan*, con artículo indeterminado: *Un día pasó por una alameda...* y con artículo determinado en uso genérico o distributivo: *el viento arranca las hojas de los árboles*) y una determinación por referencia, en la que es imprescindible el uso del artículo determinado: *En esa casa vivía una familia; el padre era leñador; la madre, lavandera*.¹³

La Real Academia Española en su *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*¹⁴, encuadra bajo la misma rúbrica el pronombre demostrativo y el artículo «determinado». La única novedad aportada al estudio de Amado Alonso, al que sigue confusamente, es la inclusión en el paradigma de las dos formas etimológicas femeninas *la / el*, derivadas del latín *illa*. Así, el paradigma sería:

el, la/el, lo - los, las

El «artículo indeterminado», estudiado bajo el epígrafe «De los pronombres indefinidos y cuantitativos» (es evidente el estudio de Amado Alonso) se justifica así: *En su función adjetiva, el indefinido un, una, unos, unas, recibe la denominación gramatical de artículo indeterminado (o indefinido), por el hecho de que entre él y el artículo, llamado por contraposición determinado, se establecen ciertos contrastes semánticos y sintácticos*.¹⁵

Marcos Marín¹⁶ es uno de los principales deudores de Amado Alonso, al que le copia hasta los ejemplos (siete veces cita expresamente al lingüista navarro, al exponer su teoría formal y semántica del artículo). En consecuencia,

¹² SECO, R., *Manual de Gramática Española*, Madrid, Ahuilar, 1966, pp. 50-51.

¹³ SECO, R., *Op. cit.*, pp. 160-161.

¹⁴ R.A.E., *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, S.A., 1973.

¹⁵ Las teorías sobre el artículo del *Esbozo* evidencian un retroceso sobre las ya expuestas en la *Gramática* de 1880 y en el artículo de Amado Alonso.

¹⁶ MARCOS MARÍN, F., *Aproximación a la gramática española*, Madrid, Cincel, 1974, pp. 160-171.

construye sobre el sistema formal heredado un triple paradigma: 1 Formas de la esfera de *el*; 2 Formas de la esfera de *un* y 3 Formas en grado cero. Curiosamente estos paradigmas carecen de denominación, evitando así pronunciarse sobre las etiquetas *artículo determinado*, *artículo indeterminado*, *ausencia de artículo*, si bien afirma: «Amado Alonso señala por su parte que un no es artículo, pero sus razones no son suficientemente convincentes y no todas tienen el mismo valor».

Hernández Alonso¹⁷ es el otro gran heredero del ensayo de Amado Alonso. Su estudio del artículo no es más que un resumen de *Estilística y gramática del artículo en español*, más tres citas «disimulantes». Resulta interesante su análisis del «indeterminado»: *Ya he señalado que «un» y sus variantes no forman sistema bipolar en la lengua, sino que es un término tercero, que ha llegado tardíamente a la categoría de artículo sin lograr el mismo grado de gramaticalización (...) Ni plenamente artículo ni adjetivo puro, es un signo lingüístico en curso de gramaticalización.*

Lamíquiz¹⁸ sigue en su estudio del artículo las teorías de B. Pottier y de Amado Alonso, entre otros, y se inclina por un sistema con los paradigmas de presencia y de ausencia, ignorando las «formas indeterminadas». El paradigma del artículo presente constaría de las formas *el* y *lo / la - los / las*, y sus «variantes formales» *al / del*. Destaca su caracterización de la forma *lo*, no como forma neutra, sino como alomorfo masculino de *el*. Hay en su estudio del artículo al que define como «morfema gramatical actualizador - presentador», una mención expresa al ensayo de Amado Alonso cuando afirma: *el artículo no es parte de la oración, sino que se trata, coincidiendo con B.Pottier, de un morfema gramatical sin contenido alguno de significación, como dice Amado Alonso, sin valor designativo.*

Sánchez Márquez, que define al artículo como forma incluida en el subsistema de los pronombres,¹⁹ se opone a la teoría de Amado Alonso, analizando las formas de la esfera de *UN*, bien como *pronombre indefinido*,

¹⁷ HERNÁNDEZ ALONSO, C., *Sintaxis española*, Valladolid, 1975³⁴.

¹⁸ LAMÍQUIZ, V., *Lingüística española*, Sevilla, Universidad, 1975, pp. 299-303.

¹⁹ SÁNCHEZ MÁRQUEZ, M.J., *Gramática moderna del español. Teoría y norma*, Buenos Aires, Ediar, 1982, pp. 277-278.

bien como *numeral*, o bien como *artículo determinante indefinido*. Admite, pues, el sistema *determinante definido* frente a *determinante indefinido*, y niega la oposición *presencia / ausencia*.

Alarcos Llorach²⁰ no aporta tampoco grandes novedades a lo dicho por Amado Alonso. Sigue el sistema de un paradigma bímembre en antítesis *presencia / ausencia*, y niega la categoría artículo para las formas *un, una, unos, unas*, con la argumentación que toma prestada. Las únicas novedades en el tratamiento del tema se refieren a ciertas normas de uso y a la equiparación del artículo con los morfemas de género y número.

²⁰ ALARCOS LLORACH, E., *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, 1994, pp. 66-69.

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA A LOS SORDOS. EL DISEÑO CURRICULAR SUECO

Carmen Martín Rodríguez

En un Congreso celebrado hace tres años en Estocolmo Inger Ahlgren inicia su ponencia diciendo:

En Suecia hoy los niños sordos son expuestos a la lengua de signos desde una edad muy temprana. Sus padres oyentes signan, sus profesores de preescolar signan, tanto oyentes como sordos signan. Pueden ver lengua de signos en programas de televisión para niños y más tarde, cuando entran en las escuelas para sordos, se les enseña en lengua de signos. En la escuela la lengua de signos es también una asignatura independiente. La lengua de signos se considera su lengua materna aun cuando sea segunda lengua para la mayoría de sus padres.

Esta situación es relativamente nueva. Hasta mediados de los años setenta la educación de los sordos en Suecia era predominantemente oral y cuando se utilizaban signos no se trataba de lengua de signos sino de sueco signado (sueco hablado acompañado de signos); ahora, sin embargo, en 1993, la lengua de signos sueca es una lengua completamente aceptada y respetada. Un impulso importante hacia este cambio fue el pequeño proyecto de investigación llevado a cabo por dos colegas sordos y yo mismo entre 1975 y 1979. Retrospectivamente, el principal interrogante de aquel proyecto puede formularse de la siguiente manera: ¿Podría la lengua de signos ser una primera lengua o lengua materna para los hijos sordos de padres oyentes de forma similar a como funciona para hijos sordos de padres sordos?¹

Cuando leí por primera vez -esto fue hace pocos meses- el diseño curricular que el gobierno sueco dispuso para sus alumnos en 1983, me llamó la atención no exactamente porque fuera revolucionario, o más avanzado que el español, -*atraso y progreso* son dos conceptos de los que no es fácil deshacerse-, sino porque me pareció un proyecto realista y que respondía a la realidad del niño sordo tal y como yo la conocía. En este trabajo no hay espacio para confrontar el modelo educativo sueco con el español. Podemos, no obstante, señalar un par de diferencias fundamentales:

¹ AHLGREN (1994), p. 55. En ésta y en las próximas citas la traducción es mía.

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

- El modelo educativo español está basado en la integración, mientras que el sueco contempla la enseñanza en escuelas especiales.²

- El modelo español observa un currículum general en el que se introducen adaptaciones para los alumnos con necesidades educativas especiales; el sueco contiene un diseño curricular específico para los minusválidos auditivos.

En esencia se trata de dos formas diferentes de entender la «atención a la diversidad». Sin embargo, en Suecia un personal especialmente preparado trabaja siguiendo un diseño ordenado y unitario, en tanto en España el asunto queda al albedrío de lo que cada docente individualmente sea capaz de hacer a partir de las pautas de los Equipos de Orientación Educativa. Mientras esperamos que *integración*³ y *atención a la diversidad* se conviertan en dos conceptos realmente *integrados* en nuestro sistema educativo tenemos que seguir realizando nuestro trabajo.

Lo que me propongo hoy es extraer del diseño curricular sueco algunas cuestiones que puedan resultar útiles para el profesor español de Lengua. Interesan de forma especial los siguientes puntos: 1º/ tratamiento dado a alumnos sordos e hipoacúsicos; 2º/ consideración de la lengua de signos y del bilingüismo; 3º/ áreas de conocimiento obligatorias en el bloque general de Lengua; 4º/ objetivos marcados para las asignaturas del bloque de Lengua; y 5º/ metodología utilizada para la enseñanza de la lengua oral, ésta última en los aspectos de: a) lectura, b) estudio de medios de comunicación, c) escritura, d) gramática, y e) reeducación en logopedia y lectura labial.

Con ello pretendo difundir un modelo que, en mi opinión, sugiere pautas adecuadas para el profesor que se enfrenta en el aula con alumnos sordos e hipoacúsicos, y constituye un modelo útil para la elaboración del material que los profesores de Lengua no tenemos más remedio que ir improvisando y

² «La Ordenanza de Educación Especial define al alumno sordo, hipoacúsico o con alteraciones del discurso como un alumno impedido por la sordera, minusvalía auditiva o alteración del discurso para asimilar la enseñanza proporcionada en las escuelas obligatorias ordinarias. La cuestión de a qué alumnos ha de proporcionarse una escolarización especial debe decidirse sobre una base individual. Debe tenerse en cuenta la situación total de cada alumno y especialmente la necesidad que éstos puedan tener del ambiente bilingüe de una escuela especial». MAHSHIE (1995), p. 220.

³ Sobre la discusión originada por el movimiento de integración véase Innes (1994); SINSON-LANG (1994), JOHNSON-COHEN (1994).

tratando de validar a diario. Para llevar a cabo esta tarea, quizá sea interesante contar con algo más que la propia intuición. Veámoslo por puntos.

DISEÑO CURRICULAR SUECO DE 1983⁴

1. El currículum sueco establece un tratamiento claramente diferencial para alumnos sordos e hipoacúsicos:

La identidad de los sordos está basada en la lengua de signos como su primera lengua y en la visión como su principal medio de comunicación, mientras que los hipoacúsicos tienen el sueco como su primera lengua y la audición -a menudo con apoyo de medios técnicos- como su principal medio de comunicación. Los factores que determinan la identidad de grupo pueden variar de un individuo a otro. Debe darse a cada individuo la oportunidad de elegir su propia identidad (...). Los sordos prelocutivos o «sordos desde la infancia» se consideran alumnos sordos en verdadero sentido. Los alumnos que pertenecen a este grupo tienen una lesión auditiva congénita o adquirida tempranamente que ha dado como resultado un impedimento de la audición de tal calibre que impide el desarrollo de la lengua oral (*speech and language*) por vía del canal auditivo, incluso con el uso de audífono. El desarrollo de estos niños tiene que efectuarse con ayuda de la visión. Dependen de la comunicación en lengua de signos y necesitan un acceso temprano a esta lengua para que su desarrollo social no sufra un grave retraso.⁵

2. El modelo curricular sueco está construido sobre presupuestos bilingües, esto es, de reconocimiento de la lengua de signos, pero no biculturalistas:

La lengua de signos y el sueco son lenguas diferentes. El bilingüismo al que se aspira para los sordos y muchos hipoacúsicos no es en absoluto comparable con otros bilingüismos. El bilingüismo de los sordos es monocultural, pues ambas lenguas en esencia expresan la misma cultura. El bilingüismo no se produce de modo espontáneo. La lengua de signos se aprende de forma natural y espontánea-

⁴He tenido acceso a este documento a través de una traducción al inglés publicada en MAHSHIE (1995), que añade la siguiente nota: «This document has recently been revised (1994) but had not been translated to English when this book was printed. My understanding is that the spirit of the revised curriculum is basically the same as this historic 1983 version. Since 1990, this document has also been accompanied by a supplement discussing the teaching of Swedish as a second language for Deaf students. The reader is asked to keep in mind that this is a 1985 verbatim translation of a 1983 document. Some spellings and translations of terms may differ from that used in the U.S., may currently have different connotations from the intended meaning in the original version, or their usage may have changed since 1983. [Swedish National Board of Education Information Section, S- 106 42, Stockholm.]»; p. 220.

⁵ MAHSHIE (1995), p. 220.

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

mente, como parte del desarrollo general del niño, en el ambiente en que es utilizada, mientras que la adquisición de la segunda lengua -sueco- depende de una enseñanza. Las dos lenguas -lengua de signos y sueco- cubren funciones diferentes para el alumno. El lenguaje de signos es el medio primario que el alumno sordo tiene para la adquisición de conocimientos y es la lengua que utiliza en la comunicación directa con otros. Por medio de la lengua de signos y en contacto con sus padres y otras personas el alumno se desarrolla social y emocionalmente. El sueco tiene en primer lugar la función de una lengua escrita, aunque la lectura labial y la lengua hablada son también elementos importantes.⁶

En lo que se refiere a alumnos sordos las lenguas de la enseñanza son la lengua de signos y el sueco:

El sueco como lengua de enseñanza significa escritura, pudiendo los alumnos hipoacúsicos utilizar también la lengua oral una vez provistos de audífonos y con un ambiente adecuado. A éstos debe dárseles tanto adiestramiento y estímulo como sea posible para que utilicen la lengua hablada como forma de expresión (...). En el proceso de enseñanza, los nombres y contextos que son importantes para que el alumno asimile el contenido de los pasajes de lectura deben darse en lengua de signos y en sueco. Sin embargo, la información sobre lengua sueca no debe recibir una atención tal que relegue el contenido de la materia a un segundo lugar.⁷

3. Como áreas de conocimiento obligatorias en el bloque de Lengua se establecen Lengua de Signos, Sueco e Inglés -éste en los niveles intermedio y superior-.⁸ La enseñanza debe partir siempre de los conocimientos previamente adquiridos por los alumnos e ir desarrollándose paulatinamente:

La lengua crece con la experiencia del mundo exterior, y los alumnos deben, por tanto, adquirir conocimientos y experiencias nuevas constantemente, mediante la observación directa y la investigación del mundo que les rodea, en conjunción con otras asignaturas, mediante estudios de los medios de comunicación de masas y de la literatura y con un trabajo creativo. Con ello deben adquirir un repertorio de signos y palabras cada vez más variado así como conceptos e imágenes claras de la realidad que dichos signos y palabras representan.⁹

⁶ *Ibid.*, p. 222.

⁷ *Ibid.*, p. 221-222.

⁸ Los niveles que se establecen en la enseñanza obligatoria sueca son los siguientes: Inicial (*junior*): cuatro cursos entre los 7 y los 10 años; Intermedio (*intermediate*): tres cursos entre los 11 y 13 años; Superior (*senior*): tres cursos entre los 14 y 16 años.

⁹ MAHSHIE (1995), pp. 223-224.

4.1. Los objetivos marcados para la asignatura de Lengua de Signos quedan resumidos en lo siguiente:

Deben aprender a estudiar las opiniones y valores de otras personas, a defender los suyos propios y a someter sus propios argumentos y los de los demás a un escrutinio crítico. Los alumnos deben asimismo adquirir un conocimiento de la estructura y la gramática de la lengua de signos. Deben aprender las reglas que conciernen a diferentes situaciones conversacionales y deben también aprender que éstas pueden ser modificadas y mejoradas (...). A los alumnos cuyo lenguaje de signos es sustancialmente defectuoso cuando acceden a la enseñanza especial se les debe dar apoyo individual para su desarrollo lingüístico (...). Debe proporcionarse a los alumnos práctica en el uso de intérprete en diversas situaciones. También deben adquirir conocimiento del alfabeto de signos internacional y de las lenguas de signos en otros países, especialmente en el área nórdica. Debe incluirse información general sobre organizaciones nacionales e internacionales de sordos.¹⁰

En cuanto a orientaciones metodológicas se recuerda la importancia de la videotecnología como medio para que los alumnos trabajen con su propio lenguaje de signos y el de otras personas y se aconseja que realicen grabaciones para que aprendan a documentar y transmitir información. En esta asignatura se concede un papel muy importante a las actividades teatrales.

4.2. En la enseñanza del Sueco el principal objetivo es el desarrollo de la lectoescritura. Se trata del mismo objetivo para oyentes, hipoacúsicos y sordos, pero se establece que llegan a él por vías diferentes. La primera diferencia está en la temporalización: teniendo en cuenta que los alumnos sordos tienen que llegar a la lectoescritura sin un conocimiento previo del sueco oral y que los hipoacúsicos sufren una serie de deficiencias discursivas, estructurales y de vocabulario, se prevé que tanto unos como otros necesitarán más tiempo para llegar a este objetivo.

Todos los niños deben percibir que su lengua es lo suficientemente buena y que pueden hacer uso de su experiencia y sus palabras cuando aprenden a leer y escribir (...). La lengua de una persona está estrechamente unida a su personalidad y a su situación vital. Si esa conexión se corta, el desarrollo de lenguaje y personalidad se bloquean. Un objetivo importante en la enseñanza de Lengua de Signos y Sueco es, por tanto, afianzar la confianza en sí mismos de los alumnos, de forma que tengan valor para expresarse y defender sus opiniones.¹¹

¹⁰ *Ibid.*, p. 220.

¹¹ *Ibid.*, p. 223.

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

4.3. Se insiste en la importancia del Inglés como lengua de comunicación internacional. Lógicamente, esta lengua se aprenderá también de forma escrita, aunque se señala que los conocimientos basados en la audición y la lengua oral deberán adaptarse a las aptitudes individuales de los alumnos.¹²

5. El primer presupuesto metodológico para la enseñanza de la lengua oral -en este caso sueco- que conviene tener en mente es la necesidad continua del apoyo visual.¹³ Veamos finalmente otra serie de orientaciones:

5.1. La lectura es una de las formas más importantes de dar al alumno un conocimiento de la lengua sueca, y de hacerle consciente de la lengua escrita como medio de aumentar sus conocimientos.

Es natural que en el nivel inicial los pasajes de lectura usados para la enseñanza de la lectura se basen habitualmente en la traducción del profesor al sueco de relatos que los alumnos narran en lengua de signos.¹⁴ Otros pasajes de lectura tienen que ser traducidos en sentido inverso y explicados en lengua de signos. A medida que el conocimiento del sueco de los alumnos aumente, la cantidad de trabajo de traducción hecha por el profesor deberá ir disminuyendo.

Los alumnos deben ir adquiriendo práctica en el uso del diccionario y el papel de «diccionario» del profesor podrá ser transferido a diccionarios y otros trabajos de referencia. Cuando esto ocurre, puede ponerse más énfasis en analizar la forma y composición de los pasajes de lectura. El control del profesor en la lectura disminuirá, centrándose más en el análisis textual, a medida que se necesite menos la traducción.

Deben incluirse prácticas en técnicas de lectura tales como buscar la información importante (*scanning*) y esquivar lo innecesario (*skimming*). Desde el primer curso deberán realizarse comparaciones entre sueco y lengua de signos.¹⁵

¹² *Ibid.*, p. 232.

¹³ «La enseñanza del sueco a los sordos no puede estar basada en el oído ni en la lengua hablada. Las destrezas que los alumnos sordos deben desarrollar mediante la enseñanza del sueco deben partir de aquello que los alumnos son capaces de aprehender visualmente, a través de la lengua de signos y por medio del sueco escrito. Algunos alumnos tienen restos auditivos cuya utilización es importante cuando están aprendiendo sueco. Con ayuda de amplificación audiológica pueden asimilar la enseñanza por vía auditiva y oral, pero pueden aún estar en dependencia de un apoyo visual en forma de escritura y lengua de signos para la consolidación de sus conocimientos». *Ibid.*, p. 226.

¹⁴ Sobre el uso de esta técnica véase MOZZER-MATHER (1990).

5.2. Los alumnos deben:

Utilizar periódicos, programas de televisión y películas como fuente de información sobre sucesos, personas y cuestiones de la existencia en diversos contextos sociales (...).

Adquirir un conocimiento del papel social de los medios de comunicación de masas, unido a una apreciación crítica del modo en que tales medios describen los sucesos, circunstancias o problemas.¹⁶

5.3. Los alumnos deben ser animados a expresarse solos mediante la escritura, aun cuando el resultado no sea correcto gramaticalmente. Si los alumnos escriben mensajes espontáneamente o utilizan el teléfono de texto, esta actividad escrita no tiene por qué estar estructurada.¹⁷

Sin embargo, los alumnos deben aprender a escribir correctamente cuando realizan ejercicios escritos dirigidos por el profesor. Deben poco a poco aprender a escribir con un nivel aceptable de ortografía, declinación, sintaxis y vocabulario. Con este fin debe dárseles una enseñanza gramatical que los capacite para comprender la estructura de la lengua sueca. Esta enseñanza más estructurada de la escritura debe empezar ya desde el nivel inicial. Debe estar adaptada al estudio de la estructura de la lengua de signos y de la gramática sueca, y tiene como objetivo la enseñanza de la estructura básica de las palabras y frases suecas. Los ejercicios escritos deben ser aplicaciones de reglas a todos los niveles lingüísticos, del grafema al texto (...).

Los alumnos deben aprender a utilizar la escritura como medio de entrar en contacto con otras personas(...). Deben hablar y reflexionar sobre su experiencia personal escribiendo poesía, diarios, cartas, relatos, pequeños cuentos, etc. Deben hacer notas y resúmenes, procesar y presentar mediante la escritura los conocimientos que adquieren, así como recogiendo sucesos y decisiones mediante la redacción de planes de trabajo, borradores y apuntes de reuniones.¹⁸

¹⁵ MAHSHIE (1995), pp. 226-227.

¹⁶ *Ibid.*, pp. 228-229.

¹⁷ En este sentido de uso algo más libre de la segunda lengua los diarios se han convertido en una actividad muy de moda últimamente. Véase STATON (1990).

¹⁸ MAHSHIE (1995), p. 229.

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

5.4. En la enseñanza de la gramática cobran especial importancia las comparaciones entre lenguaje de signos y sueco, que pueden aumentar la intuición de los alumnos y su confianza lingüística. Como parte de este trabajo los alumnos deben:

(...) Aprender a usar términos como palabra, letra, sonido, consonante, sílaba, raíz, terminación, orden de palabras, frase, párrafo y puntuación cuando se habla de palabras y textos.

Aprender las partes del discurso, sobre todo las más comunes como nombre, verbo y adjetivo.

Estudiar la estructura de la lengua sueca comparada con la de la lengua de signos: partes del discurso, oraciones y cláusulas.

Desarrollar su capacidad para observar y debatir de qué manera lengua de signos y sueco son utilizados para diferentes relaciones y con finalidades diferentes.

Investigar los usos y diferencias lingüísticas y adquirir un conocimiento de las razones que hay para estas diferencias: el uso de diferentes grupos, la lengua coloquial, la lengua escrita, los dialectos, la lengua oficial.¹⁹

5.5. Los alumnos deben adquirir un conocimiento básico del funcionamiento del habla, la lectura labial y los órganos de fonación. La enseñanza de la pronunciación (...) debe estar basada en las aptitudes de cada alumno, debe tener objetivos individualizados y debe partir de los conceptos y la lengua que cada alumno ha llegado a dominar.

Es importante que otros puntos del currículum, como los textos que se leen por razón de contenido, no sean combinados con la práctica de pronunciación. El alumno es muy propenso a vivir tales situaciones como conflictivas y con necesidades dispares. El objetivo de la enseñanza de la pronunciación debe ser dar al alumno un *feedback* de su propio discurso a través de la visión, la audición o el tacto.²⁰

¹⁹ *Ibid.*, p. 231.

²⁰ *Ibid.*, p. 231.

CONCLUSIÓN

El modelo curricular sueco contempla una distinción clara entre sordos e hipoacúsicos, y cuenta con la posibilidad de que sus lenguas maternas no coincidan. Distingue también claramente entre bilingüismo y biculturalismo: lengua de signos y lengua oral no pueden ser más que diferentes vías de acceso a una cultura común.

Incluye asimismo el derecho del individuo a elegir su identidad sin que ésta se convierta en una diferencia excluyente, pues asegura el acceso a la lengua escrita y a los medios de comunicación de masas como vehículos de la cultura que sordos y oyentes comparten.

Promueve una formación lingüística de tipo global, en la que lengua de signos y sueco constituyen la base, sin olvidar el aprendizaje de otras lenguas. Da prioridad a la lengua escrita sobre la hablada, pero asegura la reeducación en logopedia atendiendo a las particularidades de cada individuo.

BIBLIOGRAFÍA

- AHLGREN, INGER (1994). «Sign Language as the First Language». En: *Bilingualism in Deaf Education*. Hamburgo (Alemania): Signum Press.
- INNES, JOSEPH J. (1994). «Full Inclusion and the Deaf Student: A Deaf Consumer's Review of the Issue». *American Annals of the Deaf*. vol. 139, nº 2. 152-156.
- JOHNSON, R.- COHEN, O. P. (1994) (eds.). *Implications and Complications for Deaf Students of the Full Inclusion Movement*. Washington: Gallaudet University.
- MAHSHIE, SHAWN NEAL (1995). *Educating Deaf Children Bilingually*. Washington: Gallaudet University.
- MOZZER-MATHER, SUSAN (1990). *A Strategy to Improve Deaf Students' Writing through the Use of Glosses of Signed Narratives*. Washington: Gallaudet University.
- STATON, JANA (1990). *Conversations in Writing: A Guide for Using Dialogue Journals with Deaf Post-Secondary and Secondary Students*. Washington: Gallaudet University.
- STINSON, MICHAEL S.- LANG, HARRY G. (1994). «Full Inclusion: A Path for Integration or Isolation?». *American Annals of the Deaf*. vol. 139, nº 2. 156-159.

TEXTO, CONTEXTO Y CO-TEXTO

Fermín Martos Eliche
Centro de Lenguas Modernas

La elección del título de este trabajo viene supeditado por la reflexión teórica que se me planteó al crear una actividad/tarea a alumnos de E/LE. Bien es sabido que el enfoque por tareas es 'lo último' en la enseñanza de lenguas y en este sentido se plantean en clase ejercicios de creación de discurso o texto -entendiéndose por texto o discurso la unidad de comunicación- en un determinado contexto comunicativo.

Hemos de replantear los conceptos de texto y contexto para justificar el co-texto:

Cuando hablamos de texto hablamos de la unidad de comunicación, el texto como forma de intercambio, pero no nos referimos a la noción tradicional de texto escrito. El texto es interpretado aquí como un intercambio social de sentido y su creación ha de estar supeditada a la introducción de contexto adecuado, verosímil, que mete al alumno en el proceso creador, quasi real. El texto sería la forma lingüística de la interacción social.

Nosotros, al hablar y comunicarnos, creamos texto real innatamente. Lo difícil es crear situaciones reales o verosímiles para que el estudiante E/LE cree texto real basado en la introducción de contextos verosímiles.

Eligiendo contextos verosímiles se crea un co-texto creativo pero no real. Los estudiantes de E/LE nunca crean texto, sólo creado por un nativo, sino co-texto, algo que se acerca al texto pero que nunca lo sustituye en la realidad de comunicación. Se trata de hacer ficticia la situación de comunicación. El co-texto es pues una ficción del texto, así como el estudiante de E/LE es una ficción del hablante nativo de una lengua.

La característica esencial del texto es la interacción, y la interacción debe estar realcionada a un contexto. En el caso del alumno que estudia E/LE hemos de crear contextos verosímiles, nunca reales, pues, la realidad es un parcela que sólo pertenece a la creación de textos.

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

Puede parecer un galimatías el juego de palabras pero hay que diferenciar:

el contexto del texto
el texto del contexto
el co-texto del contexto
el co-texto del texto
el texto del co-texto
el texto del texto

La tarea en cuestión se basa en:

1. INTRODUCCIÓN DEL CONTEXTO

Selección de una escena de *Mujeres al borde de un ataque de nervios* sin voz. Es el contexto de la situación de comunicación. El hecho de que el alumno lo vea sin voz lo hace reflexionar y tomar notas sobre:

1.1. Los participantes de la situación, en cierto modo equivalentes a roles y estatus sociales y su actividad (se sabe que una es la dueña de la casa, se sabe que llegan dos policías, se sabe que una tiene un problema, se sabe que hay dos novios, se sabe que una persona duerme profundamente, se sabe que una está loca....)

1.2. Su acción no verbal: nervios, cabreo, enfado, sorpresa ...

1.3. Otras características relevantes: llega un empleado de Telefónica por lo que se intuye que el teléfono está roto ...

1.4. Efectos de la acción verbal: si hay un tono de voz elevado, si hay desinterés, si hay nerviosismo sobre todo por los gestos

Es fundamental, pues, para la creación del co-texto la necesidad de tener en cuenta el contexto en que se situaría la producción lingüística. El texto está siempre empotrado en un concepto más amplio. La amplitud del contexto, muy reducido en la enseñanza de E/LE a situaciones comunicativas basadas en funciones lingüísticas (pedir y dar consejo, hacer hipótesis, dar opinión ...) es fundamental para crear texto verosímil.

El contexto amplio o ampliado sería la unión de varias funciones comunicativas y la creación de co-texto el acercamiento a la realidad del texto.

Basarse en los contextos limitados de las funciones comunicativas sería hacer mucho más ficticia la situación de comunicación y por tanto, la interacción social.

En determinados niveles, desde avanzado hasta superior, el estudiante E/LE ha de hacer más reales las situaciones de comunicación mediante la elección de contextos más amplios que permiten la creatividad.

2. Creación del co-texto: el alumno una vez analizado el contexto y todo lo dicho anteriormente crea el co-texto. Se trata de, por grupos, repartirse los papeles de los participantes en la situación con todo lo que ello conlleva. Análisis de reacciones, gestos, movimientos, ... para acercarse lo suficiente a la realidad de comunicación. Continuamente estará presente en clase el contexto mediante la visión repetitiva de la escena durante el trabajo en grupo. Al reparto de papeles comunicativos sigue la creación del co-texto, creado en grupo el discurso de todos los personajes.

A continuación se crea la situación verosímil de doblaje del diálogo de los personajes. Cada grupo creará su ficción y su co-texto. Sin el contexto no se podía haber creado el co-texto; dar sentido a una actividad es utilizar el contexto y el contexto siempre crea sentido.

3. Representación del contexto mediante el co-texto: los alumnos han de representar la escena lo más aproximadamente posible al contexto visto y con la creatividad de su propio co-texto.

Hasta aquí la ficción de la comunicación real. Ahora entramos en el texto.

El profesor ofrece la escena que muestra el contexto, analizado de forma ficticia, y dando la voz a la escena muestra el texto. La verosimilitud ahora pasa a ser realidad y el co-texto que ha creado el contexto ahora crea el texto, la realidad del discurso. La comparación es inevitable y aparece la sensación de haber creado algo diferente pero al mismo tiempo real.

La introducción del texto ha de estar enfocada en la corrección formal. Se le da al alumno, después de escuchar el texto, un texto escrito que transcribe la realidad de la comunicación. Ahora es el momento de la creación de actividades:

- trabajar la corrección formal
- trabajar la coherencia pragmática
- trabajar el léxico
- trabajar la cohesión etc...

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

Hemos de aprovechar para trabajar el texto, la explotación textual ya que el alumno está en un ambiente de inmersión psicológica que le permite estar en un punto de ansiedad más creativo ante tareas «aburridas» como la corrección formal. Hemos creado un estado de inquietud para que ejercicios como «utilización de la forma verbal adecuada», ejercicio típico gramatical, sean mucho más comprometidos.

En el anexo a este trabajo se presenta un ejemplo de explotación en el que se trabaja la corrección gramatical y la adecuación pragmática al tiempo.

Todo el mundo pensará cuál es el contexto real. Aquí sigue:

Pepa ha recibido la visita de Candela que tiene un problema con unos terroristas chiítas por haberse enamorado de uno de ellos. Los terroristas pensaban secuestrar el vuelo que va a Estocolmo y desviarlo al Líbano para pedir la liberación de unos compañeros de causa. Candela está muy nerviosa y Carlos, que intenta enamorarla, porque su novia Marisa ha bebido gazpacho dopado dedicado a Iván, amante de Pepa y marido de Lucía, y duerme profundamente, la consuela. Lllaman a la puerta. Es Lucía, la mujer de Iván, que lo busca para matarlo y al mismo tiempo la policía, que investiga una llamada telefónica que informó del secuestro, hecha por Carlos, que arregló el teléfono para avisar a la policía pero que por ser tartamudo pudo ser localizada. Pepa y Candela disimulan jugando al estartego. La policía insiste en el interrogatorio. Da la casualidad que Pepa ha vuelto a arrancar el teléfono y ha avisado al empleado de averías de Telefónica, lo cual le sirve de coartada perfecta. La policía descubre a Marsa dormida en la terraza, la cama quemada, la cristalera rota ... e insiste en el interrogatorio. Pepa atando cabos, descubre que Iván va a tomar el vuelo a Estocolmo. Mientras tanto Carlos ha servido gazpacho dopado a todos y antes de que la policía pueda actuar se duermen profundamente. Sólo quedan Lucía y Pepa; Lucía le cuenta a Pepa sus intenciones - matar a Iván - y le lanza el gazpacho a los ojos. Ahí termina la escena.

Está claro que el contexto no ha creado texto sino co-texto ya que el contexto real no existe sin el verdadero texto. Lo anterior es imposible de imaginar sin el texto real. Pero sí se puede crear co-texto con un contexto. Por lo tanto la creación del co-texto ha creado un contexto diferente. Los contextos creados por los alumnos difieren sustancialmente del contexto real mostrado por el texto.

El esquema pues, quedaría así:

CONTEXTO FICTICIO -----> CO-TEXTO -----> CONTEXTO REAL -----> TEXTO

El proceso podría ser invertido y entraríamos en la contextualización del texto.

Al alumno se le presenta el texto real transcrito y se hacen hipótesis sobre el contexto. El co-texto ya no existiría pues la creatividad sólo se haría efectiva en el contexto no en la creación de texto. El esquema sería así:

TEXTO -----> CONTEXTO FICTICIO -----> CONTEXTO REAL

La creación de co-texto sería no sobre la escena sino sobre la hipótesis de la continuación de la misma, imaginando el final.

Ambas direcciones se utilizan en el enfoque por tareas, en ambos casos hablamos de procedimientos interpretativos. El contexto es una abstracción altamente idealizada de la situación comunicativa y el co-texto la plasmación de esa idealización.

En conclusión, creo que estamos preparados para definir el galimatías anterior:

el contexto del texto es el contexto real del texto
 el texto del contexto es el contexto real del texto real
 el co-texto del contexto es el texto ficticio del contexto ficticio
 el co-texto del texto es el texto ficticio del texto real
 el texto del co-texto es texto ficticio del texto ficticio
 el texto del texto es el texto real del texto real del cual ofrecemos un ejemplo, con la actividad «la policía no es tonta».

Después de todo esto los alumnos están preparados para obtener toda la información mediante la visión entera de la película que sería el verdadero contexto ampliado.

LA POLICÍA NO ES TONTA

Pon el Infinitivo en la Forma Adecuada

Carlos: Pepa, 1

Pepa: No hace falta que 2

Candela: Tu te tienes que tranquilizar, tú has visto cómo tienes los cristales?, tú has visto ... (timbre). Ahhh; la policía.

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

Pepa: TRANQUILIZARSE, Candela. Ven acá.

Carlos: Es Ivan, ya SABER yo que no era 3

Pepa: Es tu madre ¿te OLVIDARSE ya de ella? Vamos a jugar a esto (a Candela)

Candela: ¡Ay! no sé.

Carlos: (A Pepa) ¿Abro?

Pepa: Pues, LEERSE las instrucciones, hija.

Candela: ¿Alto?

Pepa: No, 4

(Carlos abre la puerta)

Lucía: ¿Qué haces tú aquí, traidor?

Carlos: Pues...

Policía 1: Policía!

Carlos: Son policías!

Pepa: ¿Y qué quieren?

Carlos: Que, qué...

Policía 1: No hace falta que nos TRADUCIR, ya lo hemos entendido, vamos;

(Candela llora)

Pepa: (en voz baja) Venga, O te callas o te doy dos bofetadas. 5

Policía 1: ¡Buenas!

Pepa: ¿Viene con ustedes?

Policía 1: No, la encontramos en el ascensor.

Policía 2: ¿Qué pasa?

Pepa: Nada, comentábamos el modelo de la señora.

Candela: (Llorando) Es horroroso, horroroso.

Carlos: Por favor, Candela sólo es un traje. 6 ponerse lo que quiera.

Pepa: Candela por favor, 7 frente a los señores policías

Lucía: (Leyendo) Te quiero, te necesito, te deseo. Tu Ivan

Pepa: ¿Puedo saber la razón de su visita?

Policía 2: Desde su teléfono RECIBIR una llamada en relación con unos terroristas chiitas.

Pepa: Perdón, ¿DECIR?

Policía 2: Desde su teléfono RECIBIR una llamada en relación a unos terroristas chiitas.

Pepa: ¡Ay! estos chicos. Me temo que HABER una confusión. El teléfono no funciona desde esta mañana.

Lucía: 8 Yo HABLAR con ella hace veinte minutos.

Pepa: No le haga caso, 9 Por simple curiosidad. ¿Puedo saber de qué se me acusa?

Policía 1: De nada, sólo queremos saber quién llamó para informarnos y cómo consiguió la información.

Policía 2: ¿Quién ha arrancado el teléfono?

Pepa: El teléfono lo arranqué yo, esta mañana, por lo tanto nadie les ha llamado esta tarde desde aquí.

Candela: ¡10 tiene la Pepa!

Policía 1: ¿Por qué lo arrancó?

Pepa: Porque estaba esperando una llamada, y como no me llamaban 11.

Lucía: ¿Quién esperabas que llamara? ¿Ivan?

Pepa: Sí.

Lucía: Y, ¿dónde está?

Policía 2: Señora, ¡cállese! Aquí, quien interroga soy yo; Bueno, nosotros.

Policía 1: No, muchacho, está bien, sigue. PREGUNTAR quién es ese Ivan

Policía 2: ¿Quién es ese Ivan?

Pepa: El causante de todo este caos, y el caos que su compañero va a descubrir dentro de breves instantes.

Candela: La va a descubrir ...

Pepa: ¿Le importa que SENTARSE? Si tengo que abrirle mi corazón, prefiero estar cómoda. Hoy he tenido 12.

Policía 2: Muy bien, ¿está cómoda?

Pepa: ESTAR mas cómoda sola con mis amigos, jugando al estratego.

Policía 1: Hay momentos en que no se puede tener todo, señora.

Pepa: En eso estoy de acuerdo.

Policía 2: Bueno, ¿puede decirme quién ese Ivan?

Pepa: Fue mi pareja hasta hace una semana. Antes 13 con esa señora.

Lucía: ¡Es el padre de mi hijo!

Policía 2: ¿Éste?

Candela: Sí, éste.

Policía 2: ¿Y qué hace aquí?

Pepa: Puse el ático en alquiler y el vino a alquilarlo.

Lucía: ¡Ah!, no lo sabía.

Policía 2: Tengo la impresión de que 14 de mi.

Pepa: ¿Usted cree que me divierte contarle mi intimidad al primero que LLAMAR a mi puerta? Pues, se equivoca. Esta situación es...

Carlos: Mamá, 15

Pepa: Candela, tráeme algo de beber.

Candela: ¿Qué quieres?

Carlos: Quieres gazpacho.

Pepa: ¡Ah!, sí, gazpacho.

Carlos: Vamos Candela.

Policía 1: ¿A dónde váis?

Pepa: A por gazpacho, ¿le apetece un tazón?

Policía 1: Estamos de servicio, pero por no 16

Pepa: ¡Gazpacho para todos!

Policía 1: La chica de la terraza, ¿no está dormida?

Pepa: Como 17. Es Marisa, la novia de Carlos. ESTAR cansada y 18 un rato. ¿Quiere que DESPERTAR ?

Policía 1: No, todavía no.

Pepa: ¿Por qué no se sienta y me interroga comodamente? Es que me va a dar torticulis.

Policía 1: Bien, no tenemos nada contra usted.

Pepa: ¡Hombre! muchas gracias.

Policía 1: No quisiera resultar inquisitivo pero no me negará que aquí ha ocurrido algo raro. Su habitación quemada, el teléfono y la cristalera rota...

Pepa: Claro que ha ocurrido algo raro, a mi también me GUSTAR entenderlo.

Policía 1: Empecemos por el principio. Y sea clara y concisa, por favor.

Pepa: No sé si PODER. Estoy demasiado dolorida para ser clara, concisa y justa.

Lucía: 19.

Policía 1: Cuénteme sólo los hechos.

Pepa: Bien. VIVIR aquí con Ivan, nos QUERER, al menos yo, después de dos meses de vicisitudes en los que yo HACER todo por defender nuestro amor, 20 hace una semana. Ayer me LLAMAR para que le PREPARAR una maleta con lo que queda de él, porque IRSE de viaje con otra.

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

Lucía: ¿Cómo lo sabes, te lo ha dicho él?

Pepa: Ivan no sabe viajar solo.

(En la cocina)

Carlos: Recuerda, estos dos para la policía, voy a recargarlos un poco.

Candela: Tampoco 21 ¡Oy! esto está caldoso. Ay, 22 Con el cuadro que hay allí fuera, la policía, ¿no te da miedo?

(en la sala)

Policía 1: Siga, por favor.

Pepa: EMPAQUETAR todo, IRSE a trabajar y cuando VOLVER, ENCONTRASE la casa como la VER ahora, bueno, menos lo del teléfono, que reconozco que fui yo. La maleta y unas bolsas habían desaparecido y la cama ESTAR quemada

Policía 1: ¿Sus amigos no tardan demasiado?. (Suena el timbre) Ve tú.

Pepa: Estarán 23. Se gustan ¿sabe?

Lucía: ¿Y Marisa?

Pepa: Tendrá que 24.

Lucía: 25 a su padre.

Pepa: ¿Quién SER a estas horas?

(en la puerta)

Policía 2: ¿Qué quiere?

Empleado: Soy empleado de averías, ¿y tú?

Policía 2: Policía.

Empleado: A ver, acredítate

Policía 2: ¡Tú también! Venga pasa.

Pepa: Hola

Empleado: Hola. ¿Es usted la que LLAMAR esta mañana?

Pepa: Sí, este es el teléfono y allí al fondo está la instalación, en la mesita verde

Lucía: Insisto en que yo HABLAR por teléfono hace veinte minutos.

Pepa: 26 ¡Qué obsesión!

Policía 2: Es de averías

Empleado: En este teléfono lo dudo, señora.

Policía 1: 27 ¿Conoce a unos terroristas chiítas?

Empleado: ¿Los que ha salido en el telediario?

Policía 2: Cállese, están preguntando a la señora.

Pepa: No sabía ni que HABER terroristas chiítas en Madrid.

Policía 1: ¿Vosotros los conocéis?

Carlos: Yo no.

Candela: Yo no. Yo de política no entiendo.

Empleado: ¡Que sí!, hombre, los que SALIR está tarde en la tele.

Policía 2: Quieres callarte de una vez.

Candela: Pepa, ¿pongo la tele?

Pepa: No tengo el menor interés por esos chiítas.

Policía 1: ¿Usted los conoce?

Lucía: ¿Por qué no nos dejan en paz? Pepa y yo tenemos cosas más importantes de qué hablar

Policía 2: ¿De hombres no?

Pepa: ¿Hay algo que importe más?

Policía 1: Muy bien, hablemos de hombres. ¿Cree que Ivan TENER alguna relación con esos terroristas?

Pepa: ¿Ivan? No sé. 27 tantas cosas.

Policia 1: ¿Le importa darme su dirección o su telefono?

Pepa: Teléfono no tiene y en su apartamento no está. Ya le he dicho que IRSE de viaje. Ahora debe estar en el aeropuerto.

Policia 1: En el aeropuerto. ¿A dónde se va?

Lucía: ¿Dónde se va?

Pepa: A Estocolmo, esta noche, con Paulina Morales.

Carlos: Pero, ¿por qué no lo has dicho antes?

Pepa: Me he dado cuenta ahora, 28. Claro, ahora entiendo.. La llamada...Qué tonta he sido, Carlos... ¿Cómo no me DARSE cuenta? Una jugada perfecta la de su abogada, señora.

Policia 1: ¿Y no sabía que los chiitas pensaban secuestrar ese vuelo?

Pepa: ¿Los chiitas?

Policia 1: ¡Sí!, pero si lo sabe toda España. Lo acaban de decir por la televisión, pero ante de eso alguno de vosotros lo sabía ¡ y quiero que me lo DECIR 29 o 30 a todos y me dejo de contemplaciones¡

Pepa: Entonces, ¿qué hacen aquí, que no están en el aeropuerto?

Policia 1: En el aeropuerto hay más policía que pasajeros, no se preocupe por eso. No sé qué me pasa.

Como no confiese me los llevo

Policia 2: Jefe, a este gazpacho le han echado algo.

Policia 1: ¿Qué tiene este gazpacho?

Pepa: Tomate, peino, pimeinto, cebolla, una puntita de ajo, pan duro y agua. El secreto está en mezclarlo bien. A Ivan le encanta como lo mezclo yo. Lo hice para él.(A Lucía)
¿Coleccionas armas?

Lucía: No te acerques. Ponte por allí. No quisiera herir a los chicos. Es cierto que Ivan IRSE ahora a Estocolmo?

Pepa: Es una intuición pero estoy casi segura.

Lucía: ¿De qué asunto tan importante tienes que hablar con él?

Pepa: Ya hoy ninguno. Lo único que quiero es olvidarlo y tú deberías hacer lo mismo

Lucía: En el hospital no me acordaba de él. Claro, que no me acordaba de nada, hasta que de pronto una noche frente al televisor le OIR, no reconocí su cara pero reconocí su voz, le decía a una mujer que la quería, sentí por dentro como una convulsión, recordé todas las veces que me lo DECIR a mí, 31 y la memoria, desde ese momento EMPEZAR a comportarme como si ESTAR curada y me dejaron salir

Pepa: Si estas curada deja de apuntarme

Lucía: Es que no estoy curada, pero 32 y me creyeron, sólo matándole conseguiré olvidarlo

Pepa: Y comó piensas hacerlo?

Lucía: Iré al aeropuerto

Pepa: Está tomado por la policía

Lucía: No importa 33. Y ahora que lo sabes todo ¡bebe¡

UNE LAS SIGUIENTES EXPRESIONES CON LOS NÚMEROS QUE APARECEN EN EL DIÁLOGO

atando cabos

besuqueándose

coño, Carlos por Dios¡

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

de una puñetera vez
deja de comportarte como una niña
desairarla
disimula.
en bajito.
Es libre de
espabilarse
estuvo liado
Ha salido
la pobre no rige.
lo fingí
lo arregles.
me puse nerviosa
me las arreglaré
Me ha ocultado
os entrullo
Palabras
Qué pico
recobré la razón
rompimos
se están cachondeando
se echó
te pases
un tronco
un día muy movido
un cobarde.
¡Lo acaba de arrancar!
¡me das un mal rollo!
¡te lo has vuelto a cargar!
¡Y dale!
Vayamos al grano

EL DICCIONARIO DE LA ACADEMIA EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA¹

M^a del Carmen Ortega Alcaraz

La capacidad comprensiva que ofrece una lengua, depende en gran medida de la comprensión de su vocabulario. Si bien la consulta de los diccionarios incrementa nuestro acervo léxico, no podemos olvidar que la Academia además, nos ofrece pautas normativas para su uso; y este, por tanto, debería ser extensivo a otros niveles educativos, porque hasta hoy, es la norma principal que rige nuestro vocabulario.

Para realizar una búsqueda en el diccionario de la Academia, para posibles dudas, es conveniente consultar las normas y pautas que se dan al principio de la obra para su correcta utilización.

Aunque, este primer paso, se podría completar con un estudio más exhaustivo de nuestro Diccionario, ya que dispone de gran riqueza léxica, y parte de ella, requiere una dedicación más específica.

Uno de los apartados del Diccionario trata de las denominadas *remisiones internas*, esto es, la remisión de unos vocablos a otros², y en él se aclara que se han eliminado las etapas que mediaban entre vocablo y vocablo y que ahora «se envía al lector directamente al vocablo necesario que figura en **seminegrita**, seguido a veces de una breve precisión semántica».³

Para ello utiliza como ejemplo la palabra *acantio*, que anteriormente remitía a *toba*, y ésta finalmente a *cardo borriquero*.

Estas aclaraciones reducen tiempo y trabajo, pero no se ha conseguido en su totalidad, y quedan vocablos que siguen manteniendo etapas intermedias en

¹ Para nuestro estudio, hemos consultado la edición de 1992 del *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*.

² Lo titula: IV. *Remisión de unos artículos a otros*.

³ *DRAE (Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española)*, Madrid, 1992, pág. XXII.

la búsqueda de su significado, como es el caso de *jacarandaina*, que remite a *jacarandina* y finalmente a *jacarandana*, aunque la Academia recomiende esta última voz como de uso más correcto.

En algunas ocasiones, figura la modalidad antigua de ese vocablo, que según la Academia «ha sido desechado del lenguaje moderno»⁴ y puede que esta sea la razón que mueve a la Academia para que defina como variantes antiguas de *marfil* y *malagueño*, los vocablos *eburno* y *malagués* respectivamente, pero sólo conseguiremos esta información si consultamos *eburno* y *malagués* directamente, porque en las variantes modernas de *marfil* y *malagueño* no se recogen las opciones léxicas antiguas.

Si por un lado, la Academia ignora en una voz moderna, la antigua acepción de un vocablo que califica de «anticuado»⁵, y al mismo tiempo, debido quizás a que no quiere desecharlo totalmente, lo recoge en el lugar alfabético que le corresponde, remitiéndolo a su voz moderna, ¿no contribuiría igualmente al conocimiento del léxico estas aclaraciones en la misma palabra en lugar de omitirlas y hacer que su conocimiento esté condicionado a la búsqueda aleatoria de estas variantes antiguas?.

Señala la Academia además, que en otras ocasiones, el vocablo remite a otro término, pero «va seguido de una precisión semántica»⁶ como es el caso de *jerga*², que aunque remite a *jerigonza*, ofrece la acepción 'lenguaje difícil de entender'.

Pero cuando no se trata de voces antiguas, existen algunos vocablos que tampoco remiten a sus otras variantes léxicas, por tanto la remisión no es recíproca, y en este caso, la Academia nos envía a la denominación más usada, incluyendo sólo en algunas acepciones una breve precisión semántica. De esta forma, se crean de nuevo barreras léxicas que, salvo que su búsqueda se deba a algún motivo específico, obstaculizan el conocimiento de un corpus léxico, que en definitiva, fomenta la riqueza léxica de una lengua.

A modo de ejemplo, se podría realizar el estudio de una serie de términos pertenecientes al campo semántico de *gentilicios* o *denominación de origen*, para ver el tratamiento que de ellos hace la Academia.

⁴ *DRAE*, pág. XXII.

⁵ *Op. cit.* pág. XXII.

⁶ *Op. cit.* pág. XXII.

Estos términos serían: *easonense*, *ilerdense*, *jacetano*, *jiennense*, *lionés*, *malagueño*, *maño*, *tarrasense* y *troyano*.

Su distribución en tres apartados depende del resultado obtenido tras su consulta.

Para ello, consultamos en primer lugar: *troyano*, *malagueño*, *tarrasense* y *lionés*.

La Academia las define como 'natural de Troya, Málaga, Tarrasa y Lyon' respectivamente.

En segundo lugar, consultamos: *easonense*, *jiennense* e *ilerdense*. Y las acepciones nos remiten a 'donostiarra' para *easonense*, 'jaenés' para *jiennense* y en su tercera acepción 'leridano' para *ilerdense*.

En tercer lugar, consultaríamos *jacetano* y *maño*¹.

De *jacetano* nos dice la Academia en su cuarta acepción '*jaqués*, natural de Jaca', y de *maño*¹ '*aragonés*, natural de Aragón'.

El tratamiento que se da a estos vocablos, marca tres tipos diferentes de definiciones, que distribuyen los términos en tres grandes apartados.

El primer apartado, sólo ofrece la definición textual de la palabra y lo formarían las voces: *troyano*, *malagueño*, *tarrasense* y *lionés*.

El segundo tipo de definición, ofrece otra variante o uso posible de la palabra, y por tanto, debemos remitirnos a ella para conocer su significado. Este apartado lo formarían las palabras: *easonense*, *jiennense* e *ilerdense*.

Y en último lugar, consultaríamos los vocablos: *jacetano* y *maño*¹, y comprobamos que en la misma acepción se ofrece la otra variante léxica de la palabra, y además, una breve precisión semántica.

El resultado que obtenemos de estos tres tipos de consultas implica una gradación conceptual a medida que avanzamos del tipo o apartado primero al tercero, ya que del primero al segundo la diferencia radica en la definición de la palabra, y con el segundo tipo de definición obtenemos doble información, porque no sólo accedemos a los sinónimos de los vocablos, esto es, *donostiarra* de *easonense*, *jaenés* de *jiennense* y *leridano* de *ilerdense*, sino también a sus correspondientes definiciones: 'natural de San Sebastián, Jaén y Lérica' respectivamente.

Sin embargo, el tercer apartado formado por las palabras *jacetano* y *maño*¹, ofrecen una completa información, porque la misma acepción reúne la variante léxica de la palabra (*jaqués* y *aragonés*) y su correspondiente definición. La información se recoge, por tanto, de forma más directa.

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

Con todo ello concluimos, que quedan algunas lagunas en el Diccionario que bien pueden ser materia de estudio en la enseñanza de nuestro idioma, y si por un lado se ha economizado tiempo y trabajo respecto de las referencias circulares, ¿no estaremos contribuyendo a la economía de la lengua al omitir de una parte la remisión recíproca en los vocablos y de otra su sinónimo, aunque su uso sea menos frecuente?.

Todos los términos consultados anteriormente disponen al menos, de una remisión léxica para su conocimiento. Pero ¿qué ocurre con voces como *lucense* y *lugués* si sus definiciones coinciden 'natural de Lugo' y sus remisiones no existen?. ¿No deberían gozar de igual tratamiento que las anteriores?.

POLÍTICA, HUMOR GRÁFICO Y SINTAXIS

José Antonio Rodríguez Lozano

Durante el año 1995 la sociedad española vivió momentos de gran efervescencia política por los numerosos casos de corrupción que afectaron a miembros del Gobierno y a los mismos cimientos del Estado. No fueron ajenos a todos ellos los instantes anteriores y posteriores a la celebración de las elecciones autonómicas y municipales del 28 de mayo. Incluso podía darse por seguro que el bullicio político no se calmaría, antes al contrario, ha sido más acusado ante la convocatoria de elecciones municipales anticipadas de distintos parlamentos autonómicos y de las generales legislativas. Tal situación, con sus múltiples casos, inspiró la vena de nuestros humoristas gráficos de prensa. En efecto, muchos de sus chistes se erigieron en verdaderos editoriales de prensa y han recogido a los lectores.

Sólo en unos días, los previos y siguientes al 28 de mayo, el humor gráfico español reflejó en sus dibujos y en sus textos las reacciones del pueblo y de sus políticos a causa de aquel evento. Precisamente tales textos con sus oraciones gramaticales dieron pie al presente trabajo de análisis sintáctico de frases más o menos complejas puestas en boca de los ciudadanos y de sus dirigentes, y propuestas después a mis alumnos, con la ventaja metodológica de incitarlos, sobre todo a los de COU, a realizar aquel cometido a partir de párrafos no literarios ni librescos, sino con los empleados en el habla diaria, adobados con dibujos de excelente calidad en su género, aparte la relación de complementariedad entre lenguaje e imagen.

Para ello elegí cuatro chistes con textos representativos y casi logré reunir un compendio de análisis sintáctico de la oración compuesta en español. El primero es inmediatamente anterior al acto del día 28 de mayo. El segundo se sitúa en el mismo día de las Elecciones. Y los otros dos, posteriores a dicha fecha. Son sus autores Ramón, en el diario *Ideal* de Granada; Martínmorales, en el *ABC* y Peridis y Máximo en el *País*. Dibujos, viñetas y diálogos siguen a continuación con el análisis sintáctico de cada uno, propuesto como una posible forma de realizarlo en las pruebas de selectividad del curso 1996-1997, si así lo quieren aceptar los coordinadores del área de Lengua Española, pues una de las preguntas o uno de los ejercicios consiste precisamente en un análisis sintáctico, no exigido antes, al menos en el Distrito Universitario de Granada. Esta forma, aceptada en parte o no, modificada u otra distinta podría servir

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

como base de partida para unificar criterios de enseñanza, de corrección y de calificación común a los alumnos andaluces que preparen el COU y la Selectividad y, cómo no, de orientación, al menos en este punto de los coordinadores de las ocho universidades de Andalucía, destinada a los mil profesores de enseñanza media dispersos en toda la región.

No es preciso añadir, por último, que la denostada sintaxis no se imparte ni se exige para formar buenos redactores ni gramáticos -con toda seguridad, los humoristas citados no pensaron en ella. Debe impartirse y exigirse su conocimiento por ser un instrumento utilísimo para el desarrollo intelectual, y tal como aquí está presentada, ha supuesto una forma de investigación para los alumnos del nivel referido, en el caso de los cuatro chistes cuyos textos hemos analizado. Investigación lúdica, especie de juego policial, cuyas reglas consistirían en saber preguntar, convocar a los testigos, desentrañar significados intrincados, reconstruir un suceso, establecer conexiones, descubrir al asesino o darle nombre a los diversos tipos de crímenes, todo ello en una suerte de divertimento y de acicate, acaso más apropiado para primero de BUP, y con el fin de mitigar la aridez de la materia. Si bien, no debe desdeñarse aplicarlo en COU de la forma siguiente, abstracción hecha de las referidas reglas del juego.



Y según el alcalde que elijamos el 28 sabremos si Felipe sigue o se va, pero no sabremos si nos arreglan la farola.

Verbos: elijamos; sabremos; sigue; se va; no sabremos y arreglarán.

Nexos: según; si; o; pero. La conjunción «y» al principio del período es enlace ideal de algo supuesto.

I) Es una oración compleja coordinada adversativa formada por otras dos complejas:

a) «Y según el alcalde que elijamos el 28, sabremos si Felipe sigue o se va». Y, la b) «pero no sabremos si nos arregla la farola».

La a) ordenada es la 1*): «Sabremos si Felipe sigue o se va según el alcalde que elijamos» es una oración subordinada sustantiva de CD. Sujeto: (*Nosotros*); verbo: *sabremos*. CD: la proposición subordinada sustantiva: *si Felipe sigue o se va según el alcalde que elijamos el 28*, a su vez proposición compuesta coordinada disyuntiva formada por otras dos:

2*) «Si Felipe sigue según el alcalde que elijamos el 28». Sujeto: *Felipe*.

3*) «O se va según el alcalde que elijamos el 28». Sujeto: (*Felipe*). Complemento circunstancial de eventualidad común a las dos disyuntivas: *según el alcalde*. Y proposición subordinada adjetiva de relativo complemento del antecedente *alcalde*: la proposición 4*).

4*) «Que elijamos el 28». Sujeto elíptico: *Nosotros*. Verbo: *elijamos*. CD: *que*. Y, CC de tiempo: *el 28*.

En cuanto a la coordinada adversativa b) está formada por:

5*) «Pero no sabremos si nos arreglarán la farola», es otra compuesta subordinada sustantiva de CD («si nos arreglarán la farola el 28»). Sujeto: (*nosotros*); verbo: *sabremos*. CD: *la proposición 6*).

6*) La subordinada de CD «nos arreglarán la farola el 28». SE (*ellos*); PV: *toda*; CD *la farola* y CI: *nos*.



Mantengo que el PSOE está absolutamente corrompido, pero como ambiciono ser alcalde de Málaga a cualquier precio, no tendría inconveniente en ocupar la Alcaldía con el apoyo de los socialistas.

Verbos: mantengo; está; ambiciono; ser; tendría y ocupar.

Nexos: que; pero; como (causal)

D) Es una oración compuesta enunciativa coordinada adversativa, formada por las proposiciones igualmente complejas:

a) «Mantengo que el PSOE está absolutamente corrompido».

b) «pero no tendría inconveniente en ocupar la Alcaldía de Málaga con el apoyo de los socialistas, como =[porque] ambiciono ser alcalde de Málaga.

La primera, a) es la:

1*) «Mantengo que el PSOE está absolutamente corrompido». Sujeto: (yo). Verbo (*mantengo*). CD *la proposición subordinada 2**). Es a su vez compleja subordinada sustantiva en la que la subordinada funciona como CD de la principal; así:

2*) «que el PSOE está absolutamente corrompido». Sujeto: *el PSOE*. Cópula: *está*. Atributo: *absolutamente corrompido*.

La segunda, b) coordinada a la anterior, es otra compleja subordinada adverbial causal, en la que la principal es toda la oración, formada por las proposiciones:

3*) «pero no tendría inconveniente en ocupar la Alcaldía de Málaga con el apoyo de los socialistas, como = [porque] ambiciono ser alcalde de Málaga». Sujeto: (*yo*). Verbo: *no tendría inconveniente*. Suplemento: *la proposición subordinada sustantiva 4**). CCM: *con el apoyo de los socialistas*. Y CC de causa: *la subordinada causal 5**)

4*) «en ocupar la Alcaldía de Málaga». Proposición subordinada sustantiva de suplemento. Sujeto (*yo*). Verbo en infinitivo: *ocupar*. Y CD: *la Alcaldía de Málaga*.

5*) «Como ambiciono ser alcalde de Málaga a cualquier precio». Sujeto (*yo*). Verbo: *ambiciono*. CD: *la proposición subordinada sustantiva 6**).

6*) «Ser alcalde de Málaga a cualquier precio». Sujeto: (*yo*). Cópula: *ser*. Atributo: *alcalde de Málaga*. CCM: *a cualquier precio*.

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA



- Los médicos no firman el acuerdo de pesca con el Insalud si no aumentan en un 20% las cuotas de captura de alcaldes por Julio Anguita en los pactos de sus bases en Marruecos para trasladar mediante referéndum la desgravación de los pisos de alquiler de Jesús Gil a Hassan II en Roland Garros.
- Y del cambio de Gobierno nada.

Verbos: firman; se aumentan; trasladar. [No dice]

Nexos: si; para.

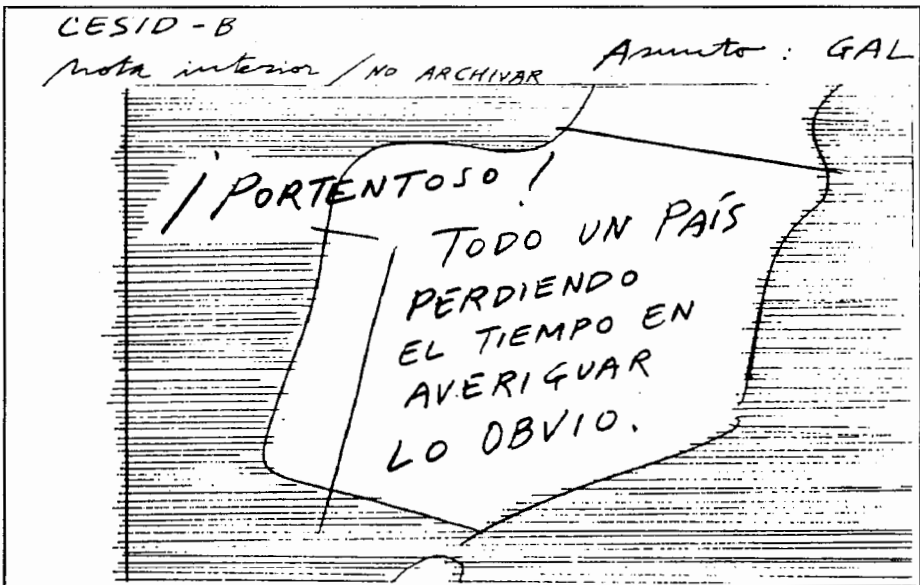
D) El divertido galimatías es una oración compuesta subordinada adverbial condicional, en la que la principal es toda la oración, formada por tres proposiciones:

1*) Toda la oración. Sujeto: los médicos. PV: el resto de la oración. Verbo: firman. CD: el acuerdo...Insalud. Prop. sub. adverbial condicional: el resto de la oración.

2*) «Si no aumentan... para trasladar mediante referéndum... en Roland Garros». Es otra oración compuesta subordinada adverbial final, en la que la principal es toda la proposición, que es una pasiva refleja con sujeto agente explícito: *por Julio Anguita*. V.: *se aumenten*, en forma activa y el pronombre *se* de las pasivas refleja. Sujeto paciente: *las cuotas de captura de alcaldías*. CC de medio: *en los pactos de sus bases en Marruecos*. CCC: *en un 20%*. El complemento de finalidad es la *proposición final* 3*).

3*) «Para trasladar mediante referéndum la desgravación... en Roland Garros». Es la proposición de finalidad con verbo en infinitivo y, por tanto: con el mismo sujeto de la principal (*Julio NAguita*). Verbo: *trasladar*. CD: *la desgravación de los pisos...* CCM: *mediante referéndum*. CCL: *en Roland Garros*.

II) «Y del cambio de Gobierno nada». Es una oración simple independiente con verbo y sujeto sobreentendidos: [*no dice / la televisión*]. CD: *nada del cambio de Gobierno*. También podría considerarse como una oración impersonal si el verbo sobreentendido fuera (*se dice*).



¡Portentoso! Todo un país perdiendo el tiempo en averiguar lo obvio.

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

Verbos: Perdiendo; averiguar.

Enlace: en, equivalente a uno modal. ¿Cusal?

I) Es una oración compuesta subordinada adverbial modal, en la que la principal es toda la oración, formada por dos proposiciones:

1*) Toda la oración. Sujeto: *Todo un país*. PV: *el resto de la oración*. V. en forma no personal, *perdiendo*, clásica oración independiente con verbo en gerundio, propio de pies de fotos o de cuadro. También, perífrasis verbal aspectual durativa, [*está, anda...*] *perdiendo*] CD: *el tiempo*. Proposición subordinada adverbial modal: *el resto de la oración, la proposición 2*)*. Se puede conmutar la forma *en averiguar* por *averiguando*. Podría considerarse una causal con nexos [*puesto que, ya que, pues...*], «... ya que averigua lo obvio».

2*) «En averiguar lo obvio». Proposición subordinada adverbial modal. Sujeto elíptico: *Todo el país*. Verbo en forma no personal, infinitivo, de uso frecuente en las subordinadas adverbiales: *averiguar*. CD: lo obvio.

II) El adjetivo *portentoso*, empleado como interjección impropia sintomática, es el equivalente de una oración con una significación irónica explicada en la arriba analizada.

APLICACIONES DIDÁCTICAS DE UNA ENCUESTA

Reyes Ruiz Ortiz

I. INTRODUCCIÓN

La lengua al ser un sistema, no puede parcelarse, porque todos sus subsistemas están interrelacionados; sólo la excusa didáctica nos puede llevar a un estudio parcial. La preocupación que el profesorado demuestra en sus manifestaciones coloquiales y oficiales por la "pobreza léxica" de los alumnos, es lo que me ha movido a encarar esta encuesta, con el propósito de extraer de ella actividades de vocabulario que palien, en lo más posible, algunos de los errores y carencias de nuestro alumnos.

Evidentemente, los alumnos y sus ascendientes están en un cruce de ambientes, separados por edades y rasgos generacionales diferentes. Y dentro de estos últimos cabe destacar la diferente enseñanza recibida, pues unos se educaron bajo el sistema del antiguo Bachillerato, y otros según los preceptos del Bachillerato Unificado Polivalente.

Dichas diferencias, conocidas por el contacto continuo con los alumnos y, en menor medida, con sus familiares, fueron el motivo que me llevó a pensar que los usos de las palabras, en unos y otros, serían distintos. Me planteé, pues, comprobar a través de una encuesta hecha a mis alumnos y a sus parientes, si realmente, aunque de modo aproximado, se verificaban los siguientes asertos:

1º Existencia de léxicos diferenciados, no sólo en sus significados, sino también en los referentes.

2º Empleo de voces distintas de acuerdo con la situación, o sea, posesión de un solo registro o de varios.

3º Competencia sinonímica de los entrevistados.

Estriba la finalidad de este trabajo en la aplicación de una metodología que enseñe el vocabulario a los alumnos y corrija los errores, que se detecten a lo largo de las encuestas.

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

2. CUESTIONES PREVIAS

A fin de conseguir demostrar nuestra suposición se confeccionó una encuesta que preguntaba por las palabras empleadas en la casa, en la calle, y en otras situaciones propuestas por el entrevistado, para referirse a *noviazgo*, *mentira*, *solidarizarse* y *corrupción*.

Constituye una relación de palabras actuales, algunas de ellas muy en boga, que nos pueden dar alguna luz sobre las pretensiones citadas.

A los alumnos se les pidió que usaran sinónimos de esas cuatro voces, y que, a su vez, ellos explicaran a sus mayores (abuelos, padres, tíos y otros parientes que tuvieran más de quince años que los alumnos) la obligación de emplear sinónimos.

Igualmente, a unos y a otros se les advertía que debían hacer corresponder a cada palabra otra de su misma categoría gramatical, por ejemplo, a *mentira*, *Embuste*; pero no *No decir la verdad*.

No obstante, en una buena cantidad de casos utilizaron palabras, expresiones e, incluso, frases de sentido parecido, aunque no sinónimos, y sin que se correspondieran a la categoría gramatical de unas y otras. Los encuestados, sin quererlo, en los casos citados, construyeron equivalencias pragmáticas de las estructuras léxicas y morfosintácticas en situaciones de co-ocurrencia, dando lugar a conjuntos nocionales, que, a veces, son términos muy alejados, en los que se pierden la sinonimia, porque el hecho de que el término *A* sea sinónimo de *B* no hace que lo sea de *C*, porque este lo sea de *B*.

En nuestra descripción y análisis, sin embargo, contaremos con estas desviaciones que, si bien dan una sensación de vaguedad e imprecisión, por otro lado, al crear amplios campos asociativos, reflejan mejor los niveles de uso de los encuestados.

Admitida la irregularidad expuesta, a fin de que las desviaciones en el uso fueran menores y, sobre todo, el empleo en su nivel semántico se hiciera lo más inteligible posible, se recomendó a los encuestados que, siempre que pudieran, acompañaran el término empleado con una definición y una frase en las que se contuviera la voz usada.

3. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA ENCUESTA

Aunque no todos los preguntados dieron respuesta a todas las cuestiones planteadas, se les pidió que en un plantilla escribieran sinónimos de las palabras *noviazgo*, *mentita*, *solidarizarse* y *corrupción*. Se formaron los grupos siguientes:

Alumnos: 1ªA, 40; 1ªB, 41; C.O.U. A, 33; C.O.U. B, 32. Total: 156.
 Familiares: 1ªA, 34; 1ªB, 36; C.O.U. A, 26; C.O.U. B, 27. Total: 123

Las edades de los alumnos oscilaban entre los 13 y los 22 años. Los alumnos de 14 años eran mayoría: 60 alumnos, 74'07%¹ de los alumnos de primero, y 38'46% del total de alumnos; en C.O.U. la mayoría la constituían los alumnos de 17 años: 39 alumnos, 70'90%, y 25% del total de alumnos. Así pues, una considerable mayoría (99 alumnos de 156) se sitúan en la franja de los 14 a 17 años.

Por lo que respecta a los familiares mayores, las edades van desde los 28 años hasta 82 años. En primer curso los familiares comprendidos entre los 40 y los 49 años son mayoría: 31, 51'66% de los familiares de primero, y 28'44% del total; en C.O.U. las edades más repetidas iban de 41 a 52 años: 29, 59'18% de los familiares de C.O.U., y 26'60 % del total de ascendientes de los alumnos. Consecuentemente, la franja 41-52 años en comparación con la franja 14-17 años de los alumnos, es demostrativa de diferencias generacionales por la edad, al mediar casi dos generaciones, si tenemos en cuenta que entre dos generaciones sucesivas suele mediar quince años.

Los familiares, en su mayoría eran los padres y las madres: Primero: 28 padres; C.O.U.: 22 padres. Total de padres 50, 44'24%. Primero: 27 madres; C.O.U.: 19 madres. Total 46 madres, 40'70%. Sumados los padres y las madres, totalizan 96, que supone casi la totalidad: 84'95%.

Las titulaciones de los familiares de los alumnos son: 40 diplomados, licenciados y doctores; 34 bachilleres superiores o graduados en formación profesional 1º; 17 graduados escolares y estudios primarios; el resto no contestó a la pregunta de titulación.

Por lo que respecta al domicilio de los encuestados, los barrios donde habitan son: Barrio de Doctores y Centro, 50 alumnos; Barrio de La Cartuja, 31 alumnos; y de pueblos cercanos a Granada (Maracena, Cenes, Alfacar, Jun, etc), 33 alumnos.

Así pues, a pesar de las diferencias advertidas en la edad, titulación y domicilio de los ascendientes mayores, consideramos que el perfil de estos, en general, es el de padre o madre, de 45 ó 46 años, con título, cuando menos, de bachiller superior y que reside en la zona norte de la ciudad de Granada. Y por

¹ Los porcentajes se refieren a contestaciones válidas, pues algunos familiares no han dado su edad, titulación o domicilio. Se han manejado para esta ocasión las cifras de 109 familiares, y 60 alumnos de primero y 49 de C.O.U.

lo que atañe a los alumnos la homogeneidad es notable, pues sólo habría mínimas diferencias de edad. En consecuencia, y puesto que atenderemos poco a estos aspectos sociológicos, dividiremos a los encuestados en lugar de en cuatro bloques: familiares y alumnos de 1º de BUP, familiares y alumnos de C.O.U.; sólo en dos: familiares y alumnos.

Los familiares mayores, para referirse al *noviazgo* han utilizado *novio/a* en 82 ocasiones, *noviazgo* 57, *amigo* o *amistad* 33, *ligue* 21 y *pareja* 19. Los términos *noviazgo* y *novio* se han empleado, en el 80% de las veces, con el significado de «Relación amorosa de personas, próximas a contraer matrimonio»; es, pues, una acepción cercana a la nº 3, que de *novio* nos da el *DRAE*: «La que mantiene relaciones amorosas en expectativa de futuro matrimonio». Para *amigo* y, sobre todo, para *ligue* se daba el significado 98% de «Relación amorosa sin compromiso» e, incluso, en el caso de *ligue* dicha relación se entiende como «no sometida a norma moral o ética alguna»; como tal entrada, *ligue* no aparece en el *DRAE*, pero coincide plenamente con el *Diccionario del Argot español*, de Víctor León, que nos dice: *ligue*: «n. Relación amistoso-sexual pasajera.// Persona con la que se mantiene este tipo de relación». *Amigo* no ofrece, en la significación indicada por los mayores, el sinónimo tradicional de hombre amancebado (*DRAE*, acepción nº 6 de *amigo*), sino el que comprobamos como nº5 en el *Diccionario de Uso del Español* de María Moliner: «Persona que mantiene con otra relaciones amorosas irregulares». *Pareja*, en los casos en que ha sido utilizada, se hizo con un significado muy borroso y amplio, ya que acoge tanto las relaciones formales como las que se encuentran más allá de cualquier regulación. María Moliner nos ofrece para *compañero* un significado aproximado a los empleos vistos.

Los alumnos para el término *noviazgo* utilizaron *novio/a* 85 veces, *salir*, *estar saliendo* 74, *noviazgo* 63, *amigo*, *amistad* 40 y *rollo*, *enrollarse* 34. *Novio/a* y *noviazgo*, en un 89% significa relación «amorosa entre jóvenes sin obligaciones matrimoniales de futuro»; en parecido sentido se utiliza *salir* y *estar saliendo*, admitiendo para ambos términos las relaciones más íntimas, coincidiendo con el significado 2 que en su diccionario ofrece María Moliner («"con"»). Ir juntos de paseo, al cine, a un baile, etc., una muchacha y un muchacho. Hacerlo frecuentemente, como posible preludio de un *noviazgo*. Es la expresión corriente ahora, con que se substituyen otras desusadas como "acompañar, pretender" o "seguir, sin correspondencia exacta de significados, puesto que no la hay entre las costumbres.» La explicación de M. Moliner me exime de más comentarios. En similar sentido se emplea *amigo* y *amistad*. La

metáfora popular rollo, enrollarse tiene el sentido de «pasar un rato», sin límite necesario en las manifestaciones amorosas.

En total, para *noviazgo* se han utilizado 46 equivalencias. Más frecuentemente, los familiares usaron 6 formas: noviazgo, novio/a, amigo/a, amistad, ligue y pareja; los alumnos: novio/a, salir-estar saliendo, noviazgo, amigo/a, amistad, rollo-enrollarse. Las mayores diferencias de uso entre familiares y alumnos son, por tanto, los distintos empleos informales, coloquiales de *ligue* (familiares) frente a *rollo-enrollarse* (alumnos); y la oposición que el sema «+ obligación o promesa de futuro matrimonio», establece en los significados que los familiares y alumnos dan a noviazgo y a novio/a.

Una serie de términos, sin gran relevancia, son utilizados en menos de 10 ocasiones. No obstante, la curiosidad nos lleva a citarlos: *chingui*, *festear*, *maromo*, *pariente*, *quillo*, *roneo*.

Las voces más utilizadas en esta muestra han sido: *mentira* (Alumnos, 176; Familiares, 109); *trola* (A., 55; F., 32); *embuste* (A., 16; F., 35); *engaño* (A., 27; F., 31); *bola* (A., 28; F., 10); *falso/falsedad* (A., 16; F., 13); *no verdad/no cierto* (A., 3; F., 21); *rollo* (A., 11, dos de ellos como «rollo macabeo»; F., 9); y *fantasmada* (A., 10; F., 1)

Los parientes mayores de los alumnos prefieren en el registro familiar, con excepción hecha de *mentira*, los términos *embuste* 23 veces, *engaño* 12 y la locución *no ser verdad/no ser cierto* 10. Son formas, salvo *no ser verdad/no ser cierto*, sustantivas como *mentira* y pertenecientes a la lengua común. En el registro más informal de la calle aparece un descenso notable de estos significantes: *embuste* 10, *no ser verdad/no ser cierto* 6, junto a un ligero ascenso de *engaño* 13, y, sobre todo, un notable avance de una forma más coloquial como es *trola* 23. En otras situaciones más informales: bares, discotecas, reuniones de colegas, círculos de algún tipo de iniciación más o menos oculto, perviven con valores inapreciables las más empleadas en los anteriores ámbitos: *mentira* (5;2), *no verdad/no ser cierto* (5; 0) y *trola* (5; 0).

Por lo que respecta a los alumnos, en casa usan, exceptuando el término *mentira*, los siguientes: *engaño* 16 veces, *embuste* 9 y *trola* 9; esta última voz se reserva a situaciones más relajadas. En la calle, *trola* con 39 y *bola*, coincidente con la acepción figurada y familiar del DRAE, con 19, arrinconan a los anteriores *engaño* 8 y *embuste* 3. En las llamadas situaciones 3 y 4, apenas alcanzan relieve las formas *bola* (6; 1), *falso/falsedad* (6; 1), *rollo* (6; 0) y *trola* (5; 2).

Se han utilizado 54 equivalencias para la palabra *mentira*. Los familiares han ofrecido en más ocasiones, 7 formas: *mentira*, *trola*, *embuste*, *engaño*, *bola*,

falsedad/falso, no ser verdad/ no ser cierto; frente a los alumnos que han mostrado 8 equivalencias: mentira, trola, embuste, engaño, bola, falsedad/falso, rollo(macabeo) y fantasmada. Los alumnos, a diferencia de sus mayores, igualan las voces formales y las más coloquiales mentira, embuste, engaño, falsedad-falso/ trola, bola, rollo, fantasmada, (4/4); mientras que el repertorio para designar mentira en los padres es más alto, (5/2).

Para *mentira* se han empleado, tanto por parte de los familiares como de los alumnos, voces alejadas del significado básico y común y, en ocasiones, sin correspondencia con la categoría gramatical. Veámoslas: *chapuza, creencia, cuernos, desacato a la autoridad, farol, infamia, infidelidad, menos lobos, pasarse de listo, pego/pegote, quedarse con, seguridad*.

Para la palabra *solidarizarse*, los alumnos y sus familiares han dado un total de 67 equivalencias de significados, aunque si nos atenemos al DRAE solidarizarse convendría a «hacerse solidaria una persona o cosa a otra, es decir, únicamente se debía aplicar a adherirse o asociarse a la causa, empresa u opinión de otro». Según la definición del DRAE, de las equivalencias empleadas por los preguntados sólo adherirse y asociarse son sinónimos.

Las palabras más empleadas para referirse a solidarizarse son: *solidarizarse/solidaridad*: (Alumnos,155; Familiares, 85); *ayudar*: (A., 77; F.,33); *compartir*: (A., 10; F.,12); *unirse/unión*: (A., 5; F., 20); *apoyar*: (A., 7; F., 14); y *colaborar/colaboración*: (A., 2; F., 17).

Los familiares en las situaciones más formales usan solidarizarse/solidaridad (42), ayudar (21) y unirse/unión (12); Estas formas en contextos informales, como reuniones de amigos, charlas en el bar, juegos,etc., bajan sensiblemente a 31, 10 y 6 empleos respectivamente, sin que aparezcan otros usos relevantes.

Los alumnos, por el contrario, restringen a dos las equivalencias semánticas utilizadas: para situaciones formales solidarizarse/solidaridad (85) y Ayudar (35); en situaciones de los ambientes de la calle y de los amigos, solidarizarse/solidaridad desciende en su empleo a 53 ocasiones, ayudar se mantiene en 33 usos. Como en el caso de sus mayores no existen otras voces o frases significativas.

Para la palabra *solidarizarse* se han empleado 67 equivalencias. Con más de 10 citas, los alumnos usaron tres términos: solidarizarse-solidaridad, ayudar y compartir; los familiares, a su vez, a las tres de los alumnos añadieron otros tres términos: unirse-unión, apoyar y colaborar-colaboración. En cuanto a

diferencias de significado, cabe reseñar que en un 25% de los usos de los familiares, las voces contenían el sema de colaboración o cooperación en el hogar, en las tareas domésticas.

A título de curiosidad, podemos citar: *afiliarse*, *colega*, *comulgar*, *echar un cable/echar una mano*, *enrollarse*, *entroncarse*, *pringarse*.

Para la palabra *corrupción* han sido realizadas 95 expresiones, más o menos equivalentes significativamente, más o menos sinónimas. Las expresiones que más se han empleado son: *corrupción* (Alumnos, 133; Familiares, 104); *choriceo* (A., 8; F., 12); *delincuencia* (A., 13; F., 5); y *violencia* (A., 10; F., 0).

La palabra *corrupción* se mantiene tanto en las situaciones formales como informales en los usos de los alumnos, con un ligero descenso (78,42,11), sin que aparezcan realizaciones que sustituyan a la culta *corrupción*, pues robar (1,7,0,1), *delincuencia* (6,6,1) y *violencia* (5,5,0), suman cantidades inapreciables. En el caso de los familiares, con *corrupción* sucede algo similar (53, 37, 10), si bien los mayores, aunque es también una cifra pequeña, en situación informal avanzan el uso de la voz *choriceo* (4,7,1).

Los alumnos emplearon para referirse a *corrupción* sólo tres palabras en 10 o más veces: *corrupción*, *delincuencia* y *violencia*; frente a los familiares que, además de *corrupción*, utilizaron la ínfima *choriceo*.

Se utilizaron, como fácilmente se puede comprobar, toda clase de expresiones relacionadas con el significado de *corrupción*; unas veces el efecto como el propio delito, la *delincuencia* o tipos de delito, como matar, atraco, atentado, terrorismo, etc.; otras calificaciones de mal gusto, evaluadoras de los efectos de la *corrupción*, como las exclamaciones ¡hijoputa! y ¡Vaya mierda!, cargadas de móviles afectivos que las dotan de viveza.

Vamos a citar otras formas curiosas que creemos que tienen más importancia, así: *cohecho*, *choriceo*, *chupar del bote*, *enchufe*, *gamberro/gamberrismo*, *mamoneo*, *mangar/mangoneo/mangante*, *untar*.

4. PROPUESTAS DE TRABAJO

A la hora de la práctica en clase, el problema radica, en buena medida, en como organizar un programa de actividades orales y escritas que tengan por finalidad el enriquecimiento, el acrecentamiento del vocabulario de uso de nuestros alumnos. Para ello se sugiere una serie de ejercicios que pueden ser útiles para alcanzar referida meta.

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

A) EJERCICIOS COMUNICATIVOS

Para los escalones inferiores de la ESO, a imitación de los ejercicios comunicativos de la enseñanza de lenguas segundas, se puede proponer a los alumnos que construyan diálogos comunicativos del tipo: -Dar y obtener información; -Opinar de modo distinto a otro; -Felicitarse a alguien por un éxito obtenido; etc.

Para realizar este tipo de ejercicios, es conveniente estudiar previamente el vocabulario propio de estas situaciones, a fin de que los alumnos alcancen las máximas cotas de uso de las diferentes voces y la mayor competencia comunicativa posible.

La conversión de estas actividades orales en ejercicios escritos, no requiere retoque alguno.

B) EJERCICIOS DE DICCIONARIO

El estudio del significado, forma, función y contextos de las palabras es ejercicio básico, que se debe realizar en todos los tramos de la enseñanza.

Para el cumplimiento de estos ejercicios, es imprescindible usar el *DRAE* junto a un buen diccionario de uso del español y otro de sinónimos, sin olvidar uno ideológico.

El profesor habrá de cuidar el uso que se hace de los diccionarios de sinónimos que, con sus apreciaciones atomísticas, velan la coherencia sistemática de los conjuntos semánticos.

Así pues, en este apartado los ejercicios de construcción de «familias de palabras» y «campos semánticos», son de gran utilidad para que el alumno capte los matices diferentes de los términos que forman esos conjuntos y los conciba no de una manera acumulativa, sino sistemática, observando, a su vez, que las palabras que se estudien, ha de ser en orden decreciente de frecuencia, ya que existe una estrecha relación entre el número de acepciones de una palabra y su frecuencia de uso.

Un tipo de ejercicio sencillo, de carácter estructural es el de *sustitución*: se ofrecen varias frases correspondientes a distintos contextos y situaciones, y se pide al alumno que rellene el hueco con el sinónimo pertinente. (Este ejercicio es ideal para comprobar como son pocas palabras las que resisten la prueba de la sinonimia, demostrando la inexistencia de la sinonimia perfecta.).

C) LINGÜÍSTICA DEL TEXTO Y ENSEÑANZA DEL LÉXICO

Hace años se incluyó en los contenidos de la asignatura de Lengua Española de C.O.U. la Lingüística del Texto. Poco a poco ha ganado consideración y, en muchos casos, se hace en las aulas análisis más allá de la oración.

Los análisis del discurso por la globalidad de su interpretación, por la variedad de los elementos intervinientes, ofrecen una visión amplia y completa del producto textual. No obstante, no hemos de olvidar que la lingüística textual se interesa por la identidad referencial y esto puede chocar con los hábitos prácticos de los ejercicios de sintaxis oracional en los que se hace hincapié en la identidad léxico-semántica. Así las cosas, los ejercicios estructurales de sinonimia pueden perder sentido ante la sinonimia pragmática que no coincide, necesariamente, con la sinonimia en el plano paradigmático.

Por lo expuesto, el profesor con su labor tendrá que suplir las deficiencias que los diccionarios de sinónimos cuentan, y así poder alcanzar el término apropiado en el contexto propuesto.

D) MAPAS SEMÁNTICOS

Finalizamos con este tipo de ejercicios, conocido en la literatura didáctica como mapa semántico. Consiste este en dar una palabra, núcleo de un tema de una materia de estudio; a continuación los alumnos van sugiriendo voces que convengan a ese tema, y se expresan de forma radial en un mapa; más tarde, una vez agotadas todas las palabras que se relacionan con la voz-tema, se pasa al estudio de los significados, formas, funciones y contextos de las mismas.

El mapa semántico se puede utilizar en cualquier estrato del proceso de la enseñanza, sea primaria, secundaria o bachillerato, pues se convierte en un instrumento idóneo para:

- Organizar e integrar información.
- Comprensión de textos.
- Acrecentamiento del vocabulario.
- Técnica de estudio.

5. CONCLUSIONES

La muestra escrita fue preparada con tiempo suficiente para reflexionar sobre las cuestiones propuestas. Los encuestados debían ofrecer una voz sinónima, según contexto, de las palabras *noviazgo*, *mentira*; *solidarizarse* y *corrupción*.

A pesar de que las circunstancias de atmósfera y persona fueron distintas para los familiares y para los alumnos, no influyeron hasta determinar diferencias insalvables. Tampoco marcaron diferencias decisivas la presencia/ausencia del profesor, los convencionalismos del aula o las inercias expresivas más patentes en los mayores.

En buena parte de las respuestas, unos y otros dieron dos soluciones léxicas: la de casa, más cuidada, y la usada en la calle, más informal, coloquial y, a veces, vulgar. Así pues, si globalmente hay un gran número de equivalencias (para *noviazgo* 46, para *mentira* 54, para *solidarizarse* 67 y 95 para *corrupción*), individualmente predomina una sola voz para todos los contextos.

No hay, consiguientemente, en los preguntados una gran variedad de registros idiomáticos, máxime si tenemos en cuenta que hemos considerado digna de mención las palabras que hubieran tenido, al menos 10 citas, de 156 ó 123 posibles.

Como se ha dicho antes, en bastantes ocasiones, los alumnos y sus familiares no han observado la petición que se les hizo, consistente en ofrecer sinónimos de igual categoría gramatical que las palabras modelo. Me atrevo a afirmar que, haciendo gala de su competencia comunicativa, los encuestados, han dado con sus soluciones unos vocablos análogos a los significados de *noviazgo*, *mentira*, *solidarizarse* y *corrupción*. En ellas, se establecieron, sinonimias en el nivel referencial extralingüístico, más pragmáticas que lingüísticas.

Las diferencias más notables en lo que a significados se refiere fueron:

a) En un alto porcentaje, 80%, *noviazgo* tiene para los familiares el sema «tendente a un futuro matrimonio», frente al de los alumnos, casi unánime, «mantenimiento de relaciones amorosas» sin más.

Además de las preferencias diferenciadas entre *ligue* (familiares) y *rollo-enrollarse* (alumnos), éstos se decantan, como términos más usuales, por *salir-estar saliendo*; voz esta que no implica compromiso alguno.

En este apartado, se aprecia la mortandad de términos como plan o flirteo, debida a factores socioculturales y de edad.

b) Para la voz mentira, los alumnos mostraron mayor variedad de equivalencias: mentira, embuste, engaño y falsedad-falso, más formales, y trola, bola, rollo(macabeo) y fantasmada, más de los niveles ínfimos. Se da un equilibrio de formas (4-4). Los padres apenas citan rollo y no dan testigos de fantasmada; si incluyen, por el contrario, no ser cierto/ no ser verdad.

c) Solidarizarse ofreció 67 equivalencias. Con más de 10 citas, los alumnos emplearon solidarizarse-solidaridad, ayudar y compartir; los mayores, por su parte, añadieron a éstas tres más: unirse-unión, apoyar y colaborar-colaboración.

Reseñamos que en un 25% de las palabras usadas por los mayores para significar solidarizarse, incluían el sema «colaboración o cooperación en el hogar, en las tareas domésticas».

d) Finalmente, para corrupción, los colegiales usaron, con más de 10 citas: corrupción, delincuencia y violencia; los familiares sólo dos: corrupción y choriceo.

Globalmente, corrupción ofreció 95 equivalencias.

Quisiera finalizar esta comunicación, recordando a nuestro apreciado profesor Julio Fernández Sevilla, que, con motivo del IV Simposio de Lengua Española para profesores de bachillerato, pronunció las palabras que siguen:

La enseñanza deberá tomar conciencia de que los valores y el funcionamiento de las palabras en el discurso dependen de las características del sistema. Por tanto, se deberá tender a mostrar conjuntos léxicos, haciendo explícita la red tipológica de relaciones y de operaciones internas que en ellos tienen lugar. Y todo esto, con una finalidad no ya meramente descriptiva y taxonómica, sino eminentemente activa. Con ello se superará una enseñanza casuística y fragmentaria y, por tanto, escasamente eficaz. La sobrecarga que supone para la memoria el fijar listas de palabras deberá dar paso a visiones más orgánicas y comprensivas.

6. BIBLIOGRAFÍA

- R.A.E: *Diccionario de la Lengua Española*. Espasa Calpe. Madrid. 1992.
 MOLINER, MARÍA: *Diccionario de uso del español*. Gredos. Madrid 1981.
 SECO, MANUEL: *Diccionario de dudas de la lengua española*. Aguilar. Madrid. 1961.

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

- LEÓN, VICTOR: *Diccionario de argot español*. Alianza Editorial. Madrid. 1980.
- COROMINAS, JOAN: *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. 1967.
- CASARES, JULIO: *Diccionario ideológico de la lengua española*. Barcelona. 1950.
- FERNÁNDEZ SEVILLA, JULIO: «Sinonimia y polisemia. Implicaciones didácticas», en *Actas del IV Simposio de Lengua Española para profesores de bachillerato*. Granada. 1983.
- HEIMLICH, JOAN E. y PITTELMANN, SUSAN D.: *Los mapas semánticos*. Aprendizaje Visor-MEC. Madrid. 1990.
- LAPESA, RAFAEL: *El español moderno y contemporáneo*. Crítica. Barcelona. 1996.
- VIGARA TAUSTE, ANA M^a: *Morfosintaxis del español coloquial*. Gredos. Madrid. 1992.

APROXIMACIÓN AL LENGUAJE PERIODÍSTICO EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA

María Ruiz Palomino

El objetivo fundamental de la asignatura de Lengua Española es suscitar en los alumnos el uso reflexivo del lenguaje y capacitarlos en el dominio de la expresión. Por tanto hemos de enfocar la asignatura para conseguir un buen dominio del idioma. El estudio de la gramática en sus aspectos puramente normativos y estructurales, y el desarrollo léxico del alumno deben contribuir eficazmente a la comprensión y crítica de cualquier texto oral y escrito.

Partiendo de estas orientaciones metodológicas hemos de aceptar que la mejor forma de comprender los textos es manejarlos: conocerlos y analizarlos. Y por tanto, la clase de Lengua debe ser eminentemente práctica.

Hemos de partir de que todo texto, por encima de sus características estructurales, es una unidad comunicativa. Y será la intención del emisor y el tipo de receptor al que va dirigido lo que determine las características del mismo. Si esta premisa es importante en cualquier texto, en los periodísticos adquiere una relevancia primordial. Sólo teniendo en cuenta emisor y receptor, podremos entender las diferencias estructurales y de contenido que existen entre un *Suelto*, una *Noticia* y una *Crónica*.

Para estudiar el lenguaje periodístico se organizó la tarea en dos etapas. Una primera de acercamiento a la prensa. Los alumnos se distribuyeron en grupos y cada grupo compró un periódico, de esta manera se manejaron distintos periódicos para observar sus diferencias, según sean de tirada nacional, regional, de temas específicos. Se analizan las secciones del periódico y la distribución de las mismas, comparando el tratamiento que reciben en cada uno.

Superada esta fase y tras una explicación teórica por parte del profesor sobre el lenguaje periodístico, sus características y géneros, se escogieron tres textos como ejemplo para analizar y comentar en clase; en este caso de dos periódicos distintos: *Ideal* y *El Mundo*

Texto 1:

Sainete a la roldana

El tenebroso Belloch y una de las hermanas de la Cenicienta se han condecorado con lentejuelas a raíz de la caza y captura de Roldán. La verdad es muy otra: después de tener a 200 policías de la ceca a la Meca, se lo sirvieron en bandeja los de Laos y otros desaprensivos. Y encima alardean de que «el Gobierno español no pacta nunca»: ja ja. Nos quieren hacer comulgar con ruedas de molino: han pactado hasta el tratamiento de veucencia que deben otorgar a este ladrón. Y, como entre ellos sí respetan la palabra dada, se lo otorgarán. Qué pena que las que nos dan a nosotros no sirvan ni para limpiarse con ellas las narices. ¿Por qué vamos a creer a esta gentuza ni un poquito siquiera más que a los delincuentes?

El Mundo, 2-III-95

Texto 2:

Plata asegura que la totalidad de los puestos de trabajo de Getisa «están garantizados»

El consejero andaluz de Agricultura, Paulino Plata, aseguró ayer que «están garantizados» todos los puestos de trabajo y las condiciones laborales en la empresa Gestión de Tierras S.A. (Getisa), pese a que un 83% de su actividad ha sido traspasada a la Consejería de Medio Ambiente. La comisión parlamentaria que estudia presuntas irregularidades recibió ayer más de 500.000 fotocopias sobre la gestión de la empresa.

EFE / SEVILLA

En respuesta a una pregunta parlamentaria formulada por el grupo socialista sobre la situación de los trabajadores de Getisa, Plata señaló que «no hay ninguna duda sobre el futuro de los trabajadores», un total de cincuenta en estructura fija, aunque los trabajos forestales encargados por Getisa serán realizados por una empresa adscrita a la Consejería de Medio Ambiente. Respecto a los fijos discontinuos «continuarán en las mismas condiciones», según subrayó el titular de Agricultura.

Plata explicó que «se ha hecho una escisión de la empresa, quedando en Agricultura lo que corresponde a la gestión de fincas y, el resto, en Medio

Ambiente», lo que, en su opinión, supone una gran racionalidad».

No obstante, recalcó que «lo que ha distorsionado a la empresa ha sido la comisión de investigación sobre Getisa y lo que sus portavoces han manifestado a los medios de comunicación sobre la necesidad de que desaparezca Getisa».

La comisión parlamentaria que estudia supuestas irregularidades en Getisa recibió ayer más de 500.000 fotocopias sobre la gestión de la empresa, tras la denuncia de la oposición por el retraso en la entrega de la documentación.

Ideal, III-95

Texto 3 :

Una corrida impresentable de Juan Pedro se cargó la tarde más esperada de la Feria

Catastrófico

Ni oreja de Ponce ni el capote de Joselito encubren el desastre

JAVIER VILLAN
ENVIADO ESPECIAL

VALENCIA.- Se quebró la Feria el sábado por causa de la cogida de Barrera. Y la obligada sustitución del valenciano por Emilio Muñoz parecía que iba a restar, al menos un tercio del interés al cartel más redondo y azaroso del abono. El más redondo, por las figuras; y el más azaroso por los toros de Juan Pedro Domecq, amenazados de ruina y de despojo. Pasaron los toros, aunque dos de ellos tuvieron que hacerlo bajo la responsabilidad exclusiva del ganadero. Esto de la responsabilidad es una de las argucias del Reglamento Corcuera, una metáfora perversa y de mal gusto.

Significa que las reses rechazadas por los veterinarios pueden ser recuperadas por la aceptación expresa de la responsabilidad del criador. Juan Pedro Domecq podía haberse responsabilizado de toda la corrida. Y no hubiera pasado nada. Con otra legislación menos fraudulenta que el Reglamento Corcuera, que Belloch parece estar convalidando, sí que hubiera pasado. Los seis Domecq eran pura casquería acorne, cuyo parecido con el toro de lidia es mera casualidad.

SIMPLE PICOTAZO.- El sexto tuvo la delicadeza de mantenerse en pie, (...) (ocupa media página)

El Mundo, 19-III-95

Después de leer y comentar el contenido de cada texto, pasamos analizar sus características más significativas.

En el texto 1 salta a la vista el tono irónico, con el que se opina sobre un hecho actual, y la brevedad. La disposición tipográfica se corresponde con un título (en relación no sólo con el tema del que se trata, sino también con el tono irónico patente en el texto), y un cuerpo en el que se desarrolla el contenido.

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

Estos textos se caracterizan porque pueden aparecer con o sin firma. Este va firmado, corresponde a la sección «La tronera» cuyo autor es Antonio Gala.

En el segundo texto es significativo el tono expositivo, que busca la objetividad y por ello recurre a las palabras del protagonista. Su finalidad primordial es informar y su característica la brevedad. Tiene una estructura tipográfica específica que después se comentará.

En el último texto se entrelazan opinión e información. Difiere de los anteriores además de por un lenguaje especial, casi literario, por su extensión (no lo he reproducido completo porque considero que ese fragmento es suficiente para el comentario).

Señaladas las diferencias fundamentales entre los tres textos, pasamos a hacer un análisis detallado de sus características lingüísticas (se ha de tener en cuenta que este estudio se realiza con alumnos de COU y, por tanto, la profundidad del mismo dependerá del grupo de alumnos con el que se trabaje).

En el primer texto, el suelto, es especialmente significativa la abundancia de frases hechas, que con un tono irónico y desenfadado critican una realidad política. Será tarea del alumno señalar estas frases: «*caza y captura, de la ceca a la Meca, servirlo en bandeja, comulgar con ruedas de molino, limpiarse con ellas las narices, el tenebroso Belloch y una de las hermanas de la Cenicienta*», y aclarar el significado de las mismas. Fue llamativo que, de todas las expresiones señaladas, hubo una que desconocían la mayoría de los alumnos: «*andar de la ceca a la Meca*»; no obstante sí conocían lo que es un sainete o intentaron explicar como una lýtotes la expresión «*la verdad es muy otra*».

Este texto fue muy útil para estudiar los registros lingüísticos y las frases hechas que como muletillas se utilizan en el registro coloquial.

En la noticia nos encontramos un contenido distinto tratado con un tono objetivo y serio, y con una disposición tipográfica característica. A través de este texto se detallaron las características fundamentales del llamado periodismo de información: brevedad y objetividad.

La brevedad es patente, no sólo por la dimensión sino también por el uso que se hace del lenguaje. En esta noticia abundan los verbos, que contienen una mayor información para el lector, y se eluden los adjetivos, que se recrean en la descripción de la realidad; los que aparecen son totalmente necesarios para el contenido. En cuanto a la objetividad, la mejor manera de hacerla patente es mediante el estilo directo o indirecto, en ambos se recogen las palabras textuales de otra persona.

La estructura tipográfica es la típica de una noticia. Nos encontramos con la pirámide invertida -Titular, Lead, Cuerpo-. El titular destaca con una letra de mayor dimensión y con la frase más llamativa, acorde con la función conativa que desempeña. El lead o entrada resume la información centrándose en las

cuestiones que más interesan. ¿qué ha ocurrido?, ¿a quién?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿cómo?, ¿por qué?. El cuerpo desarrolla más ampliamente el contenido de la noticia.

Aunque es una noticia muy breve da pie a estudiar algunas preferencias léxicas en el lenguaje periodístico como el gusto por los alargamientos léxicos «*el titular de Agricultura*», y por determinados eufemismos que por razones sociales o políticas sustituyen a palabras que casi podríamos considerar «tabú»: «*estructura fija*» (plantilla), «*fijos discontinuos*» (eventuales).

Por último nos enfrentamos a una crónica taurina como claro ejemplo de la fusión entre el periodismo de información y de opinión. El alumno, conocedor ya de las características de los dos géneros anteriores, debía reconocer en este texto ese tratamiento tan específico, casi literario, que distingue a la crónica. Expresiones como «*se quebró la tarde*», «*dos seis Domecq*», «*eran pura casquería acorne*», «*la oreja de Ponce*», «*el cartel más redondo y azaroso*» recogen el tono literario, casi poético, de una crónica. El autor comenta la corrida del sábado e informa de lo ocurrido en ella y a un tiempo introduce opiniones muy subjetivas, no sólo de la corrida sino también de temas relacionados con el mundo taurino como el Reglamento Corcuera.

Este texto sirvió de pretexto para estudiar los lenguajes específicos y, en concreto, el vocabulario temático de los toros. La jerga taurina es ampliamente desconocida por los jóvenes. No sólo tecnicismos muy específicos, conocidos exclusivamente por grandes aficionados, sino también palabras que, aun perteneciendo a este campo, han saltado estas barreras y ampliado su uso. Al azar escogí dos palabras del texto para explicar su significado y me encontré con respuestas tan significativas como que descabellar era abrirle la cabeza al toro, o que el tercio era el conjunto de tres mulas que pasean al toro muerto.

Tras este ejemplo, tan significativo, sólo cabe la reflexión con que introducía este estudio: la enseñanza de la lengua debe centrarse en dos aspectos fundamentales -gramática y léxico-. Si un alumno domina esta base mínima, podrá enfrentarse a cualquier texto y desgranarlo en todos sus aspectos lingüísticos. No obstante este dominio no se puede adquirir al margen de los textos porque corremos el peligro de preparar muy bien a nuestros alumnos en cuestiones teóricas, y que fallen en su aplicación práctica.

UTILIZACIÓN DE LA PRENSA EN LA CLASE DE LENGUA ESPAÑOLA. UN EJEMPLO PRÁCTICO

Angustias Sánchez Guillén

El objetivo de la enseñanza de la lengua es perfeccionar en el alumno la capacidad de comunicación mediante la palabra en su doble función -comprensiva y expresiva- y en su doble forma -oral y escrita-; y es el vocabulario el elemento material común a todas las facetas de la lengua.

La prensa siempre ha sido utilizada para hablar del lenguaje periodístico cuya característica más destacada es la variedad de vocabulario, de giros y construcciones gramaticales. Pero este medio de comunicación no se ha utilizado como instrumento metodológico capaz de acercar la gramática, puramente normativa, al alumno. Por eso hay que aprovechar la oportunidad de que el alumno reflexione sobre la teoría gramatical desde un medio en el que se utiliza la lengua en sus diversos registros. *Y reflexione sobre la aplicación práctica de esta teoría.*

Desde una sección periodística tan atractiva para el alumno como los chistes y tiras gráficas, intentaremos acercarnos a ese apartado puramente normativo de la lengua que, por general, le desagrada. Normalmente un chico de catorce o quince años pasa por alto las noticias, editorial, ... y se detiene en los anuncios, la cartelera y los chistes. Aprovechemos este centro de atención para sacarle jugo en la clase de Lengua.

El ejemplo práctico que propongo es utilizar un chiste de Máximo (véase página 271), publicado en *El País* el día doce de octubre de este año. Y basándome en él, explicar los procesos de formación de palabras.

Previamente es importante dar al alumno las nociones gramaticales básicas sobre este tema:

El español, al igual que las demás lenguas, tiene un fondo de palabras originales o primitivas, que proceden mayoritariamente del latín. Pero éstas no bastan para cubrir toda la complejidad de la expresión, por lo que la lengua forma nuevas palabras sobre las ya existentes.

Los procedimientos principales son: derivación y composición. A éstos hay que añadir otros como parasíntesis, onomatopeya y acronimia.

Las palabras derivadas están formadas por un lexema (verbal o nominal) y uno o más afijos que, según la posición que ocupen, pueden ser de tres tipos:

prefijos, cuando se encuentran delante del lexema; sufijos, si se encuentran detrás; e interfijos, cuando se encuentran entre el prefijo y el lexema, o entre el lexema y el sufijo. El prefijo puede ser, por su etimología, de origen griego, latino o árabe; y también puede ser de origen gramatical y léxico. Los prefijos pueden actuar en las formaciones nominales, formando compuestos preposicionales o adverbiales, y en la formación de verbos. Los sufijos se pueden clasificar según el tipo de categoría gramatical que originan (sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios), y también según el origen (griegos, latinos, árabes). El sufijo es el recurso más utilizado en la formación de palabras nuevas. Por último, en el interfijo podemos distinguir entre el anterior o postprefijo, muy raro en español; y el interfijo posterior o antesufijo, bastante común.

En cuanto a la composición, podemos decir que consiste en reunir dos o más palabras en una sola, adquiriendo un significado que excede al de la simple agregación de los significados de los componentes. Formalmente podemos hablar de composición propia, sólo el último elemento recibe accidentes gramaticales (bocamangas), e impropia si reciben accidentes, también, los otros componentes (ricoshombres). También podemos hablar, desde un punto de vista funcional, de compuestos sintácticos y asintácticos. Los primeros son aquellos cuyos componentes se relacionan entre sí con la misma regularidad y correspondencia que mantendrían, si fueran palabras separadas, dentro de una oración (vanagloria); los segundos son aquellos cuyos componentes se corresponden entre sí con irregularidades que no admite nuestra sintaxis (bocacalle).

La parasíntesis se produce cuando una palabra es, a la vez, compuesta y derivada (radiotelegrafista).

Otras formas de creación de palabras son: acronimia, la nueva palabra surge de la unión de iniciales de varias palabras (Renfe); calco, palabras tomadas de otra lengua (hall); y onomatopeyas, signos lingüísticos de carácter icónico (tic-tac).

Pasemos ahora a estudiar sobre el texto todos estos conceptos vistos tan someramente. Hay una frase que encabeza el dibujo: *Papel secreto endógeno por su misma naturaleza*. Después aparece un posible esquema en el que destaca en caracteres más grandes y subrayada la palabra **CONSTITUCIÓN**. En torno a ella hay una serie de frases:

- *Seguridad del estado supra infraconstitucional*
- *Servicios secretos incluso para la propia constitución*
- *Interior aconstitucional del ministerio del interior*

- *Presidencia paraconstitucional del gobierno*
- *Colaboración (o no) metaconstitucional con la justicia*
- *Extramuros, gal, de la Constitución*
- *(OUT) Borde Sainz de Santamaria de la Constitución (IN)*
- *Futuro incognoscible*
- *Tribunales laberintico-hermenéuticos de la Constitución*
- *Apelaciones y recursos fun y disfuncionales constitucionalemte correctos salvo impugnación giratoria*

Empecemos por el término que aparece destacado, *Constitución*. Palabra primitiva que será la base (lexema) de una serie de combinaciones. La más simple sería la palabra derivada constitucional, que como tal no aparece en el texto. Está formada por un lexema, constitución, y un sufijo -al, que se añade en la formación adjetival y que denota pertenencia y colectividad.

Sobre la palabra constitucional y mediante la adición de prefijos podemos formar otras palabras derivadas como : *Supra Infraconstitucional*, adjetivo formado con los adverbios latinos que algunas veces se unen como prefijos. Supra 'sobre', 'que está encima de' e infra 'debajo de'. Han pasado como variante culta de prefijos en la formación de neologismos. Estos se unen al lexema constitución y al sufijo -al. *Aconstitucional*, adjetivo formado por derivación con un prefijo prepositivo privativo a- 'sin' y el sufijo -al. *Paraconstitucional*, adjetivo formado por derivación mediante el prefijo de origen griego para- 'que sucede al mismo tiempo que algo y de modo similar' y el sufijo -al. *Metaconstitucional*, adjetivo también formado por derivación con un prefijo de origen griego meta- que significa 'más allá', más el lexema y el sufijo ya vistos. Por último, y por lo que respecta a las palabras derivadas formadas sobre el lexema constitución, tenemos el adverbio de modo *Constitucionalmente*. Al lexema estudiado se le han añadido dos sufijos: -al, que forma adjetivos sobre la base de un sustantivo, y -mente, sufijo de origen latino que interviene en la formación adverbial.

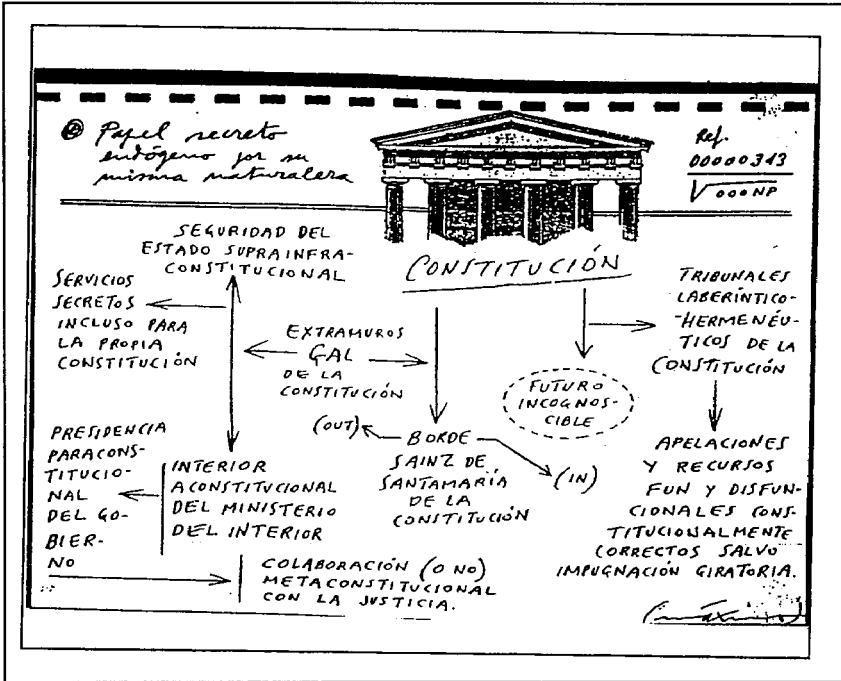
Otras palabras que aparecen en el texto en las que se pueden señalar estos mecanismos de formación son: *Endógeno*, adjetivo compuesto por el prefijo de origen griego endo-, que significa 'interno', y el lexema latino gen, que significa 'origen'. *Naturaleza*, sustantivo formado por derivación mediante el lexema natural y el sufijo -eza, que forma sustantivos sobre la base adjetiva. *Seguridad*, sustantivo formado por derivación mediante el lexema segur-, el interfijo -i-, y el sufijo -dad, que indica calidad y forma nombres abstractos. *Presidencia*, sustantivo derivado formado por el lexema verbal presid- y el sufijo -encia, de origen latino, que forma sustantivos con cierta significación abstracta sobre una

base verbal. *Colaboración*, palabra con formación análoga a la anterior: lexema verbal y sufijo -ción, que también forma derivados de base verbal. *Extramuros*, palabra derivada con prefijo de origen latino extra- 'fuera de' y el lexema muros. *GAL*, acrónimo formado por las iniciales de «Grupos Armados de Liberación». *OUT*, *IN*, como calcos son la adopción literal de dos términos ingleses que significan 'fuera' y 'dentro'. *Santamaria*, patronímico formado por composición. *Incognoscible*, adjetivo formado por el prefijo privativo in- y el sufijo -ble, que interviene en la formación de adjetivos a partir de verbos. *Laberintico-hermenéuticos*, palabra compuesta en la que se mantiene la separación entre los dos lexemas. Los dos adjetivos están formados por el sufijo -ico, y al tratarse de una composición propia el último lleva el morfema de plural. *Fun disfuncionales*, palabra formada por el prefijo culto privativo dis- 'contrario a', el lexema función y el sufijo -al, de la formación adjetival. En el texto se adelanta parte del lexema fun- sobre el prefijo dis-, con una finalidad conativa. El autor resalta la oposición entre estos dos términos para llamar la atención del lector y provocar la reflexión crítica pretendida con estos «juegos de palabras». *Giratoria*, adjetivo formado por derivación que tiene un lexema gira y el sufijo -toria.

En el texto se utiliza un lenguaje específico. Abundan los tecnicismos jurídicos formados mediante prefijación y sufijación culta, con los que se intenta acentuar la visión crítica, con un matiz marcadamente irónico, de la realidad política del momento.

Indudablemente este uso lingüístico oscurece el discurso. La disposición tipográfica del texto lo hace parecer, casi, un jeroglífico; las flechas se entrecruzan en torno a dos palabras que resaltan sobre las demás: Constitución y GAL, utilizadas como antónimos en el texto. A partir de aquí se utiliza la derivación desde el lexema constitución, y muchas de esas palabras casi se identificarían como sinónimos de GAL.

La dificultad comprensiva del texto radica, por tanto, en la intención del emisor, pero también en las características lingüísticas. Si le damos al alumno los mecanismos de formación del lenguaje desde una realidad viva, le será más fácil comprenderlos e incorporarlos a su competencia léxica.



EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA A TRAVÉS DE LA LECTURA DE IMÁGENES

María José Sánchez Rodríguez

INTRODUCCIÓN

La comunicación humana no se produce exclusivamente mediante palabras y escritura. Si bien el lenguaje verbal constituye el subsistema cognitivo más importante de nuestra cultura, existen sistemas de comunicación no verbales que actúan conjunta o independientemente al sistema lingüístico y que poseen una gran importancia en la comunicación cotidiana. Los gestos, la música, las señales, los símbolos numéricos o gráficos, también el vestido o el peinado, constituyen códigos que pueden llegar a poseer mayor capacidad comunicativa que lo verbal en cualquier conversación de la vida cotidiana.

El lenguaje es, pues, una herramienta culturalmente elaborada para la comunicación. Esta sólo es posible cuando los interlocutores confieren el mismo valor a las expresiones lingüísticas. Pero el lenguaje también es un medio de representación de la realidad socialmente compartida y comunicable en su entorno sociolingüístico.

La lectura y la escritura son aprendizajes que se realizan de una forma interactiva y en un marco de construcción de significados. Ambos se entienden como actividades cognitivas complejas que requieren, para su correcto aprendizaje, de un significado y que no pueden reducirse a una simple codificación y descodificación. La escuela debe ofrecer a los alumnos/as la posibilidad de construir sus propios modelos de comunicación y de sistema escritos desde los más iniciales, más subjetivos, hasta el código universalmente compartido. Con ello reconstruirán las convencionalidades que han dado lugar a nuestro lenguaje elaborado.

La capacidad lectora se genera mucho antes de poder codificar y descodificar códigos lingüísticos, como la lectura de imágenes y símbolos. La función comunicativa de la lengua, la comprensión y la expresión, son los ejes esenciales sobre los que han de realizarse estos aprendizajes.

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

El aprendizaje de la lectura y la escritura debe permitir a los niños y niñas descubrir sus posibilidades como fuente de placer y fantasía, de información y saber. Ya el célebre pedagogo soviético decía: «*No hay que enseñar al niño las primeras letras antes de que haya percibido el aroma de las palabras; si no lo hace así el maestro condena al niño a un duro trabajo*».

BASES PSICOPEDAGÓGICAS DE LA LECTOESCRITURA

El aprendizaje de la lectoescritura conlleva unos principios:

A) MADUREZ

El niño/a debe haber alcanzado ciertas capacidades madurativas para poder acometer con éxito la lectoescritura, entre ellas: la madurez psicológica, intelectual, afectivo- social y lingüística.

B) MOTIVACIÓN PARA APRENDER

El niño/a necesita para aprender a leer una serie de capacidades cognitivas y perceptivas. Pero no bastan para conseguirlo si no va unido a una motivación, si no existen unas razones para aprender a leer. Ha de llegar a tener la necesidad de la lengua escrita. Esto sucederá cuando su vida social se vuelva tan articulada y compleja que ya no basten el lenguaje oral o el gestual o el pictórico; cuando se tenga la necesidad de saber qué escriben los demás.

Leer tiene que tener un valor derivado del mismo acto de la lectura y de la curiosidad por descubrir significados en las palabras. Debe surgir de la necesidad de comunicarse de niños y niñas, de su interés por comprender el mundo que les rodea y de su deseo de compartir las ideas o crear nuevos espacios expresivos.

C) EL JUEGO

Es sólo un ensayo de otras acciones sociales y laborales que desarrollarán en el futuro. A través del juego conoce la vida y la descubre. La previsión educativa de la actividad lúdica implica una organización de espacios que favorezcan los juegos psicomotrices (espacio sensomotriz) y simbólicos (rincones de juego simbólico), para dar contenido a las necesidades de desarrollo y a la diversidad de niveles madurativos.

D) ASPECTOS SOCIOLÓGICOS

El aprendizaje de la lectura es por necesidad comunicativa, para recibir y emitir mensajes mediante un mecanismo convencional que regula las interacciones con los demás en el seno de una determinada comunidad. Por tanto, también se trata de un instrumento de desarrollo social.

E) ASPECTOS PEDAGÓGICOS

El aprendizaje debe estar íntimamente ligado a las experiencias anteriores del niño/a, de tal manera que se establezcan conexiones entre el mensaje actual y la información y conocimientos previos realizando inferencias e interpretaciones, dotando de significado al mensaje recibido. Con ello el niño/a integra la información nueva en los esquemas ya existentes, modificándolos a su vez.

El aprendizaje de la lectoescritura debe estar conectado, debe partir y ser consecuencia de las actividades de conocimiento y desarrollo que tengan lugar en el aula. Ello va a dar naturalidad al proceso. La información y los mensajes que se lean deben tener un significado real y deben estar situados en la percepción global que de la realidad tiene el niño/a, puesto que el niño/a no recibe la realidad segmentada.

Existe toda una conexión e interrelación de los diferentes saberes, de ahí que la globalización debe ser la base de todo el aprendizaje lectoescritor.

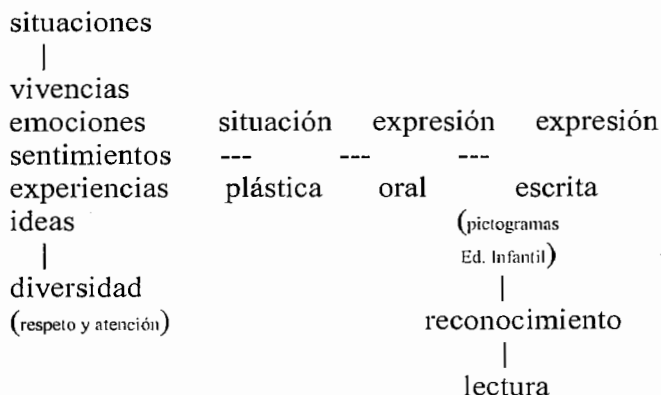
«LEER ANTES DE LEER»

Hay que partir de la base de que saber leer es "ser capaz de transformar un mensaje escrito en un mensaje sonoro, siguiendo ciertas leyes muy precisas, es comprender el contenido del mensaje escrito, es ser capaz de juzgar y apreciar el valor estético". (Mialaret, G.)

En Educación Infantil hablaremos de la lectura a través de las imágenes, lo que el grupo de Rosa Sensat denomina "leer antes de leer", también definido como prelectura.

De forma esquemática veremos lo que conlleva a esta lectura de imágenes:

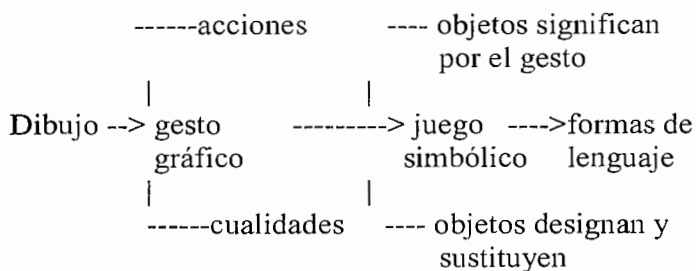
ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA



El dibujo es el inicio de la escritura, constituye la primera forma de representación de la realidad, cuya esquematización se va acentuando hasta convertirse en los signos convencionales. Su evolución manifiesta claramente el desarrollo de la exigencia de comunicarse con los otros.

La escuela infantil crea el hábito de explicar y escuchar. Las experiencias explicadas podrán ser discutidas, dibujadas, dramatizadas y, si interesan a los demás, podrán convertirse en pinturas o acciones colectivas.

El niño/a pide frecuentemente al maestro/a que escriba un nombre como confirmación de lo que ha dibujado, como garantía de que los demás lo entenderán. Este desarrollo en la preocupación porque el dibujo sea comprensible se ve en el proceso de desarrollo del lenguaje gráfico.



La imagen ocupa el lugar de la palabra. Palabra e imagen se encuentran interrelacionadas. Las viñetas participan de las ventajas del cuento narrado, de todo lo que significa el mundo de la <<palabra>> en estas edades; el poner en movimiento su imaginación y el paso hacia la abstracción que representa. La estructuración del pensamiento y la adquisición del lenguaje configuran sobre la base de las relaciones del niño/a con la palabra viva, a través del lenguaje que

le llega con sus primeros contactos con las personas. La lectura puede convertirse así en una tarea activa y estimulante. Pues como bien decía Pedro Salinas en su libro *El Defensor*: «La solución del drama de la lectura está, para mí, en la enseñanza de la lectura, en la formación del lector».

PROCESO DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

Las capacidades de simbolización y representación son de especial importancia antes de comenzar el proceso de aprendizaje de la lectura y de la escritura propiamente dichos. El niño/a en esta etapa está creando su propio mundo, un mundo de juegos simbólicos, pero sabe distinguir entre lo figurativo y lo real, creando su propia simbolización.

Actualmente vivimos en un mundo lleno de símbolos, que el niño/a perfectamente llega a reconocer. Símbolos como el semáforo, una cruz de hospital, ...

La simbolización va a permitir a los niños/as antes de iniciarse en nuestro sistema de lectoescritura, establecer un sistema de comunicación entre el grupo, que ha elaborado el código. Igualmente va a permitir iniciarse en el camino hacia la verdadera lectura.

El código escrito es uno de los muchos que utilizamos los hombres y está sujeto a las condiciones culturales y sociales en los que se desarrolla. Pero su carácter determinante es la simbolización y la representatividad. Se pretende familiarizar al niño/a con la lectura y su aprendizaje mediante actividades lúdicas variadas que facilitan la comprensión de la lógica de nuestra escritura sin necesidad de dar saltos de un sistema que está basado en la escritura de sonidos (fonográfico) a un sistema que escribe directamente ideas (ideográfico). Es ejemplificativo la frase de Kieran Egan: «Para el ojo no resulta tan fácil como para el oído, percibir la emoción de las palabras».

A) INICIO

Se inicia el proceso adjudicando a cada niño/a un símbolo que lo identifica junto con su nombre. En una primera fase será el maestro quien lo haga acompañándole del nombre.

En todas sus pertenencias aparecerá el símbolo, incluso en la identificación de sus fichas será el propio niño/a el que dibuje su símbolo y posteriormente su nombre. Mediante diversos juegos llega a identificar por toda la clase los «nombres-símbolos» de todos los niños/as.

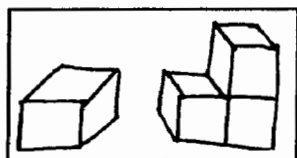


Antonio

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

B) SEÑALIZACIÓN MEDIANTE SÍMBOLOS

Esta es otra actividad que nos ayudará en el proceso. En el aula se organiza el espacio mediante rincones. Cada rincón de la clase tendría un símbolo.



puzzles



pintura



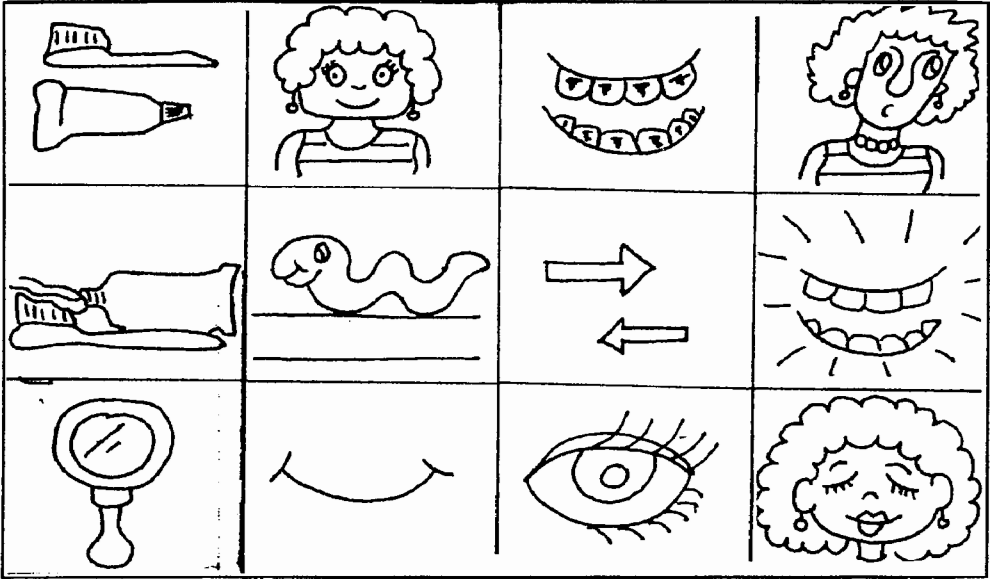
cuentos

Además el cuadro de responsabilidades durante todos los días de la semana, el reloj del tiempo, las normas de la clase, que serían dibujadas por los niños/as y elegidas en asamblea. Se trata de un acuerdo como el que la comunidad de hablantes realiza para determinar que un objeto concreto se designa con una determinada palabra y no con otra. El niño/a comienza a descubrir la convencionalidad de los símbolos.

C) BANDAS DIBUJADAS

El siguiente paso es la utilización de bandas dibujadas. El objetivo será la introducción de la idea de una sucesión narrativa a la vez que se va habituando a un desarrollo lineal de izquierda a derecha, propio de nuestra escritura.

Para la realización de estas bandas dibujadas debemos fomentar la expresión de las auténticas vivencias del niño/a y de sus intereses. Es una forma similar a los comics; se tratan de historias en viñetas, con las que además se consigue que el niño/a vaya adquiriendo la secuenciación temporal de las mismas. De esta forma se aprenden las poesías, siempre lacionadas con los centros de interés tratados o con los temas transversales implicados.



Límpiate los dientes
me dice mamá
los tienes muy sucios
me voy a enfadar.

Sobre el cepillito
extiendo la crema
gusano blanco
por la carretera.

Me froto con fuerza
¡Cómo brillan ya!
Como en un espejo
cuando yo me río
se ve mamá.

La «lectura» de las bandas nos permitirá establecer las primeras relaciones entre el dibujo y el lenguaje escrito.

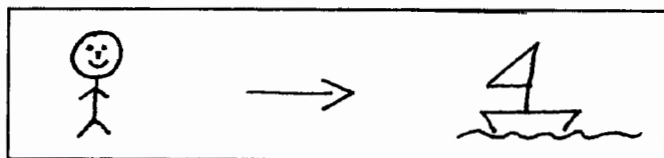
D) BANDAS REGIDAS POR UN CÓDIGO

Se diferencia de las anteriores en que los elementos son más convencionales a la vez que más abstractos.

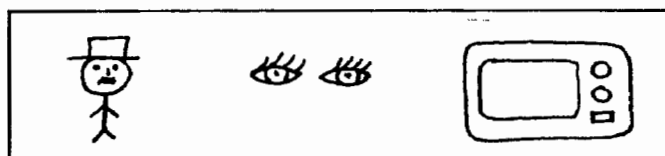
A partir de la asamblea se determina qué grafismo o dibujo va a representar a un objeto o una acción. A continuación «escribimos» la frase o el texto utilizando estos grafismos. El maestro escribirá bajo los dibujos el contenido del mensaje utilizando nuestro sistema de escritura. Y, por último, leemos. Una vez consensuados esos símbolos se procura mantenerlos invariables. Los niños/as crearán sus propios mensajes que intercambiarán y que los hará ir descubriendo poco a poco el sentido convencional del lenguaje.

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

Yo voy a la playa



Papá ve la tele



Otra actividad son los dictados gráficos.

La lectoescritura alcanzará así su verdadero sentido como medio de comunicación, además de comprender que las palabras tienen su significado referente en la realidad y que no es algo abstracto, sin sentido para ellos. Con ello conseguimos que el niño/a realice una lectura comprensiva, a la vez que amplía su vocabulario. En cierta manera se terminaría con el dilema de en qué momento comenzarlas, ya que irán unidas a la expresión infantil desde el momento en que despertemos en los niños/as el deseo de comunicarse con los demás.

E) DEL DIBUJO AL TEXTO

El dibujo es el más cercano de los métodos de representación que ya posee el niño/a. Hay que potenciarlo como sistema de comunicación y como representación de la realidad. Así, los alumnos/as muestran su dibujo al resto y explica en qué consiste; por tanto, es un primer paso para el desarrollo de la capacidad de comunicación.

Igualmente interesante es el Taller de los Cuentos, con los que se potencia la comunicación y la expresión oral, aparte de la imaginación y la fantasía con la biblioteca del aula. Con el libro de imágenes, el alumno/a realiza la lectura del cuento, en muchas ocasiones se tratan de muchas lecturas (muchos cuentos) de un mismo libro, pues se hacen tantas lecturas como lectores. El mismo

proceso se realiza cuando varias personas leen un poema o cualquier otra obra literaria, cada lector realiza su propia interpretación de la obra.

El paso siguiente son las primeras frases sencillas escritas por la maestra sobre las que se empieza a trabajar de tal manera que el niño/a descubre que las palabras tienen un sentido, que él mismo ha creado son los primeros textos elaborados por los niños/as. No hace falta saber las letras para leer una frase acompañada por un dibujo. Ya se pueden reconocer las primeras palabras especialmente nombres de compañeros/as. Incluso se puede llegar hasta conocer algunas primeras letras (algunos niños/as reconocen algunas letras de su nombre en los nombres de otros niños/as, aunque se trate sólo de una discriminación visual). Los textos deberán estar relacionados con el resto de las actividades que tienen lugar en el aula. Por consiguiente, tanto mejor cuanto mayor sea la carga afectiva y vivencial de lo que se escribe y se lee.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV.: «El método de propuestas en la Educación Infantil», *Rev. Educación Infantil*, CEP. Almería, Marzo 1994, pp. 13-19.
- DECRETO ANDALUZ DE EDUCACIÓN PRIMARIA, Area de Lengua Castellana y Literatura. Asesores CEP. Costa Granadina, pp. 22-24.
- DECRETO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, Area de Lengua Castellana y Literatura, pp. 79-81.
- RODRÍGUEZ, ANTONIO: «Los tres años y la escuela», *Rev. Educación Infantil*, CEP. Almería, Marzo 1994, pp. 8-12.
- RODRÍGUEZ JORRÍN, DIONISIO (1987): *Entrenamiento auditivo y lectura*. Tratamiento de las dificultades de la iniciación lectora, Madrid, Ed. CEPE.
- RUEDA PARRAS, CARMEN: «¿Quieres que te cuente un cuento?», *Rev. Educación Infantil*, CEP. Almería, Marzo 1994, pp. 28-33.
- SOLOVEICHIK (1974): «La paradoja Sujomlinski», en *La Educación, hoy*, Vol. 2, nº 6, pág. 203.
- TONUCCI, FRANCESCO: «Algo más que leer y escribir» en *Teoría y práctica del aprendizaje*.

PERIÓDICO Y SINTAXIS. UNA PROPUESTA DE TRABAJO EN EL AULA

Concepción Torres López
Grupo de Investigación:
«Estudios de Español Actual»

Podemos afirmar que, desde hace ya bastante tiempo, el uso de la prensa en el aula como elemento coadyuvante de la clase de lengua está de moda; y esto ha sido respaldado con las directrices dadas en los nuevos planes de estudio, tanto por parte del MEC, como por parte de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía en los Reales Decretos 1007/91 y 1345/91 sobre currículo y el Decreto 106/92, entre otros. De hecho, en la legislación sobre el nuevo sistema educativo aparecen reiteradamente los textos periodísticos, la prensa, etc., como objetos de reflexión y estudio, así como instrumentos de trabajo dignos de tener en cuenta.

Nadie niega las posibilidades que el profesor puede encontrar manejando un periódico con los alumnos en el aula. Sin embargo, tengo constancia de que casi siempre lo hemos utilizado como fin en sí mismo y no como medio de estudio de otros aspectos lingüísticos. Es decir, el periódico nos ha servido para: comparar los ejemplares nacionales con los regionales o locales, para distinguir los distintos géneros periodísticos (noticia, crónica, reportaje, etc.) y, sobre todo, para confeccionar nuestro propio periódico o, en su caso, la portada del mismo.

En este breve trabajo pretendo demostrar que podemos profundizar en diferentes cuestiones lingüísticas partiendo de textos periodísticos. El vocabulario empleado, las impropiedades del lenguaje que aparecen, los campos semánticos, etc., son opciones que nos ofrece la prensa para incorporarlas a nuestras clases de lengua. En concreto, voy a exponer cómo se puede estudiar sintaxis trabajando con titulares periodísticos, es decir, cómo se puede vincular el análisis sintáctico al periódico, siguiendo las tendencias de la lingüística textual.

Si nos detenemos en los titulares que recoge actualmente la prensa escrita nos encontramos con que hay una serie de estructuras sintácticas habituales que se van repitiendo con frecuencia. Sin poder entrar en detalles estas serían dichas estructuras:¹

¹ Para la distribución sintáctica de los titulares se ha tenido en cuenta la estructura que creemos predominante en cada uno de ellos, ya que un mismo ejemplo puede responder a más de una estructura.

1. TITULARES CON SINTAGMA NOMINAL

Suelen constituir un grupo muy numeroso en cualquier periódico y se incluirían aquí desde un SN formado por un solo nombre hasta estructuras más complejas. De hecho, una de las más interesantes es aquella en la que el núcleo del SN es un nombre con cierto carácter verbal del que llegan a depender complementos equivalentes a lo que sería un circunstancial. Así en los siguientes ejemplos:²

Amplio triunfo del Baeza frente a un Melilla inexperto.

Grandes atascos en las carreteras durante la salida del «puente» de Todos los Santos.

Goleada del Alfacar sobre el Cúllar a domicilio.

Igualmente en los titulares con SN interesa la omisión del verbo que, en muchos casos, es clara:

Irregularidades en el gobierno de Leguina.

'Okupas' con la Biblia en la mano.

Y así se puede estudiar en estas estructuras el uso del adjetivo, del CN, etc.

2. TITULARES CON PAUSA

Son muy interesantes. Se trata de estructuras que incluyen una pausa (coma o dos puntos) quedando dividido el titular en dos partes, pero, además, esa pausa es determinante para el significado del mismo. En algunas ocasiones se trata de un SN que incluye una aposición aclarativa:

'La vida breve' y 'El retablo', dos hitos en la creación de Falla.

Confucio, el gato.

² Los ejemplos corresponden al periódico *Ideal* del día 2 de Noviembre de 1996.

Pero más interesante resulta cuando la pausa indica una verdadera omisión verbal, bien de todo el verbo o bien del elemento personal quedando el participio (en los casos de las formas compuestas). Ejemplos:

Miles de refugiados ruandeses y zaireños, en peligro de morir de hambre y enfermedades.

El Martos, obligado a pisar el acelerador por el incómodo Baza.

Sería muy importante trabajar en estos casos con la inclusión del verbo que parezca más adecuado.

3. TITULARES CONSTITUIDOS POR UN SINTAGMA PREPOSICIONAL

Aquí la construcción sintáctica está encabezada por una preposición o locución preposicional. Al carecer de verbo, resulta interesante estudiar sus posibles valores y su capacidad informativa, ya que, para descubrirlos, hemos de ceñirnos casi exclusivamente al tipo de preposición con ayuda de la semántica:

De Granada a Buenos Aires.

Sobre asimetrías.

En las nubes.

Desde tiempos de Maricastaña.

Puede observarse cómo estos titulares nos permiten estudiar valores de lo que serían complementos circunstanciales.

4. TITULARES ENCABEZADOS POR UN PARTICIPIO

Recogemos aquí titulares que se caracterizan por llevar como elemento núcleo e introductorio un participio que está en lugar de una forma verbal, generalmente pasiva, al perderse la forma personal. Se trata de lo que se ha dado en llamar proposición degradada:

Detenidas por robar a las colegialas.

5. TITULARES CON ORACIÓN SIMPLE

Este es un apartado muy amplio, pero eso nos puede permitir hacer subgrupos y estudiar las diferentes estructuras: transitivas, intransitivas, de suplemento, pasivas reflejas, etc. Más frecuentes son las transitivas e intransitivas y suelen incluir CD, C. Circunstancial y Sujeto:

Telefónica ofrecerá quince canales de TV por 2.500 pesetas al mes.

Una gran cascada de flores da color al cementerio.

El primer día del 'puente' acaba con quince Kilómetros de retenciones en la N-323.

Más de la mitad de los andaluces participa habitualmente en algún juego de azar.

Estos titulares formados por una oración permiten el estudio de estructuras oracionales diferentes y, además, de complementos del verbo.

6. TITULARES CON ORACIONES COMPUESTAS O COMPLEJAS

Aparecen en menor número, pero, si se cree conveniente, también pueden ser analizadas. En el diario que estoy utilizando para los ejemplos se incluyen algunos casos:

Asuntos Sociales revisará con PP e IU el plan sobre drogas antes de que lo apruebe el gobierno.

Una mujer sufre un ataque en Córdoba al abrirse el panteón que limpiaba.

He señalado hasta aquí las estructuras más habituales que siguen los titulares periodísticos. No obstante, hay otras posibilidades que se pueden tener en cuenta: oraciones con sujeto detrás, oraciones con sujeto elíptico, uso del estilo directo, etc.

Como puede deducirse de lo expuesto hasta ahora, los titulares periodísticos constituyen un material excelente con el que poder trabajar cuestiones sintácticas en el aula. Según las edades del alumnado y los cursos se diseñará

la actividad de una forma u otra, de acuerdo con los objetivos y los contenidos que queramos transmitir. Los límites de esta comunicación no permiten desarrollar con detalle lo que sería el diseño de una unidad didáctica, pero sí voy a dar algunas ideas que pueden servir para ser aplicadas por el profesor tras adaptarlas a sus alumnos en concreto, como antes apunté. Sin embargo, debo advertir que las actividades que se proponen están más indicadas para cursos de Educación Secundaria y, más concretamente, el Ciclo Superior, o también para el todavía vigente COU.

LOS OBJETIVOS QUE PERSEGUIMOS CON ESTE ESTUDIO SERÍAN:³

- Reconocer y determinar los titulares del periódico.
- Identificar diferentes estructuras sintácticas.
- Conocer el uso que hace el periódico de la sintaxis.
- Comprobar las posibles variantes sintácticas de un mismo contenido a través de titulares.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES⁴

1. Los alumnos traen a clase periódicos de un día determinado, mejor uno nacional, otro regional y otro local, pues esto va a ampliar las opciones de trabajo.

2. Reunidos en grupos de trabajo centrarán su atención en los titulares (pueden incluirse antetítulos y subtítulos) y, partiendo de aquí caben diferentes propuestas:

- a) Todos los grupos irán seleccionando titulares y copiándolos en un cuadro general con casillas que respondan a estructuras sintácticas: casilla del SN, de la pausa, de las oraciones transitivas, etc.
- b) Se distribuyen las diferentes estructuras entre los grupos de alumnos, de forma que unos busquen titulares con SN, otros con participio, otros con pausa, etc.

³ Sólo se citan algunos, pero el trabajo permite elegir otros muchos y así estudiar otros aspectos.

⁴ Me limito a dar pautas de trabajo sin entrar en detalles.

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

3. Una vez recogido el material las posibilidades se multiplican:

a) Si todos los grupos han trabajado todas las estructuras, deberá compararse el material de unos y de otros para discutir los posibles errores. Esto permite entrar en terminología y abstracciones sintácticas mediante un debate en clase.

b) Si cada grupo se ha ocupado de una estructura diferente, también cada grupo expondrá a los demás su material recogido.

4. A continuación conviene hacer un análisis más detallado de cada estructura sintáctica: qué valor desempeña la pausa en el titular, qué complementos tienen las oraciones transitivas, etc. (me remito a lo expuesto al comienzo de este trabajo). Dicho análisis será más o menos profundo según el grupo de alumnos con el que estemos desarrollando la actividad y según los objetivos que nos hayamos propuesto.

5. Igualmente es interesante que los alumnos comparen periódicos distintos. Esto les hará comprobar cómo una misma información puede tener distinto tratamiento sintáctico y así trabajar con la conmutación. Por ejemplo en el *Ideal* citado tenemos:

Conchita, a la final en Moscú.

La misma noticia en el *ABC* dice así:

Conchita Martínez jugará la final de la Copa del Kremlin.

En esta línea se puede solicitar al alumno que idee otro titular con estructura diferente pero sobre el mismo tema.

Todas estas propuestas pueden ampliarse, pero lo que interesa demostrar es que el periódico es un medio excepcional para estudiar sintaxis ya que permite:

- Identificar estructuras.
- Analizar elementos.
- Comparar titulares.
- Trabajar con la sustitución de elementos, la omisión nominal o verbal (en estructuras como las de pausa, SN, participio, etc.), la conmutación, etc.
- Estudiar la sintaxis desde un análisis textual, en el contexto del periódico, sin ejemplos aislados y, en muchos casos forzados.
- En definitiva, quizá hacer de la sintaxis algo más productivo y, por qué no, divertido.

NOTAS PARA EL ANÁLISIS DE LA CONVERSACIÓN: LA NEGOCIACIÓN DEL SIGNIFICADO

Enrique Yerves Cazorla

Goza de gran prestigio en la actualidad la idea de que la forma primaria de la comunicación es la dialógica, basada en el principio general de «coordinación» entre los interlocutores. Con tal premisa se aíslan ciertas unidades básicas en la interacción verbal mediante la abstracción de las cuales se determinan diversas escalas jerárquicas¹ y, atendiendo a las relaciones de inclusión e integración que entre ellas median, se llega a precisos análisis formales que dan cuenta de la organización estructural de cada uno de los turnos de habla o intervenciones.

Tomando como referencia el turno de habla se desgajan, en el análisis, descendiendo en la escala, los actos de habla, unidades no interaccionales sino de enunciación. Ascendiendo en la escala se llega a unidades más complejas (macroactos de habla) compuestos por varios actos de habla. Estos macroactos de habla pueden consistir en una sola intervención, es decir, en un turno de habla por parte de un solo hablante, o al menos en dos turnos alternativos de los interlocutores. Se trata de lo que se conoce como par adyacente, intercambio prototípico acorde con el principio general de coordinación que se exige a los interlocutores. Sin embargo, tal principio de coordinación puede ser discutido; más adelante profundizaré en esta cuestión.

Lo dicho puede ilustrarse con algunos ejemplos, siempre con el punto de referencia del micronivel del acto/macroacto de habla, En
(1) *¿Sería usted tan amable de dejar de fumar?*

¹ BEATRIZ GALLARDO PAÚLS en «La transición entre turnos conversacionales: silencios, solapamientos e interrupciones», *Contextos*, XI, 21-22, 1993, pp. 189-220, propone la siguiente escala: acto < movimiento < intervención (turno) < intercambio (par adyacente) < secuencia y comenta que «una intervención está integrada por uno o varios movimientos, unidades que se relacionan con la cláusula fónica o el grupo tonal, y que constituyen la unidad mínima de rango dialogal. Los movimientos están formados por actos de habla, que son unidades no interaccionales. La unidad superior a la intervención es el intercambio, definido por la presencia de una intervención iniciativa. El intercambio prototípico es el par adyacente». Mi interpretación, no obstante, difiere en algunos puntos al ser la suya, en mi opinión, una interpretación exclusivamente formal que deja sin explicación ciertos fenómenos de índole pragmática y que contribuyen a la formación del sentido.

vemos que el acto exhortativo se formula mediante la selección de diversas categorías lingüísticas: el condicional, la presencia del deíctico social, la forma interrogativa, etc.. La estrategia que despliega el hablante tiene como base el uso concreto de tales categorías lingüísticas. Sin embargo, cabe la posibilidad de combinar varias estrategias para lograr efectos contextuales similares, y cada una de ellos con una estructura formal definida. Podemos observarlo en

- (2) *El tabaco es muy perjudicial para la salud. Yo respeto la libertad de cada cual pero en sitios cerrados sería conveniente que se evitara fumar. Además el humo me produce un molesto picor en los ojos. Si no le importa ¿sería usted tan amable de dejar de fumar?*

Comprobamos que para la consecución del efecto 'dejar de fumar' el hablante combina diversas estrategias. En primer lugar mediante el acto asertivo «El tabaco es muy perjudicial para la salud» quiere lograr la llamada comunión fática basada aquí en la similitud de intereses de ambos interlocutores.² El siguiente acto, «yo respeto la libertad de cada cual pero en sitios cerrados sería conveniente que se evitara fumar», constituye una forma de justificar el acto exhortativo con que se cierra el turno.³ Al mismo fin contribuye el argumento coorientado que es el siguiente acto asertivo «Además, el humo me produce un molesto picor en los ojos». Por fin, el acto exhortativo precedido por la fórmula de atenuación «si no le importa». Así, observamos que el macroacto (2) encierra diversas estrategias que sirven de soporte al acto ilocutivo central.

Un análisis similar es posible en casos de turnos alternativos (par adyacente). Y aquí es donde surge uno de los problemas que se suelen soslayar: dentro de los niveles de aproximación al análisis de la conversación se presta especial atención a la organización estructural y pragmática de cada una de las intervenciones de los interlocutores, de manera aislada, pero sin caer en la cuenta de que la construcción del sentido global del discurso y del sentido parcial de cada una de las secuencias que lo constituyen, dejando por sentado que la coherencia es un principio básico, es una labor cooperativa y diádica que

² En general la comunión fática está caracterizada, según apunta H. HAVERKATE, «por un alto grado de redundancia conceptual [...]: el locutor se limita a efectuar actos de habla asertivos cuyo contenido proposicional ya le es conocido al interlocutor», *La cortesía verbal*, Madrid, Gredos, 1994, pág. 58.

³ No me voy a detener, por no ser el objetivo de la presente comunicación, en el análisis de este macroacto de habla según los conceptos de imagen y de cortesía positiva y negativa. Para ver análisis de este tipo pueden consultarse la obra citada en la nota anterior y otros trabajos del mismo autor.

exige la puesta en escena de múltiples principios pragmáticos e, incluso, sociales (presunción de relevancia, cortesía, principio de cooperación posición relativa de los interlocutores en la escala social, etc.). Es más, los hablantes en sus actos verbales ofrecen la posibilidad de completar sus propios enunciados y no es posible alcanzar el sentido último del intercambio hasta que no realizamos un análisis conjunto del intercambio mínimo (respetemos por ahora la denominación de par adyacente).

A lo sumo se llega a un análisis de los fenómenos formales y estructurales que se originan por el cambio de hablante y se estudian los silencios, las pausas, los solapamientos, las interrupciones, las pistas fónicas y tonales que ofrece el locutor para facilitar la transición o cambio de turno... Respecto a este particular son esclarecedores los trabajos de Sacks, Schegloff y Jefferson,⁴ quienes presentan una serie de reglas que describen, no prescriben, el cambio de turno. Además, describen con el aparato teórico de su época, 1974, las posibilidades estructurales con que cuenta el hablante para construir su turno.

No obstante, no debe agotarse el análisis en el estudio de los mecanismo formales a los que muy brevemente he hecho referencia: se ha de ampliar la visión y ver, además de la estructura, la trabazón entre turnos en el sentido de que estos constituyen, con más frecuencia de lo notado generalmente, un macroacto de habla, es decir, una estrategia conjunta orientada a la consecución de un fin. Pongamos como ejemplo el caso de los saludos. Son en esencia actos expresivos sin contenido proposicional alguno, forman parte de un par adyacente y entre sus funciones pueden señalarse las de:

- abrir el canal comunicativo
- evitar una tensión social
- establecer las relaciones jerárquicas entre los interlocutores.

Además, y por otra parte, no contribuyen a la creación del sentido pero en buena medida determinan de algún modo los cauces en los que éste se va a generar. Lo que pretendo decir es, en suma, que actos del tipo de los anteriores no se pueden estudiar de modo aislado, puesto que constituyen actos coordinados, cuando no simultáneos, hecho que generalmente se olvida, ya que solemos tener el prejuicio de concebir la conversación como la sucesión ordenada y siempre en progreso de actos de habla.

⁴ « A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation», *Language*, 50 (4), pp. 696-735.

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

Igual interpretación podemos dar a actos de habla con contenido proposicional específico. Así en

- (3) A- *Este coche está muy bien pero, [claro, con todos los extras que tiene...*
B- *[Nos va a costar un ojo de la cara*
C- *De todos modos podemos hacerles ventajosos descuentos.*

si queremos llegar a un análisis global del contenido de la secuencia no hemos de olvidar que las intervenciones de A y B constituyen una unidad de sentido.

Desde un punto de vista formal se analizan ambos turnos haciendo hincapié en el hecho de que se trata de un solapamiento colaborativo, es decir, se da la interrupción en un Lugar de Transición Pertinente⁵ porque A selecciona a B para que éste tome la palabra. Y se da la circunstancia de que ambas intervenciones tienen sentido pleno por lo que ha de examinarse su aportación conjunta a la progresión del tema.

Análisis similares podríamos llevar a cabo en los casos de interrupciones propiamente dichas, en los pares pregunta-respuesta, en las exhortaciones y reacciones a las mismas, en los encadenamientos de argumento y contrargumento, etc.

Pero no olvidemos que la organización secuencial de turnos no debe verse exclusivamente, si lo que queremos es desentrañar el sentido de un texto, en este caso la conversación, como una mera ordenación temática de intercambios, como una sucesión articulada de enunciados que contribuyen a la progresión temática de la conversación, como una serie de encadenamientos lógico-causales. Y esto es así por varias razones:

1. La progresión temática y el enfoque que al tema se dé está en estrecha relación con las intenciones primeras de cada uno de los participantes en la interacción. Así, se observa que en numerosas ocasiones, pongamos por caso una conversación de tono especulativo (disquisiciones sobre la justificación de un determinado comportamiento o la opinión que se mantiene sobre un hecho político, por ejemplo), los hablantes para garantizar el éxito de la comunicación, utilizan un arma de doble filo: por un lado hacen concesiones al interlocutor en

⁵ Los Lugares de Transición Pertinente son «puntos de posible, pero no efectiva, terminación sintáctica; esto permite que lo que para un hablante es sólo una pausa en el interior de su turno, otro participante puede interpretarlo como un intervalo entre turnos, y por tanto, como una oportunidad para autoseleccionarse, originándose así casos de habla simultánea», BEATRIZ GALLARDO PAÜLS, *op. cit.*, pág. 204.

el sentido de que asumen cierta parte de sus intenciones y, por otra, sobre esas intenciones ajenas montan las estrategias convenientes para lograr las suyas propias. En otras palabras, en determinadas ocasiones se varía la intencionalidad originaria, se da un distinto enfoque al tema basándose en las palabras del interlocutor por el simple hecho, socialmente permisible, de reafirmar la postura personal. En este sentido el tema se enfoca desde la perspectiva que más convenga y se dirige la comunicación hacia el ámbito cognoscitivo que sea más favorable, porque no hemos de olvidar que la comunicación humana es, en buena medida, egocéntrica.

Francisco José Ruiz de Mendoza⁶ considera que *«la consecución de intereses se basa en la capacidad que cada participante tenga para utilizar, de forma adecuada a sus propósitos, los diversos recursos informativos y expresivos de que dispone»* y cita entre ellos: la información del mundo que posee el hablante, la procedente del contexto de situación, el conocimiento que tiene del sistema lingüístico y de otros sistemas de comunicación, el conocimiento de los principios pragmáticos y la información procedente de cualquier momento de la interacción. Pero hemos de añadir la habilidad que tenga, en virtud de su competencia comunicativa, para encauzar el intercambio en la dirección que más convenga a sus intereses. Así podemos afirmar que el sentido parcial de cualquier estructura en el nivel microdiscursivo tiene siempre valor relativo respecto al nivel macrodiscursivo, puesto que depende de las concesiones mutuas de los interlocutores en relación a sus fines. De este modo, se puede sostener que el sentido de cualquier expresión siempre es negociado; se negocia lo que se quiere decir y esto es así porque, entre otros principios, en cualquier conversación entran en juego ciertas normas de cortesía, entendidas no sólo como rígidos principios sociales, sino como normas de conducta lingüística que los hablantes deben respetar para garantizar el éxito de la conversación.

2. Comprobamos diariamente que en numerosas ocasiones durante el desarrollo de cualquier conversación siempre hay un participante por referencia al cual la conversación tiene sentido y toma cuerpo. Dicho de otro modo, siempre hablamos «para alguien» no simplemente con alguien, de manera tal que los turnos de palabra de alguna manera vienen determinados por ese

⁶ «Descripciones definidas y negociación del significado: un punto de vista conversacional», *Cuadernos de Investigación Filológica*, XVII, 1-2, 1992, pp. 87-97.

participante, centro de la conversación. Tal hablante es quien normalmente, no de forma explícita, establece los usos que van a ser permisibles y permitidos y es también quien, de algún modo, encamina la dirección de la progresión del tema. Se instituye así un papel similar al de los moderadores en los debates televisivos, aunque sin el alto grado de convencionalización por el que éstos se caracterizan.

3. Se observa que ciertos aspectos del significado textual (distinto del significado lingüístico) son negociables. Entre ellos se puede incluir provisionalmente el sentido que adquiere un enunciado concreto en determinadas condiciones contextuales (incluso en algunas ocasiones el sistema de referencias se modifica a lo largo de la interacción).

Son también negociables aspectos extra y paralingüísticos (tono e intensidad de la voz, aceptación o no de ironía, modelo(s) conversacional(es) seguidos, ...) que, aunque objetos de estudio externos a los tradicionales puntos de referencia de la lingüística, inciden en la elección de las formas y estructuras lingüísticas concretas y que a veces son decisivos para asegurar el éxito de la conversación. Así, entre las predicciones-previsiones que se puedan establecer en cuanto a la ocurrencia de un enunciado, una resulta seleccionada y es esta ocurrencia la que en última instancia determina la dirección parcial que el intercambio tomará. Porque no olvidemos que suelen surgir dificultades en la interpretación de los enunciados y que las habilidades comunicativas de un hablante pueden no ser igualmente válidas para todo tipo de interlocutores. Nosotros, hablantes, a veces no estamos bien seguros de lo que queremos decir; mucho menos hemos de estarlo de que nuestras intenciones sean reconocidas por nuestros "oponentes". Esta es la causa del fracaso de muchas conversaciones: no se trata de ideas o puntos de vista enfrentados, sino de estilos conversacionales diferentes. Y es que las estrategias que los hablantes empleamos no son universalmente válidas para todos, no tienen la misma función y, quizás sea lo más importante, no siempre nos encontramos con el mismo estado de ánimo. Todos somos conscientes de que un chiste o una broma, la ironía o el sarcasmo pueden ser conversacionalmente útiles en circunstancias precisas, pero otras condiciones contextuales pueden llevarnos al más estrepitoso de los fracasos si no hemos medido cuáles serán sus efectos, si no consideramos los situación del receptor (mental y discursiva) y con qué presupuestos está jugando éste.

Pues bien, la validez de estrategias como las referidas ha de ser negociada y es -y ha de serlo- variable a lo largo del intercambio, puesto que también son negociables los papeles de los interlocutores. Por tanto, pueden ser estudiadas

situaciones donde tales papeles sean innegociables por la propia naturaleza del discurso (un sermón o una arenga, por ejemplo) y situaciones donde la negociación de los papeles sea consustancial al hecho mismo de la comunicación (una conversación familiar). No se trata de establecer una escala jerárquica, aunque entre ambos extremos se puedan aislar puntos intermedios que será preciso determinar.

De esta observación podemos extraer una conclusión interesante -a la vista de que el papel negociado por los interlocutores es decisivo para el sentido y la forma del texto-: las relaciones de poder se modifican a lo largo de cualquier intercambio y esto pueden determinar que un interlocutor se arroge el derecho a interrumpir, a introducir nuevos temas, a marcar el ritmo de la conversación, ...

4. Nadie habrá dejado de observar, y es ya casi una opinión tópica respecto a los usos conversacionales de los españoles, el hecho de que cada uno de los interlocutores «conversa por su lado»; quiero decir, a veces no se atiende a lo que el/los interlocutor/es dicen y la estrategia propia va dirigida a afirmar los intereses propios sin tener en cuenta en absoluto el principio de coordinación, al que he hecho referencia anteriormente, deseable entre los interlocutores. Así, es frecuente que surjan tópicos, no ya laterales o paralelos, sino con igual preeminencia desde el punto de vista de su jerarquía significativa. Así, en cualquier conversación libre, no dirigida, hemos de reconocer la no existencia de turnos restringidos, en el sentido de que uno de los interlocutores sea quien fije la ordenación temática basándose en secuencias del tipo pregunta-respuesta-pregunta-respuesta.

5. En ciertas interacciones es constatable el hecho de que no se conversa de manera que las aportaciones de cada hablante vayan dirigidas a argumentar en favor de un posicionamiento concreto respecto al tópico conversacional o sean contraargumentos a lo dicho por el otro o los otros. Se trata simplemente del hecho de imponerse conversacionalmente, de demostrar que se tiene razón y que se ha vencido en la batalla dialéctica. Pero si analizamos detenidamente conversaciones de este tipo no tendremos más remedio que concluir que la lógica no ha imperado, que un mismo hablante puede emitir enunciados que sean válidos para su razonamiento y que al mismo tiempo sean la negación de lo afirmado, que predomine la forma (elevación de la voz, gesticulación más intensa, más adornos retóricos, aumento del sarcasmo, etc.) sobre el contenido. La pregunta que surge al respecto es: ¿se puede afirmar que en estos casos la función primaria del lengua es la comunicación o, por el contrario, habrá que

pensar que se persiguen otros fines tales como el mantenimiento o (re)establecimiento de determinadas relaciones de status y de poder? El análisis de ciertas situaciones conversacionales parece apoyar la idea de que el lenguaje, además de ser de instrumento de comunicación, es instrumento de manipulación. Es decir, tras el mensaje se esconde un metamensaje que es el que, en definitiva, posibilita que unas personas puedan entenderse hablando y que otras sean incompatibles (tanto dialéctica como personalmente), porque muchas veces no nos convencen, hieren, molestan o agradan las palabras sino la forma de decir las cosas, lo que se puede inferir de lo dicho o la posición relativa respecto a nosotros (es decir, el poder y el status) de quien dice algo.

Así, basándonos en las apreciaciones precedentes, son susceptibles de análisis algunos de los siguientes fenómenos:

- Presencia de secuencias laterales que supongan discontinuidad en la marcha fluida del diálogo. Hay que tener en cuenta la relación, a veces motivada psicológicamente, que tengan con la secuencia central. En relación a este punto habrá que considerar el relanzamiento de estrategias que han resultado fallidas y su relación con los diferentes actos de habla que puede ser vehículo de expresión de cada intención particular. Sería muy interesante observar qué variaciones se producen en las estrategias para relanzar los temas e, incluso, la duración y presencia de «conversaciones paralelas».

- La aparición de puntos de entrada disponibles, es decir, las posibilidades que los hablantes ofrecen para facilitar el cambio de turno y de qué manera seleccionan quién ha de ser el próximo interlocutor que intervenga o si por el contrario se autoseleccionan. En relación con este punto puede estudiarse de qué manera están asignados los papeles, qué normas conversacionales se han negociado y cómo éstas van cambiando a lo largo de la conversación.

- Descriptivamente se puede hablar de solapamiento competitivo⁷ cuando un hablante emite un enunciado solapado con el de otro hablante y se acompaña de una elevación del tono de la voz. En este caso se puede hablar simplemente de interrupción realizada en una unidad construccional de turno sin que el sentido de la intervención se halle completado. Se habla, por otra parte, de solapamiento colaborativo⁸ cuando se *«intenta terminar el turno con las mismas palabras que el hablante (y dichas a la vez)*. Habría que considerar qué tipos de solapamientos se producen y a qué son debidos (error en la aplicación

⁷ Cf. BEATRIZ GALLARDO PAÚLS, *op. cit.* pág. 206.

⁸ Vid. nota anterior.

de las reglas de transición, varios hablantes se seleccionan en el mismo lugar de transición, voluntad de violar las reglas, etc.). Desde el punto de vista del contenido se podría considerar la relación que la aparición de solapamiento e interrupciones guarda con la ordenación secuencial del tema, además de ver qué relación guardan con las normas que están vigentes en ese momento de la conversación; es decir, cuáles son los parámetros que determinan si el cambio de turno ha sido descortés o cae dentro del ámbito de lo permisible, siempre en un momento dado de la conversación.

- Frecuencia de solapamientos e interrupciones según el tema, la relación social entre interlocutores, papeles en la conversación y principios generales conversacionales, teniendo en cuenta su variación a lo largo de la conversación.

- Análisis de los macroactos de habla que se realicen en cada uno de los turnos de habla, su relación con los siguientes y precedentes y los macroactos de habla que se formulan colaborativamente por varios interlocutores a la vez, así como los efectos pretendidos y los conseguidos; en suma, valorar si la estrategia ha tenido éxito, a la vista del coste de las emisiones y los beneficios obtenidos.

- La forma lingüística de los enunciados y la fuerza ilocutiva de los mismos.

- Expresiones que se utilizan para formular, mantener y reformular el status de la relación⁹ su interacción con las normas de cortesía y determinar en qué medida son mecanismos de compensación por actos de habla no corteses.¹⁰

- Sería muy interesante, asimismo, atender a todos los aspectos mencionados según el tipo de conversación, ya que no es lo mismo una conversación informativa una conversación dialéctica, una entrevista, e incluso casos de enunciados de utilidad general (*¡Socorro, ayúdenme!*).

- Se puede observar diferente grado de frecuencia de las interrupciones según el sexo de los participantes y la proporción que haya de hombres, mujeres y niños. Sería esclarecedor corroborar esta hipótesis con datos procedentes de conversaciones producidas en diferentes contextos, con hablantes de diferentes grupos sociales.

⁹ G. JEFFERSON, «A case of precision timing in ordinary conversation: overlapped tag-positioned address terms in closing sequences», *Semiotica*, 9, pp. 47-96.

¹⁰ Según H. HAVERKATE, *op. cit.* pág. 77, «la calificación de "no cortés" no debe tomarse en un sentido antónimo respecto a "cortés", sino en un sentido complementario. Esto es, "no cortés" no implica necesariamente descortés. Para puntualizar, la categoría de actos no corteses se divide en dos subcategorías: los actos descorteses y los actos no descorteses. Los actos no descorteses son neutros en lo que respecta a la expresión intrínseca de cortesía.»

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

- Finalmente, puede establecerse un análisis comparativo de las convenciones conversacionales en diferentes culturas con repercusiones en el establecimiento de una tipología lingüística al respecto. Es decir, analizar si los fenómenos descritos tienen igual o parecida vigencia y valor en la realidad sociolingüística de los hablantes de otras culturas.

De acuerdo con lo expuesto y centrándonos, como digo, en aspectos como los señalados podemos llevar a cabo un análisis de la conversación en el que se integren dos niveles básicos:

a) un análisis estructural, turno por turno, en el que se toquen aspectos relativos a la forma del enunciado, los límites entre turnos, las pausas y sus diferentes valores, posiciones en la estructura de los LTP, pistas tonales para el cambio de turno, etc.

b) un análisis del plano informativo prestando atención a la construcción del sentido por medio de recursos lingüísticos y su interacción con otras unidades semióticas, la posición en la estructura de pausas, solapamientos e interrupciones que pueden dar lugar a informaciones inferencialmente reconstruidas, relevancia de las aportaciones de los interlocutores y su relación con la secuencia central, secuencias relanzadas, fallos en la estrategia, etc.

MESAS REDONDAS

LA COMPRENSIÓN LECTORA

Jenaro Ortega Olivares
Rosario Alonso Raya
Universidad de Granada

La comprensión lectora supone múltiples procesos cognitivos -y afectivos-, que van desde el reconocimiento de letras y palabras, el análisis de la estructura sintáctica y semántica de las oraciones y la generación de inferencias hasta el placer del descubrimiento de la solución de un problema que nos afecta directamente. Para comprender mejor el mecanismo que subyace a esta macrodestreza, hemos de conectar entre sí tres cuestiones siempre presentes en la práctica de la lectura: ¿qué leemos?, ¿cómo leemos? y ¿por qué leemos?

Como es obvio, será esta última pregunta la que determine las dos anteriores en el caso de un lector hábil. En efecto, un lector diestro elige el material y las estrategias que va utilizar en función de sus propósitos; de modo que, si queremos practicar la comprensión lectora de un modo significativo en el aula, necesitaremos proveer a nuestros alumnos de un objetivo, de un motivo, de una razón para llevar a cabo la tarea.

Así, con relación a la práctica pedagógica, podemos proponer ciertas actividades de 'precalentamiento' que creen en el alumno el deseo de leer el texto y le hagan consciente de la necesidad de predecir lo que va a encontrar, para activar su conocimiento previo, con el fin de que pueda integrar satisfactoriamente la información novedosa a la que se enfrente. Si planteamos la lectura como el instrumento indispensable para la resolución de problemas, nos aseguraremos el interés y la posterior asimilación del contenido de los textos. Más específicamente, las exigencias a las que se vean comprometidos nuestros alumnos puede ser muy variadas; a veces leemos simplemente para extraer una información concreta que nos interesa -por ejemplo, cuando nos enfrentamos al prospecto de un medicamento o a la sección de anuncios de apartamentos de un periódico-. En ese tipo de lectura de 'supervivencia' ponemos en práctica un modo de leer que suele denominarse *scanning*: procesamiento rápido para encontrar una información específica. Por otro lado, en la lectura que requiere

de nosotros un vistazo al texto para extraer la idea fundamental, usamos la estrategia del *skimming* -'desnatado' sería la traducción literal-. Estas formas de lectura no son mutuamente exclusivas: podemos 'desnatar' un pasaje para ver de qué trata antes de decidir si merece la pena hacer un *scanning* del párrafo en busca de una información determinada. Lo que sí está claro es que aplicar las estrategias inadecuadas lleva al cansancio, al aburrimiento y al rechazo de la lectura. Con frecuencia, sobre todo en el caso de lectores poco duchos o de aprendices de una L2, se da una fuerte tendencia a procesar *toda* la información como si fuera relevante; es decir, el sujeto no es capaz de discriminar entre lo que es importante y lo que no lo es; intenta comprender palabra por palabra, sin confiar en otro tipo de estrategias globales, tales como la generación de inferencias o la activación del conocimiento previo, que le otorgarían una representación mental coherente de la información contenida en el texto. Para resolver esas carencias, es conveniente atender a ciertos aspectos gramaticales y discursivos (fundamentalmente aquellos relacionados con la organización textual) que favorezcan el desarrollo de estrategias de lectura útiles: preguntas para practicar inferencias contextuales que hagan posible la deducción del significado de una palabra que se desconoce, establecimiento de relaciones causales entre los hechos para reforzar la representación del texto en nuestra memoria, etc.

Después de la lectura, debemos reafirmar las relaciones entre informaciones e ideas y hacer hincapié en las implicaciones que el autor del haya querido proponer. Sin olvidar que leer es un proceso constante de adivinación en el que lo que aportamos al texto es, a menudo, más importante que lo que encontramos en él.

En definitiva, hemos pretendido dejar constancia de la *naturaleza interactiva* de la lectura; de ahí que hayamos insistido en la importancia del uso de procedimientos de resolución de problemas para desencadenar la necesidad cognitiva de integrar nuevos conocimientos. Si podemos hacer conscientes a nuestros alumnos de la importancia de la activación del conocimiento previo sobre el tema que se les presenta y de las distintas estrategias básicas para leer en función de los requerimientos que el propósito y el tipo de texto les exijan, seguro que llegarán a ser buenos lectores.

Como conclusión, veremos un par de ejemplos de cómo suscitar en nuestros alumnos el interés por un texto.

1. Para promover *la elaboración de hipótesis* preguntamos a nuestros alumnos por los géneros literarios que conocen; más concretamente, y si es una novela con lo que vamos a trabajar, les pedimos que propongan tipos de historias. Normalmente la clasificación a la que llegaremos contendrá: romance, aventuras, crimen, detectives, guerra, terror, ciencia-ficción, espías, histórica, cuento de hadas, viajes, etc. A continuación, se les dan títulos de obras entre los que está el libro que se va a leer y se les pide que los clasifiquen dentro de la anterior tipología, justificando sus elecciones.

Después podemos decirles que piensen cuál sería el mejor título para un LP, el mejor nombre para una agencia de publicidad o un detergente, para una película... El siguiente paso es descubrirles cuál es el libro que van a leer.

2. Para trabajar sobre los *personajes* de una novela podemos pedir a nuestros alumnos que rellenen un cuestionario como el siguiente:

- ¿Qué regalo le harías a ...?
- ¿A qué personaje le pedirías 5.000 ptas.?
- ¿Cuál de ellos se acuesta todos los días antes de las once?
- ¿Qué personaje podría tener un perro o un gato en su casa?
- ¿Tendrá alguno de ellos tarjeta de visita?

...

Se trata de que justifiquen sus respuestas recurriendo a párrafos del texto que se presten a esas posibles interpretaciones.

LA EXPRESIÓN ESCRITA

Alejandro Castañeda Castro
Universidad de Granada

Parece razonable pensar que la respuesta que podamos dar a la pregunta de cómo ayudar al aprendizaje de la expresión escrita pasa por responder a la pregunta de en qué consiste escribir. ¿Qué condiciones hacen de la expresión escrita una actividad lingüística especial, distinta de la modalidad oral?

En primer lugar, debemos preguntarnos sobre la especificidad de la escritura. En relación con esto cabe responder desde dos perspectivas. Podemos prestar atención al producto de la escritura (es decir, el texto) o podemos fijarnos en el proceso que se sigue para obtener ese producto, o ese resultado, que es el texto.

En cuanto al producto, la cuestión se puede plantear en términos bien sencillos, aunque la respuesta sea bastante más compleja: ¿qué es lo que hace de un texto un texto? Todo lo que se ha dicho sobre lo que constituye la unidad de un texto (coherencia, cohesión, unidad temática), su pertinencia comunicativa (el por qué o el para qué de un texto), su adecuación a un contexto, etc., todos estos aspectos pueden contribuir a decidir sobre la textualidad de un conjunto de oraciones, y deben ser tenidos en cuenta en el aprendizaje de la expresión escrita, puesto que se trata de adquirir los conocimientos que permitan crear textos con esas propiedades. Por ejemplo, deberemos saber qué recursos lingüísticos se utilizan para manifestar la coherencia o unidad de sentido del texto. Volveremos sobre esto más adelante.

Por otra parte, decíamos antes que la pregunta *¿en qué consiste escribir?* puede ser respondida precisamente teniendo en cuenta la actividad de escribir como tal, es decir, atendiendo al proceso de la escritura: ¿qué hacemos cuando escribimos?, ¿qué pautas o qué fases se siguen?, y, lo que intuimos que puede ser más importante, ¿en qué condiciones se da este acto de comunicación tan peculiar que es la escritura? No podemos ni siquiera asomarnos a estas preguntas-laberinto, pero sí indicar una cuestión que parece especialmente importante: nos referimos (en relación con las condiciones comunicativas de la

escritura) al hecho de que el escritor se encuentra solo, a la ausencia de un interlocutor del que obtengamos retroalimentación, es decir, respuesta sobre la marcha a nuestras señales, con las que evaluar si lo estamos haciendo bien, si estamos dando las pistas adecuadas para que él interprete o reconozca el sentido que queremos transmitir, si estamos dando por supuesto más conocimientos compartidos de los que debemos, si nos esforzamos inútilmente por aclarar algo que ya se sabe, etc. Es decir, el escritor, en su soledad, confiado exclusivamente a sus propias armas, debe anticiparse a lo que el lector puede necesitar para entenderlo. Ayer se decía, a propósito de la lectura, que el lector aporta muchos y muy variados conocimientos propios para extraer sentido de las palabras que se le ofrecen en un texto. El problema del escritor es decidir qué pistas, qué orientaciones dar al lector para que, a la luz del contexto compartido por ambos, el lector pueda reconocer o recuperar el sentido que quiere transmitirse. Por otra parte, también tendrá que decidir qué va a callarse, porque la explicitud total además de imposible sería absurda: ¿para qué repetir lo que ya se sabe? Tenemos que elegir de todo lo expresable lo que es pertinente, lo que creemos que puede ser informativo. En definitiva, todo esto impone al escritor la necesidad de ser muy explícito, de poner en palabras todos aquellos aspectos del contexto que en una conversación estarían disponibles al interlocutor y toda aquella información que al hablar expresamos mediante elementos prosódicos o para-lingüísticos (acento de intensidad, pausas, tono, entonaciones, gestos, posturas, etc.). Pero, a la vez, no podrá pasarse, deberá seleccionar de entre toda la información que está a su disposición, la más relevante.

En resumen, la escritura es un acto de comunicación diferido y esto condiciona esencialmente la forma en que ponemos en palabras nuestras intenciones, puesto que debemos situarnos siempre en el punto de vista del lector, imaginar o calcular con qué datos cuenta para entendernos. Esta circunstancia exige del escritor un esfuerzo muy notable para que su texto sea especialmente coherente. Los textos hablados también son coherentes (si no, no serían textos), pero no suelen manifestar esa coherencia lingüísticamente con recursos de cohesión, sino que suelen apoyarse en gran medida en el contexto compartido por los interlocutores, con la ventaja de que si existe algún problema se puede arreglar sobre la marcha, porque el interlocutor nos avisará inmediatamente. Todas estas exigencias pueden reducirse a una: el escritor debe ser «considerado» con el lector.

Finalmente, en relación también con el proceso de escribir, quisieramos destacar un punto más: la escritura es una destreza secundaria, especializada, no natural, cultural, elaborada, no instintiva, artificial, muy compleja, que exige una capacidad cognitiva admirable, superior, un verdadero logro intelectual de la humanidad, y esto, a diferencia de la expresión oral, requiere de un esfuerzo mental muy notable por parte del que se pone a escribir y quiere hacerlo bien. Sin entrar en la adquisición de conocimientos específicos de ciertos tipos o géneros de textos, de naturaleza léxica, morfológica, discursiva o retórica, la mera necesidad de obtener un texto lógico, coherente y cohesionado, apto para la interpretación adecuada del lector, ya requiere de un esfuerzo de concentración y revisión consciente muy importante. Debe tenerse en cuenta que nuestra tendencia al escribir será la de adoptar nuestro punto de vista (lo que se advierte en la prosa egocéntrica de los borradores iniciales, con palabras que se utilizan en un sentido que sólo conoce el escritor, sin puntuación, sin aclaraciones precisas sobre la relación entre lo que aportamos y lo que ya hemos escrito, plagada de digresiones excesivamente largas, etc.). Esto significa que debemos planificar con bastante rigor lo que vamos a hacer y ejercer un control férreo, sobre todo en las fases de edición, corrección y pulimento último del texto. Así, pues, hay que asumir, para ser buenos escritores, la necesidad de revisión, corrección o la reelaboración de los textos en ciertas fases de la escritura, puesto que esto forma parte misma de esta tarea. Esta advertencia no debe limitar el aspecto creativo de la escritura, que debe ser potenciado en otras fases iniciales de la actividad del escribir. Obtenemos de todo ello una conclusión interesante para la enseñanza: hay que estar motivados para escribir y dispuestos a hacernos responsables de la supervisión del proceso, para pasar de la prosa subjetiva del escritor creativo a la prosa objetivada especialmente concebida para el lector.

Si tenemos en cuenta lo dicho hasta ahora sobre los textos y la actividad que los genera, ¿cómo podemos ayudar al aprendizaje de la expresión escrita? Queremos llamar la atención sobre tres puntos generales:

(1) Debemos considerar el proceso y tratar cada fase (pre-escritura y planificación -fuentes, materiales, ideas, organización esquemática, etc.-, escritura o redacción del borrador, revisión y «rescritura») teniendo en cuenta sus características: por ejemplo, hay que facilitar la tarea de planificación y generación de ideas con actividades no improvisadas en las que los alumnos pueden cooperar entre sí, fomentar la faceta creativa de los primeros borradores, que deben escribirse sin interrupciones, de forma

fluida, o ayudar al alumno a hacerse responsable de la revisión y corrección, no reduciendo nuestra ayuda a señalar con rojo los errores.

(2) Escribir es una modalidad de uso *comunicativo* del lenguaje. Escribimos para transmitir informaciones con las que cumplir nuestras intenciones y alcanzar ciertos propósitos. Hay, por tanto, que procurar encontrar un objetivo, una justificación, a las actividades de expresión escrita que se propongan. Incluso las actividades de carácter formal, concebidas para ganar dominio sobre recursos lingüísticos, deben presentarse como medios para construir textos adecuadamente formados. El texto debe formar parte de algún proceso comunicativo en el que podemos interactuar. El tener claro el propósito y la audiencia o el destinatario de nuestro texto nos ayudará a concentrar nuestros esfuerzos, unificará todas las operaciones en una dirección integradora, y esto facilitará todas las tareas.

(3) Habrá que decidirse por una instrucción más o menos implícita/explicita de todos los conocimientos y estrategias que se movilizan a la hora de escribir.

Si nos fijamos en la adquisición de otras destrezas lingüísticas (hablar, comprender) y si nos atenemos al principal postulado de los enfoques comunicativos (ya que hemos reconocido el carácter comunicativo de esta actividad), debemos admitir el principio de que a escribir se aprende escribiendo. Esto, sin embargo, no debe impedir reconocer la enorme utilidad que la lectura tiene en la adquisición de conocimientos aptos para la expresión escrita (obtenemos, sobre todo, piezas, material variado, que deberemos aprender a articular en conjuntos complejos en la actividad del escribir). En esta aproximación, basada en la propia experiencia del alumno, podemos reconocer lo que, aun a riesgo de simplificar, podemos llamar el aprendizaje implícito de la expresión escrita.

La aceptación de este supuesto del enfoque comunicativo en la enseñanza/aprendizaje de lenguas no debe hacernos olvidar la necesidad de incluir en este proceso de aprendizaje actividades donde se haga uso del conocimiento explícito de estrategias, reglas, recursos lingüísticos o extralingüísticos, puesto que ya hemos señalado la necesaria dimensión consciente del proceso de la escritura (tenemos que revisar a la fuerza).

Pero hay otro sentido importante en el que la enseñanza explícita de la lengua resulta especialmente importante en el capítulo de la expresión escrita: la enseñanza de la gramática puede encontrar una justificación funcional natural en el aprendizaje de la expresión escrita. Sobre todo porque ya hay bastantes ideas muy interesantes que explican los distintos recursos gramaticales desde su función discursiva o textual. La gramática responde, en tanto que instrumento, a la dimensión funcional (comunicativa) que intentamos subrayar aquí en relación con la enseñanza de la expresión escrita en general: ya existen numerosos trabajos en los que se ponen en evidencia las intrincadas conexiones entre los distintos niveles de descripción del lenguaje y las funciones textuales: léxico y texto (cohesión léxica, palabras de significado general -aspecto, proceso, condición, elementos, etc.-, verbos de progresión textual), morfosintaxis y texto (indicativo/subjuntivo, imperfecto/indefinido, voz pasiva, orden de palabras, nominalización, subordinación/coordinación, perífrasis de relativo, relativas explicativas y especificativas, etc.), conectores o marcadores discursivos, usos de pronombres, y tantos otros aspectos de la gramática que empiezan a ser relacionados de forma sistemática con las condiciones discursivas en las que aparecen.

REFLEXIONES EN TORNO A LA CORRECCIÓN DE REDACCIONES

Miguel Calderón Campos
Universidad de Granada

En esta intervención voy a tratar algunos aspectos en torno a la corrección de redacciones escritas por estudiantes extranjeros de español. Son el anticipo de una investigación que estoy llevando a cabo en la Universidad de Utrecht, bajo la dirección del prof. D. Peter J. Slagter.

En el plan de estudios equivalente a nuestra «Filología Española» hay, en el segundo curso, una asignatura dedicada a la «Expresión escrita». Los materiales que voy a analizar son textos escritos por alumnos que cursaron esta materia el año pasado.

Las preguntas de partida que nos planteamos son las siguientes: ¿qué solemos corregir, en qué nos fijamos, qué marcamos en rojo?, y consiguientemente, ¿qué se queda sin corregir?, si es que hay algo que quede sin corregir.

Los alumnos leyeron un artículo periodístico en holandés, que posteriormente resumieron y comentaron en español.

¿Por qué no partimos de un texto en español? Fundamentalmente por dos razones:

1) Porque con ello se consigue que el grado de comprensión de partida sea homogéneo: queríamos medir la producción escrita de estos estudiantes, y no su comprensión lectora. Dicho de otra forma: si hubiesen partido de un texto en español, el resultado final podría estar distorsionado por las propias dificultades del texto, que afectarían de distinta manera a los alumnos, según su nivel.

2) Porque el texto en español les daría demasiados datos (estructuras sintácticas, vocabulario, etc.) que podrían limitarse a copiar en su resumen posterior.

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

El artículo resumía un debate sobre la necesidad o no de construir un tren de alta velocidad que uniera Amsterdam con París. En concreto, el texto presenta las alternativas de quienes están a favor del proyecto, que podemos resumir de la siguiente forma:

1. El trayecto más barato atravesaría una región conocida como «El Corazón Verde». El interés económico de esta alternativa choca con el deterioro medioambiental que ocasionaría, al afectar a una de las zonas de mayor valor ecológico de Holanda.

2. Una forma de evitar estos daños a la naturaleza es construir un túnel debajo del «Corazón Verde». Pero evidentemente, el coste de la obra aumentaría en gran medida.

3. Otra posibilidad consiste en utilizar las líneas férreas existentes, pero ello supone un riesgo para los habitantes de las poblaciones que atraviesa, lo que obligaría a construir costosos pasos a nivel. Además, habría que darle una solución a las molestias ocasionadas por el ruido intenso que estos trenes producen. Por otra parte, cualquier avería en la red ocasionaría retrasos en cadena que afectarían a los Trenes de Alta Velocidad.

4. La cuarta alternativa es la propuesta por la autora del artículo: dar un pequeño rodeo, pero llevando el tren por las zonas de mayor valor paisajístico, con lo cual el viajero disfrutará del trayecto, cuya duración se incrementará en solo unos minutos.

Los alumnos tenían que resumir el texto y, al final, se les invitaba a dar su opinión y a razonarla.

Nuestro presupuesto teórico es que, a la hora de corregir, deberíamos fijarnos en tres aspectos diferenciados:

1. Lingüísticos: ortografía, errores gramaticales, semánticos, etc.

2. Textuales, es decir, referentes al contenido mismo (que la información sea completa, verdadera, coherente y lógica) y a la manera de exponer dicho contenido (con una estructura clara, con precisión, exactitud, sencillez y economía).

3. Pragmáticos: ¿cumple el texto los objetivos propuestos? ¿tiene en cuenta al lector?

Igualmente, partimos de la base de que, de hecho, la atención de los correctores suele centrarse en los aspectos lingüísticos, y sólo raramente en los textuales y pragmáticos. Esto es así porque las cuestiones formales son las más fácilmente computables, las más evidentes, y sobre todo, aquellas en las que posteriormente se puede volver a incidir en clase (repasando, por ejemplo, la diferencia entre imperfecto e indefinido). Las otras cuestiones son más difíciles de descubrir, y especialmente, de medir: ¿cómo medir la presencia de toda la información, o la eficacia de un texto, o la pertinencia de su estructura, etc.? Aun a pesar de estas dificultades, creemos que debe intentarse un acercamiento más globalizador, que no se quede en la superficie. Si nos limitamos a corregir únicamente aspectos lingüísticos, podremos llegar al absurdo de valorar altamente la calidad de un texto cuyo único mérito sea la corrección ortográfica y gramatical, aunque claramente no cumpla los objetivos propuestos: argumentar, exponer, convencer, etc. Algo tan absurdo como elegir un coche por su apariencia externa y no por la función que deba cumplir: ¿qué hacemos con un todoterreno, por mucho que nos guste su acacabo, si lo que queremos es un coche con el que transitar por las estrechas calles granadinas?

Con este planteamiento vamos a analizar detenidamente uno de los textos redactados por los alumnos de segundo curso:

HOLANDA CAUTIVADA POR EL HSL

1. En Holanda, ya desde bastante tiempo, hay un debate a escala nacional sobre el HSL. HSL es la abreviación holandesa para el tren de alta velocidad, como el AVE en España, y el trayecto irá desde Amsterdam a París. No se puede desplegar ningún periódico sin leer artículos que se tratan del HSL y conduciendo por el país, se ve los tabloneros llenos de protestas en contra del trayecto.
2. No el lanzamiento en sí del HSL es objeto de debate, sino la forma en que se va a realizar el trayecto.
3. En España solamente se trató de problemas económicos con la construcción de un trayecto semejante. Sobre todo fue importante que el trayecto estaría listo a tiempo, antes de la Expo de Sevilla.

4. En Holanda sin embargo el debate está en otro orden de cosas. Lo que se pretendía era que el HSL iba a reducir la duración del viaje de Amsterdam a París considerablemente, no solo por la alta velocidad sino también por la línea más eficiente.

5. La investigación sobre el trayecto ha demostrado que una línea por una región que se llama «Het Groene Hart» obtendrá el mejor resultado. Pero cuando la ministra Maij-Weggen, del Ministerio de Circulación, Transporte y Domino de Aguas, lanzó ese plan hubo un gran protesta. Resultó que ella ha subestimado enormemente las problemas que tienen la gente con ese plan. La gente que vive en esta región no quiere que su paisaje iba a ser destruido por el HSL.

6. Ella pensó que se puede comenzar con la construcción del trayecto en menos de un año, pero con tantas protestas comprendió que iba a ser imposible.

7. La ministra inició nuevas investigaciones para encontrar alternativas eventuales. Los investigadores hablaban entre otras cosas de la posibilidad de cavar un túnel debajo de «Het Groene Hart» de modo que el paisaje se mantiene intacto.

8. De esa solución habla también Maïke van Stiphout, que es arquitecto paisajístico y que ha diseñado una variante del trayecto del HSL. Ella escribe en un artículo en el periódico que se pone demasiado énfasis en la eficiencia de la línea. Según ella es más importante que se hace el viaje atractivo y desde este punto de vista está de acuerdo con la idea de cavar un túnel. «Es mejor no ver nada durante unos diez minutos, que entrever un paisajuelo», dice Maïke van Stiphout. Prefiere viajar por un paisaje en gran escala, como lo ha hecho en los Estados Unidos.

9. En su proyecto del HSL utiliza ese concepto americano y según ella la línea tiene que pasar por las obras del plan Delta y justo delante de Rotterdam tiene que seguir subterráneo. La diferencia es que en ese plan el viaje será unos cinco minutos más largo que en el plan original, pero el viaje va a ser más atractivo y sobre todo evitará la discusión sobre los aspectos del medio ambiente en cuanto a «Het Groene Hart».

10. Creo que el plan de Maïke van Stiphout puede ser una buena solución, teniendo en cuenta que se va a empezar con la construcción del HSL lo más

pronto que posible. Y como ya han decidido que se va a realizar el HSL de cualquier modo, tendrán que elegir la solución lo menos perniciosa de las variantes perniciosas.

Queremos llamar la atención sobre aquellos aspectos textuales y pragmáticos que para un corrector «formalista» pasarían desapercibidos, con la intención de subrayar la importancia de los mismos, muchas veces superior a la de la perfección ortográfica o gramatical.

El problema principal del primer párrafo radica en una absurda estructura coordinada: 'HSL es la abreviatura holandesa del Tren de Alta Velocidad' y 'el trayecto irá desde Amsterdam a París'. Evidentemente no estamos ante un problema lingüístico, y mucho menos ante una dificultad idiomática que este alumno no domine. Se trata, por el contrario, de un problema de claridad expositiva, de organización de los datos que maneja. Después de esta primera idea, el estudiante vuelve a hablar del intenso debate. Sin lugar a dudas, el párrafo podría haberse organizado mejor, sin que ello implique un mayor dominio gramatical: «Hay un intenso debate sobre el HSL (Tren de Alta Velocidad), cuyo trayecto irá de Amsterdam a París. No se puede desplegar ningún periódico sin leer artículos que tratan del HSL...».

El tercer párrafo presenta una desafortunada contradicción: si en España *solamente* se trató de cuestiones económicas, no podemos decir que *sobre todo* fue importante estar listo a tiempo (una cuestión, evidentemente no económica, sino temporal, relacionada con la celebración de la Expo). La idea que el alumno intenta exponer es que en España, al contrario que en Holanda, solo se tuvieron en cuenta los problemas económicos y los relacionados con acabar las obras a tiempo, antes del inicio de la Expo. Los problemas ambientales no tuvieron aquí demasiada importancia. De nuevo se trata de un problema de coherencia de la información, y no de corrección gramatical.

El párrafo siguiente plantea un problema de falta de precisión: ¿qué se entiende por línea *más eficiente*? Si estamos ante un texto en el que se presentan varias alternativas sobre el trazado de una línea férrea, parece lógico pensar que el significado de «más eficiente» dependerá de la postura defendida por cada cual. ¿*Más eficiente* significa 'más barato', 'más rápido', 'con mayor valor paisajístico' o 'con el menor deterioro medioambiental'? En el contexto concreto, *más eficiente* parece significar 'más corto, más recto' (es decir, que el viaje dure menos, por la alta velocidad del tren y por el trayecto más corto, o más recto). ¿Se trata de un problema semántico relacionado con el significado de *eficiente* o de un problema pragmático, es decir, de la necesidad de plantear en cada momento si el lector entenderá lo que yo como redactor quiero que

entienda, o si por el contrario, debo precisar algo más? Más bien nos parece un problema del segundo tipo. Y su solución no habría planteado demasiados problemas lingüísticos.

La misma dificultad pragmática presenta el quinto párrafo: ¿qué significa *Het Groene Hart*? Seguramente un lector español no lo sabrá. Además, ¿por qué una línea que pase por el *Het Groene Hart* obtendrá el mejor resultado? ¿A qué clase de paisaje se refiere? Una crítica similar podemos hacer a los párrafos 8 y 9. En el 8 leemos: «Según ella es más importante que se [haga] el viaje atractivo y desde este punto de vista está de acuerdo con la idea de cavar un túnel». ¿Es el viaje más atractivo por ir bajo tierra. Más bien cabría pensar lo contrario. Inmediatamente se intenta aclarar: «Es mejor no ver nada durante diez minutos que entrever un paisajuelo». Hay que deducir que es mejor «sufrir» diez minutos de viaje subterráneo para luego disfrutar de un paisaje agradable, que estar condenados siempre a unas vistas menos interesantes. Pero, ¿no son estas demasiadas suposiciones? Por otra parte, ¿qué es un paisaje en gran escala? ¿cuál es la propuesta de la escritora? ¿en qué consiste el concepto americano? ¿qué es el plan Delta?

Con estas observaciones sólo hemos pretendido poner de relieve la insuficiencia de la corrección formal, gramatical o lingüística. Si arreglásemos el texto, si lo hiciéramos correcto ortográfica y gramaticalmente, seguiríamos planteando las mismas preguntas anteriores. Parece evidente que cuando revisamos redacciones de nuestros alumnos, no solo nos enfrentamos con problemas lingüísticos concretos (con la gramática del español) sino también con problemas generales de la escritura en cualquier lengua. No se trata solo de enseñar lengua, sino también de enseñar a escribir.

LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

En esta Mesa Redonda intervinieron, en primer lugar, los profesores Carmen Martín Rodríguez y Luis de La Rosa. La profesora Martín puso de manifiesto la importancia del estudio de la lengua en su vertiente instrumental en consonancia con las necesidades específicas de los alumnos de Formación Profesional y nos acercó especialmente a las tareas de experimentación que, en este ámbito educativo, venía desarrollando en sus clases de Lengua para minusválidos auditivos. Por su parte, el profesor De la Rosa, atento a las dificultades de sus alumnos de Instituto, planteó una crítica a determinados aspectos de la gramática tradicional y de la estructural en pro de un modelo de concepción de lo gramatical asequible en el que forma, función y significación queden aunados y en el que también se contemple la orientación normativa. Estas fueron sus respectivas exposiciones:

Carmen Martín Rodríguez

La comunicación que he presentado en las *II^{as} Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española* es un análisis del diseño curricular seguido en Suecia para la educación de minusválidos auditivos. Con ese trabajo he querido sugerir un modelo que ofrece respuesta a muchas de las dificultades con que nos enfrentamos quienes trabajamos con niños sordos en España. En esta mesa redonda quisiera describir de forma somera en qué consiste mi labor diaria como profesora en un instituto de Formación Profesional al que asisten integrados adolescentes sordos, particularmente en lo que concierne a la enseñanza de la gramática. Me referiré en primer lugar al trabajo que realizo con oyentes; hablaré luego de la labor con sordos, grupo dentro del cual será necesario hacer algunas distinciones.

Cualquier filólogo disfruta con el estudio teórico de la lengua, en particular con la gramática. El asunto cambia de enfoque cuando se detiene a considerar cuál debe ser su tarea como docente. En cuanto a mí, después de analizar las características y las necesidades de mis alumnos, decidí que la gramática debía ocupar un segundo puesto en favor de otros aspectos que requerían atención con más urgencia. El alumno de F.P. suele llegar al instituto tras algún tipo de fracaso escolar; en general son chicos con un rendimiento académico bajo y que asisten a la escuela dispuestos a aprender un oficio más que a estudiar.

Lógicamente se valora su trabajo en los talleres antes que su dominio de las materias comunes. Como profesora de Lengua mi objetivo no es prepararlos para estudios posteriores, ya que muy pocos accederán a la universidad, sino dotarlos de un conocimiento de su propia lengua que facilite su acceso al mercado laboral y enriquezca en la mayor medida posible sus relaciones con el mundo. En lo que concierne a la gramática, todo hablante nativo conoce de forma inconsciente las reglas que rigen su idioma. En mi opinión el estudio de la lengua será provechoso para mis alumnos si observa un carácter instrumental antes que si tiene carácter teórico. Por eso la clase de Lengua consiste básicamente en aprender a leer de una manera comprensiva, analítica y a ser posible crítica, y en aprender a escribir con corrección. En las pruebas de competencia curricular trato de medir su nivel de comprensión y expresión, ésta última en los aspectos de ortografía, vocabulario, puntuación y desviaciones de la norma culta. Partiendo de esta evaluación inicial trazo mi línea de trabajo, con el objetivo básico de enseñarlos a distinguir los diversos registros de la lengua y adiestrarlos en el conocimiento y uso de la norma escrita. No les pido que aprendan términos gramaticales, memoricen paradigmas flexivos o efectúen análisis sintácticos, sino que lean y redacten. No hay más remedio que seguir corrigiéndoles la ortografía y la correcta puntuación. Trato asimismo de que amplíen su vocabulario, reconozcan y eviten vulgarismos y faltas de concordancia sintácticas, accedan a conocer diferentes clases de textos, extraigan información de lo que leen, etc.

El trabajo con los sordos es bastante diferente. Para empezar hay que distinguir categorías de alumnos *sordos*, según la competencia lingüística que han alcanzado en español y cómo acceden a esta lengua. En general los hipoacúsicos y los sordos postlocutivos poseen buenos niveles de competencia en lengua oral y ni siquiera conocen la lengua de signos. Estos alumnos no tienen problema para asistir a clase integrados con los oyentes y atender el mismo programa, recibiendo, eso sí, unas clases de apoyo en las que se tratan dificultades específicas. Las dificultades de estos chicos suelen afectar a la comprensión, tanto oral como lectora, y tienen que ver con una cierta dificultad para acceder al significado de léxico poco usual.

Los sordos prelocutivos carecen de esta competencia en lengua oral. De una manera gráfica, y en lo que se refiere a la lengua oral, puede decirse que son minusválidos *lingüísticos* más que *auditivos*. Generalmente estos alumnos necesitan un fuerte apoyo en Logopedia y, desde luego, asisten a clase de Lengua separadamente. Para ellos el español es un idioma al que sólo pueden acceder mediante el estudio. En este caso la gramática cumple un papel

fundamental, claro que se trata de una gramática *aplicada*. Pero de nuevo hay que hacer una distinción, porque el español sólo puede ser una segunda lengua en el caso de que se posea una primera. Dos de mis alumnos son nativos de la lengua de signos: para ellos el castellano es en rigor una lengua objeto a la que acceden desde su lengua materna. Un tercero de ellos no ha accedido al español y tampoco conoce la lengua de signos: carece de estructuras gramaticales en una y otra. Lo que hay que intentar con él es algo así como una *implantación* de la gramática. Quizá se pregunten ustedes si esto es realmente posible. De hecho, mi labor diaria consiste en tratar de dar respuesta a esa pregunta.

Los sordos que conocen lengua de signos reciben en clase de Lengua una enseñanza del español escrito, no hablado. Puesto que sus necesidades comunicativas básicas están cubiertas por la lengua materna, lo urgente es que accedan al español como vehículo de la cultura en que viven inmersos: necesitan aprender a leer y escribir. Al tratar de medir su nivel de español se observa un fenómeno curioso: en general conocen los paradigmas gramaticales, que han estudiado durante años, y sin embargo, en la práctica son incapaces de comprender el sentido de textos aparentemente simples y redactan escritos en ocasiones ininteligibles. La explicación de esto puede encontrarse en el concepto de *interlengua*¹, o mejor, en uno de sus componentes, la *fosilización*: el sordo trasplanta al español las estructuras de su lengua materna, la lengua de signos. Para intentar que el sordo salga de esa «interlengua» es necesario partir de la oposición entre español y lengua de signos. Les pido que redacten textos primero en lengua de signos, transcrita con palabras españolas, y traduzcan luego a verdadero español; de esa forma toman conciencia de las diferencias estructurales entre ambas lenguas. También es necesario que signen cuando están leyendo si uno quiere cerciorarse de que comprenden el sentido de lo que leen. Puesto que una lengua es algo inabarcable en su totalidad me parece más importante desarrollar su capacidad para crear e inferir sentido que obligarlos a estudiar gramática. No obstante, es necesario insistir en algunos apartados que, por ser completamente ajenos a la lengua de signos, dificultan su capacidad para comprender y expresarse correctamente. Por ejemplo, los típicos casos en que sujeto gramatical y sujeto psicológico no coinciden, de los que el verbo *gustar* es paradigma. También les resultan complejas estructuras sintácticas tan frecuentes como la subordinación de relativo. La división de palabras en categorías y la función de éstas en la frase es otra cuestión en la que

¹ Véase SELINKER, L., «La interlengua». En: MUÑOZ LICERAS, JUANA, *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid, Visor, 1992, pp. 79-97.

hay que incidir explícitamente: por ejemplo, en español es necesario un verbo en forma personal para construir una frase con sentido. La confusión de palabras está a la orden del día por su dificultad para acceder al sentido figurado y su carencia de conciencia fonológica, por lo que no viene mal ayudarlos con las reglas de derivación y hacerles notar la existencia de familias léxicas. Un aspecto tremendamente difícil de tratar es la expresión de la temporalidad y la modalidad, porque las diferencias entre español y lengua de signos en este aspecto son enormes.

El sordo que no habla lengua de signos es, como decía, el más difícil de tratar. Posee un español muy precario. Conoce muy poco vocabulario y dentro de éste no discrimina con claridad las categorías de palabras más básicas: sustantivo, adjetivo, verbo; desconoce la conjugación, no distingue las personas del verbo y aún tiene problemas para manejar la oposición *singular-plural*, que es diferente en el nombre y en el verbo; no responde a partículas interrogativas básicas como *¿quién ...?*; confunde fonemas. Lo más importante en el caso de este chico es desarrollar su capacidad visual para la comunicación, utilizando e invitándolo a que utilice la lengua de signos, al tiempo que se le enseñan estructuras básicas de la lengua oral.

Antes de terminar tengo que reconocer ante ustedes mi condición de novata en este oficio de enseñar Lengua a minusválidos auditivos. Quiero decir también que se trata de un campo en el que, a pesar de la bibliografía, aún se carece de material docente específico. De alguna forma mi trabajo consiste en una continua experimentación, para la cual es necesario partir de una cierta dosis de intuición y en la que los pasos de sistematización y obtención de conclusiones sólo pueden llegar a medio y largo plazo. Todo lo que hoy he traído ante ustedes no tiene más valor que el de observaciones provisionales que deberán irse modificando con la experiencia. Muchas gracias por su atención.

LA GRAMÁTICA: ¿TEORÍA APRIORÍSTICA O EMPÍRICA?

Luis de la Rosa Fernández

Uno de los principales problemas de nuestros estudiantes de Lengua reside en su dificultad para comprender las cuestiones gramaticales, especialmente la sintaxis. Quiero aprovechar esta ocasión para preguntarme por qué esto es así e invitaros a que hagáis la misma reflexión. ¿No es posible pensar que lo que les estamos ofreciendo con el nombre de *Gramática* es un ente lógico-psicológico-morfofuncional imposible de digerir por una mente que está más predispuesta a asimilar exposiciones bien estructuradas y con rigor científico antes que ese galimatías al que ya no sabemos si llamarlo gramática?

CRÍTICA A LA GRAMÁTICA TRADICIONAL O APRIORÍSTICA

El querer conjugar tres puntos de vista -el psicológico, el lógico y el gramatical- dota de poca precisión el estudio gramatical. En el fondo, este intento de conjugar estos tres criterios no esconde sino la posterior justificación de cualquiera de estas perspectivas para poder definir una serie de categorías gramaticales y el análisis de las oraciones, así como de sus relaciones. El resultado es que en vez de una clarificación se nos ofrece una enorme confusión en cuanto que se mezclan tres criterios, y como éstos se superponen y las clasificaciones que se derivan son distintas y no se superponen los resultados de éstas, desembocamos en un tipo de gramática que no atiende en los más mínimo al rigor científico que cualquier ciencia exige para su desarrollo. Ejemplo de esto que decimos lo ofrecen las diversas clasificaciones de las oraciones. Gili Gaya clasifica las oraciones según la calidad psicológica del juicio en “exclamativas, de posibilidad, dubitativas, interrogativas, afirmativas, negativas, optativas y exhortativas”. El *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española* aprovecha esta clasificación introduciendo pequeñas variantes tales como la supresión de las “afirmativas” y “negativas” que son sustituidas por las “enunciativas”. El punto de vista clasificatorio se define aquí como “según la actitud del hablante”. Basta con una análisis muy somero para darnos cuenta de que las condiciones de una clasificación científica se incumplen. Así, por ejemplo, una oración exclamativa podría ser al mismo tiempo exhortativa:

“¡ Vete de aquí !” Tal y como se demuestra con este ejemplo las partes no se excluyen entre sí. Amado Alonso ofrece una clasificación más aceptable - enunciativas, interrogativas, desiderativas e imperativas -, pero con todo no posee el rigor científico que hoy en día debemos exigirle a cualquier ciencia que se precie como tal. Los múltiples problemas que ocasiona la clasificación de las oraciones subordinadas en sustantivas, adjetivas y adverbiales no obedece sino a lo mismo que estamos criticando. Dice Gili Gaya que la subordinación sustantiva lo es porque la oración subordinada desempeña las funciones *propias* del un sustantivo, que la subordinada adjetiva lo es porque desempeña la subordinada las funciones *propias* de un adjetivo y la subordinación adverbial porque la subordinada desempeña las funciones *propias* de un adverbio. La cuestión es que las palabras desempeñan funciones que les son propias o no. Así pues un sustantivo con su artículo puede desempeñar la función de complemento circunstancial: “ven el lunes” ; y esta función se dice que es característica de los adverbios: “ven pronto”. Cuando sustituyamos el sustantivo o el adverbio por una proposición como “cuando te parezca”, ¿cómo hemos de considerarla, sustantiva o adverbial ? Mayor confusión introduce el *Esbozo* cuando, intentando solucionar el problema que se ha evidenciado, clasifica las oraciones compuestas por subordinación en sustantivas, adjetivas y ¡circunstanciales! La clasificación de las oraciones subordinadas en sustantivas, adjetivas y adverbiales, aunque no se ajuste a un criterio funcional y carezca del rigor científico al que estamos apelando, ofrece cierta homogeneidad. Sin embargo introducir el término “circunstanciales” por el de “adverbiales” es romper totalmente los esquemas. ¿No resulta sorprendente hablar de hombres ricos, pobres y altos en una sola clasificación ? Pues lo mismo resulta al hablar de sustantivas, adjetivas y circunstanciales porque por un lado se utilizan dos términos que significan unas categorías morfológicas o clases de palabras y por otro se utiliza un término que sirve para designar una función sintáctica. Este defecto no es exclusivo de estas clasificaciones que hemos puesto como ejemplo sino que es general y resulta rara la clasificación de cualquier gramática de corte tradicional que cumpla las condiciones de una correcta clasificación : que las partes se excluyan entre sí, que su suma sea igual al todo y que la base no varíe.

Otro defecto de la gramática tradicional es su excesiva dependencia del significado. Louis Hjelmslev, en un ensayo titulado “La estructura morfológica” se expresa así: “La gramática, o teoría apriorística del contenido lingüístico, define casi siempre las categorías por las significaciones, no por las funciones, y las categorías que establecen según ese método no se recubren con las

categorías reales [...] Algunas gramáticas hacen del carácter fluctuante de los hechos semánticos su doctrina fundamental e intentan establecer nuevamente la gramática sobre la base de la psicología. Otros se declaran abiertamente en contra del empirismo y establecen un cuadro de categorías constante y eterno, tomado de alguna doctrina lógica [...]. Se hipostasian los hechos ontológicos y semánticos, y se prescinde de los hechos funcionales y gramaticales”.

Estas palabras del maestro de Copenhague son profundamente acertadas y las suscribimos por entero.

La morfología, tal como la entendía la gramática tradicional, es el estudio de la forma de las palabras, pero se habían introducido apreciaciones que poco tenían que ver con la forma de las palabras. La gramática tradicional intuía que en las formas lingüísticas había algo más que pura forma y utilizaba otros aspectos no formales como complementos definitorios de las categorías morfológicas. Sin embargo la falta de distinción entre lo formal, lo semántico y lo funcional hacía que la descripción morfológica fuese una mezcolanza de los tres criterios. Se la llamaba morfología y no debiera haber sido así. Las categorías gramaticales eran estudiadas en realidad atendiendo a determinados aspectos que no eran estrictamente formales. Por esto el estructuralismo defendió la no separación entre morfología y sintaxis, ya que las categorías gramaticales eran el resultado de un análisis en cuanto a sus relaciones formales, semánticas y funcionales, y propuso lo que se denominó la morfosintaxis.

Otros defectos podríamos señalar de la gramática tradicional tales como la excesiva dependencia de las gramáticas latinas, pero toda esta crítica negativa no debe hacernos suponer que todo lo que dijera la gramática tradicional estuviera mal. Las características que dentro de sus estudios morfológicos había señalado eran ciertas. La observación de los fenómenos gramaticales era relativamente rigurosa. Lo que más había fallado era la sistematización expositiva de todos aquellos aspectos en los que la gramática tradicional había reparado, la excesiva importancia dada al significado y la gran dependencia de las gramáticas latinas.

CRÍTICA A LA GRAMÁTICA ESTRUCTURAL

La llamada gramática estructural se desarrolla a partir del éxito obtenido por las ideas de Saussure. Como método eminentemente empírico que es, tiene sus antecedentes remotos en la teoría del conocimiento de Hobbes, Locke y Hume. Sus antecedentes próximos los encontramos en el Positivismo de

Augusto Comte : “El hecho es la única realidad científica y la experiencia y la inducción, los métodos exclusivos de la ciencia”.

Louis Hjelmslev ha sido el que más ha impulsado el desarrollo de la lingüística estructural. Pretende hacer de la gramática una disciplina rigurosa y científica y para ello se vale de un método deductivo y empírico a un tiempo. La gramática debe ser para Hjelmslev, ante todo, la ciencia de las categorías gramaticales : semantemas, morfemas y categorías funcionales. Y en este estudio debe tener una importancia preferente la definición de las categorías funcionales. La teoría de Hjelmslev puede considerarse admirable y es una invitación para que la lengua sea estructurada de forma rigurosa y científica, algo de lo que tanto adolecen los estudios gramaticales de corte tradicional. Si embargo tengo la impresión de que no siempre se le ha interpretado adecuadamente. Por ejemplo, Antonio Llorente, en su libro *Teoría de la lengua e historia de la lingüística* (Ed. Alcalá, Madrid, 1967) dice que “según Hjelmslev la gramática debe estudiar lo estrictamente lingüístico y esto es la expresión”. César Hernández Alonso, en su *Gramática funcional del español* (Gredos, 1984), comentando el concepto de “función” tal y como lo interpreta Hjelmslev, matiza que “las relaciones entre los funitivos son de carácter estrictamente sintáctico o morfosintáctico, no semántico”. Y Alarcos Llorach, en su *Gramática de la lengua española* (Espasa Calpe, 1994), se define como funcionalista y cuando se plantea el estudio de las categorías gramaticales, se abordan atendiendo sólo a la forma y a la función, despreciándose el punto de vista semántico porque se considera que esto no es gramatical.

Estas manifestaciones contrastan sin embargo con lo que realmente dice Hjelmslev:

La gramática que se apoya sobre el carácter específico de la expresión es, pues, tan apriorista como la que se funda sobre la significación sola” (La estructura morfológica).

Lo importante es que, estemos por el momento interesados especialmente en la expresión o especialmente en el contenido, no comprenderemos nada acerca de la estructura de una lengua si no tenemos constantemente en cuenta ante todo la interacción de los planos. Tanto el estudio de la expresión como el del contenido son un estudio de la relación entre la expresión y el contenido; las dos disciplinas se presuponen mutuamente, son interdependientes, y no pueden, por tanto, aislarse una de la otra sin serio daño. (*Prolegómenos a una teoría del lenguaje*).

Como vemos, Hjelmslev no desprecia el significado y lo único que hace es insistir en la idea que Saussure ya había expuesto en el sentido de que las dos partes del signo lingüístico (significante y significado) son inseparables. Es por

esto por lo que no llego a comprender que Alarcos, invocando el criterio funcionalista planteado por Hjelmslev, prescindiera del significado en su estudio de las categorías gramaticales y diga que eso no es gramatical. Quizás la clave de este asunto resida en desentrañar el concepto de “gramatical”. Renunciando ya de antemano a hacer un desarrollo profundo de este concepto debido a las restricciones impuestas por la extensión de esta publicación, al menos se ha de decir que la gramática ha de encargarse de ir definiendo las relaciones sintácticas que adquieren los elementos lingüísticos, o sea, la gramática debe hacer un análisis de los elementos funcionales o, como los llama muy bien Hjelmslev, categorías funcionales, o como los llamamos nosotros, sintagmas¹. Y estas relaciones no son sólo formales sino también semánticas. A partir de éstas es cuando se puede determinar la funcionalidad de los sintagmas o categorías funcionales. La definición de los sintagmas es uno de los principales retos que una gramática moderna debe tener y en esto nos mostramos totalmente coincidentes con Hjelmslev cuando dice que “una estructura se describe y se descubren sus mecanismos cuando se vinculan a funciones las dependencias que comporta”. Pues bien, las relaciones formales, semánticas y funcionales son las que nos permiten determinar las categorías gramaticales -clases de palabras y sintagmas- y estudiar cómo se agrupan y se relacionan. Esto es lo que tenemos que llamar “gramatical” : el estudio de los elementos lingüísticos a partir de todas las relaciones posibles que adquieren entre sí. Resulta pues una frivolidad despreciar las características semánticas y decir de ellas que no son gramaticales. A mi entender el prescindir de las relaciones semánticas es algo que no puede sino obedecer a determinados prejuicios en contra de la gramática tradicional que tanta importancia le había dado a esto pero que, basados en el análisis de la realidad lingüística y usando los métodos científicos del estructuralismo, en nada se justifica.

El gran pecado de la gramática tradicional había sido, como hemos dicho, esa falta de rigor científico y el darle una importancia excesiva al aspecto del significado. El estructuralismo quiso condenarla al olvido y propuso una teoría nueva que sustituyera todo lo anterior. Pero ahora, cuando el apasionamiento por los estudios estructuralistas se ha serenado, es el momento de preguntarnos qué debemos hacer. Es cierto el pecado de la Gramática tradicional pero no es menos cierto que podemos aprovechar muchas observaciones y muchas

¹ Para el concepto de sintagma puede consultarse mi *Curso de Lengua Española: Gramática (teoría, norma y práctica) y vocabularios temáticos*. 2ª edición del autor. Granada, 1994.

caracterizaciones que este tipo de estudios aportó a la ciencia. Aprovechemos aquellas precisas observaciones de tantos insignes gramáticos que nos precedieron y sistematicémoslas con los criterios de la nueva lingüística. Utilizando una expresión ya clásica, “vertamos el vino viejo en odres nuevos” y habremos conseguido una descripción gramatical que, sin renunciar al saber tradicional, sea una rigurosa descripción del objeto de nuestro estudio : la lengua.

Pero no todo debe ser exposición científica rigurosamente expuesta de los hechos de lengua tratados conforme a los criterios que imponen los nuevos avances de la lingüística. Un cientificismo excesivo en una tarea didáctica puede ser perjudicial y nos alejaría del auténtico objetivo que deberíamos siempre perseguir: el dominio de la lengua. Como dice Sánchez Márquez en su *Gramática moderna del español* (Ediar, 1972) “de proceder en las clases muy funcionalmente descuidando los otros criterios, sólo se logrará recargar las mentes de los alumnos con esquemas y abstracciones que a nada les conducirán”. Este es un objetivo fundamental que cualquier explicación lingüística, independientemente del foro en el que se desarrolle, no debe olvidar, por lo que junto a la exposición rigurosamente científica de los hechos de lengua se impone la elaboración de una serie de consejos sobre el uso correcto del idioma, con lo que esta materia cobrará un evidente interés y conectará con la idea de Vossler que decía que “la esencia de la gramática es, ante todo, didáctica”.

LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

M^a Jesús Bedmar Gómez
Universidad de Granada

A continuación tomó la palabra la profesora Bedmar Gómez, quien, en consonancia con su labor docente e investigadora en el nivel universitario, quiso ofrecer un apunte sobre lo que los principios teóricos pueden aportar a la enseñanza de la gramática si se entienden como puntos de apoyo, de clarificación e incluso de arranque para la revisión de los límites de la propia disciplina. La postura que defendió estaba basada en los presupuestos de la teoría coseriana del hablar¹.

1. NOCIÓN PRELIMINAR: EL HABLAR

El «hablar» es una actividad que se funda en una *facultad* y revela un *saber* (o, vistos en su pluralidad, una serie de saberes denominados *saberes lingüísticos*). En tanto que fisiológica y psíquicamente condicionada, la facultad de hablar pertenece al plano biológico; en tanto que conocimiento técnico del lenguaje en sus modalidades materiales y semánticas, el *saber hablar* pertenece al plano cultural.

2. LOS SABERES DE LOS HABLANTES Y EL CONOCIMIENTO PROPIO DE LA LINGÜÍSTICA

Ciertamente las lenguas *se hablan*, esto es, se realizan espontáneamente y sin que ello entrañe dificultad alguna; pero lo sorprendente de este hecho no debe dar paso a la consideración de que el hablar sea una actividad inconsciente, no fundada en unos determinados saberes (o, dicho de otro modo, a considerar que el hablante no tiene conciencia de las reglas de su lengua). Antes al contrario: la capacidad de hablar -de hablar y de entender lo hablado- se funda en un saber que, en consonancia con los grados de conocimiento

¹ Vid. *Competencia lingüística*, Madrid, Gredos, 1992.

propuestos por Leibniz, es *claro*, es decir, seguro, y *confuso*, es decir, sólo parcialmente justificable, en suma, un *saber técnico*. Por tanto, según lo dicho, los saberes lingüísticos son aquellos conocimientos técnicos que los hablantes como tales aplican al hablar y al configurar el hablar; estos saberes constituyen su *competencia lingüística*.

En paralelo con esta noción de competencia que acabamos de presentar, la lingüística teórica no debe ser otra cosa que la ciencia que explica dichos saberes y su estructura debe ajustarse a la estructura de estos.

Siguiendo esta línea, estaremos en disposición de distinguir dos grados de conocimiento: uno, al que ya nos hemos referido, el que se corresponde con el saber de los hablantes o saber *claro-confuso*, y otro, el que se corresponde con la descripción explícita de tales saberes, el saber *distinto-adeecuado* o *teórico*, que es un saber reflexivo y que no es otro que el que le corresponde a la lingüística. Para Leibniz, respectivamente, *cognitio confusa* y *cognitio adaequata*, según su tratado de 1684 *Meditationes de cognitione, veritate et ideis*.

Por contraponer aún más estos dos tipos de conocimiento cabe añadir que los principios del saber técnico suelen ser muy simples; lo complejo es trasladar lo dado en la intuición al plano del conocimiento lingüístico, teórico, reflexivo. Un ejemplo simple: * *El encendedor no funcionan*. El hablante nativo de español dará por incorrecta esta expresión e incluso podrá a su modo explicarla acudiendo a nociones ligadas al proceso verbal (que podrían remitirse a funciones lingüísticas generales) como la de «uno» o «varios», pero otra cosa es que sea capaz de explicar que la relación de interdependencia que, en el sistema, configura las funciones sujeto y predicado se manifiesta formalmente en los textos mediante el taxema de concordancia.

3. LA EXTENSIÓN DE LA COMPETENCIA

Delimita Coseriu lo que debe ser la extensión de la competencia lingüística atendiendo a dos ejes de configuración del hablar: el del plano y el del punto de vista. Con ello nos hace entender -tras las explicaciones pertinentes- que la lingüística moderna, siguiendo la orientación de las concepciones de Saussure y de Chomsky, nos ha ofrecido hasta la fecha una visión minimizada de la competencia de los hablantes, ya que ésta había quedado reducida a la pura competencia idiomática. La premisa era esta:

El hablar, identificado con el habla, se considera manifestación de la competencia, que es vista como conocimiento de una lengua particular, la cual, a su vez, se entiende como sistema simultáneo y unitario de la lengua.

Que esta serie de identificaciones haya convenido a la descripción de sistemas de lengua en lo gramatical, en lo fónico y en lo sintáctico no deja de ser un hecho de extraordinaria validez metodológica, dado que no es posible describir de forma coherente distintos sistemas al mismo tiempo. También le ha convenido a la gramática normativa en su planteamiento unitario acerca de lo que ha de ser un ideal de lengua.

Ahora bien, al lado de esta competencia o *saber idiomático (plano histórico)*, el hablante posee otros saberes que yubycen a la actividad del hablar y que están relacionados con sus aspectos universales e individuales: el *saber elocutivo (plano universal)* y el *saber expresivo (plano individual)*. El hecho de que estos saberes deban también formar parte del estudio de la gramática, de la ampliación, en definitiva, de los propios límites de estudio de la disciplina, es algo con lo que hoy día se debe contar. Al respecto, y en respuesta a la llamada de atención sobre este particular hecha por Coseriu, les he ofrecido ya el resultado de mi intento en el trabajo contenido en este mismo volumen titulado «Gramática y saberes lingüísticos (II)».

Retomando ahora la cuestión de los aspectos universales e individuales del hablar, recordemos que, según Coseriu, *la forma cultural del hablar se puede caracterizar como actividad humana universal realizada individualmente en situaciones determinadas por hablantes individuales como representantes de comunidades lingüísticas con tradiciones comunitarias del saber hablar*. De donde se sigue que en el hablar pueden distinguirse, como arriba se ha ido indicando, tres planos: *plano universal* (todos los hombres adultos y normales hablan), *plano histórico* (la lengua, cualquier lengua histórica, es un *modus loquendi*, una modalidad del hablar) y *plano individual* (siempre es un individuo el que ejecuta la actividad y siempre la ejecuta en una situación única determinada). Y, por otra parte, para determinar el lugar exacto que les corresponde a esos saberes lingüísticos, a la competencia, recordemos también que el hablar se configura, según distinciones que se remontan a Aristóteles, atendiendo a tres puntos de vista: el de la *actividad misma* (hablar y entender), el del *saber* que subyace a la actividad (competencia) y el del *producto* (producto del hablar individual, discurso o texto).

4. LOS PLANOS DEL CONTENIDO

En cada acto del hablar podemos diferenciar tres planos del contenido: designación, significado y sentido. Es decir, un acto de habla hace *referencia a una realidad*, a un estado de cosas extralingüístico, *establece esa referencia por medio de determinadas categorías de una lengua particular* y en cada uno de los casos tiene *una determinada función discursiva*. Así, con palabras de Coseriu:

La designación, que ha de ser situada en el plano lingüístico general, es la referencia a objetos extralingüísticos o a la realidad extralingüística, estados de cosas o contenidos mentales.

El significado, que corresponde al plano lingüístico particular, es el contenido dado lingüísticamente en una lengua particular, esto es, la especial configuración de la designación en una lengua determinada.

El sentido, que se transmite en el plano del discurso, es lo dicho con el decir, esto es, el especial contenido lingüístico que se expresa mediante la designación y el significado, pero que en un discurso individual va más allá de ambos, y que corresponde a las actitudes, intenciones o suposiciones del hablante.

5. ESQUEMA

De la conjunción de ejes correspondientes a los diferentes planos y puntos de vista -lejos de las dicotomías clásicas *lengua-habla*, *competencia-actuación*-se obtienen, entre otras, las delimitaciones, concernientes al estudio del hablar, que hemos venido presentando:

| Plano | Saber | Contenido |
|-------------------|------------------|-------------|
| Hablar en general | Saber elocutivo | Designación |
| Lengua particular | Saber idiomático | Significado |
| Discurso | Saber expresivo | Sentido |

Concluidas las exposiciones, se abrió el debate. Pidió la palabra la profesora Bedmar que, desde su postura en defensa de la teoría, hizo algunas sugerencias respecto de las intervenciones de sus compañeros de Mesa.

En el caso de la enseñanza a alumnos de Formación Profesional, después de manifestar su más vivo agradecimiento e interés por las cuestiones expuestas, indicó lo siguiente:

a) Más que oponer la gramática teórica, como elemento de disfrute del filólogo, al estudio instrumental de la lengua, de relegar aquella en favor de esta, simplemente lo que quizá convenga decir es que a estos alumnos no les interesa entrar en el estudio reflexivo, lingüístico propiamente dicho; no les interesa el conocimiento de los signos y procedimientos que configuran lo que en ellos es puro *saber técnico*, que, todo lo más - y no es escasa la tarea-, deberá ser acercado a un ideal de lengua. Pero estas cosas conciernen a los alumnos y a sus intereses educativos. La gramática teórica estorba sólo cuando no se le asigna el papel adecuado. En un caso como este, lo que hace la gramática teórica es ayudar a discernir cuándo y por qué hablamos de saber técnico o lingüístico. Sabido esto, somos nosotros como enseñantes los responsables de seleccionar bien lo que a cada nivel conviene.

b) En el caso especial de los sordos prelocutivos, su caracterización de *minusválidos lingüísticos* se corresponde, en efecto, con la carencia de esos saberes que deberían subyacer a su posible actividad de hablar. No disponen, pues, de un saber que pueda ser perfilado. Lo que hay que hacer con ellos, según la profesora Martín, es desarrollar su capacidad para crear e inferir sentido, o, lo que es igual, procurarles *competencia expresiva*: creación individual de discurso, entendimiento de textos. Pero tampoco esto debe estar reñido con la teoría. Aquí la teoría explica que, en efecto, lo que es organización paradigmática del sistema correspondiente al *saber idiomático* no tiene nada que ver, por principio lingüístico, con el *saber que concierne al plano individual (competencia o saber expresivo)*, a la creación de textos y a su dotación de sentido (categoría de la significación que justamente corresponde al texto). Ante una explicación de esta índole dejará de resultar extraño que la memorización de paradigmas no aporte los conocimientos necesarios para la producción de textos. De hechos de esta clase muchos de mi generación podríamos dar cuenta recordando cómo nos enseñaron francés en el instituto.

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

De otra parte, en cuanto a confección de textos, la profesora Martín propone a estos alumnos que primero redacten en lengua de signos, transcrita con palabras españolas, y *traduzcan* luego a verdadero español con el fin de que tomen conciencia de las *diferencias estructurales entre ambas lenguas*. Ahora bien, en el momento de afrontar problemas y explicaciones, y si tomamos como muestra el ejemplo que ella misma aportó: * *Un día lluvia muy fuerte* (en el que la profesora hace notar a los alumnos que falta un verbo para que pueda configurarse una oración en español), quizá se pueda partir del hecho de que a un tipo de lenguaje así traducido no le hace falta verbo alguno por estar más cerca de la pura *designación* que de estructuras correspondientes a un determinado *saber idiomático*, por acercarse más a lo que es el propio *hablar* que a lo que es una lengua histórica dada (el francés, el español, etc.). De ahí sus valores en lo universal: se habla mediante el lenguaje de signos pero no en y a través de los moldes de una lengua determinada (habría que quebrar para la ocasión la máxima de que hablar es siempre hablar *en* una lengua determinada). Precisamente traducir supone primero manejar estructuras de dos lenguas (entiéndase lenguas históricas, correspondientes a comunidades lingüísticas delimitadas), de dos lenguas que de modo diferente han configurado la designación por medio de *estructuras* (organizaciones sintagmáticas y paradigmáticas) particulares, la lengua de partida y la de llegada, y luego pasar de una a otra no directamente sino a través de la propia designación. En suma, volviendo al comienzo, estos alumnos carecen de cualquier tipo de estructuras concernientes a una lengua histórica dada, de ahí tantas dificultades, entre otras, las de asimilación y manejo de categorías, de construcciones.

En el caso de la enseñanza a alumnos de Instituto hizo estas otras apreciaciones:

a) Es necesario apoyar la firmeza en el objetivo de enseñar gramática con una vertiente esencialmente normativa. Persiguiendo este horizonte, es de reconocer el esfuerzo del profesor De la Rosa al diseñar en su *Curso de Lengua Española* un modelo realmente acorde con la formación deseable para los alumnos de nivel medio. En este sentido incluye en su libro, como materia de estudio, problemas de ortografía y una serie de vocabularios temáticos tendentes a un dominio más completo de la lengua española.

b) En cuanto a soportes teóricos, el profesor De la Rosa, después de dar una muestra crítica y selectiva respecto de determinados

principios de la gramática tradicional y estructural, considera que necesariamente *lo semántico* -componente que ciertos gramáticos modernos o han eliminado en la descripción gramatical o, en su opinión, no han utilizado convenientemente- ha de ser recuperado del *ámbito tradicional* y conjugado con las relaciones formales y funcionales para que, así, las categorías gramaticales puedan ser establecidas y puedan ser entendidas sus agrupaciones y relaciones.

Sin entrar de lleno en la cuestión, que requeriría de por sí un espacio propio -más de uno, seguramente-, sí quisiera dejar constancia de que en lo concerniente a la significación, lejos del modelo tradicional, yo me atengo - y por ello me parece que difiero de su opinión- a una concepción que como base esencial ha quedado manifiesta en los planos anteriormente referidos: la relativa a la distinción entre *designación*, *significado* y *sentido*. Entiendo que esta es una clasificación que muy bien pudiera utilizarse a la hora de deslindar cuestiones de significado en lo gramatical. Sin plantear distinciones previas, el propio Alarcos da muestra de la diferenciación en su reciente gramática.

Otro tipo de concepción teórica cuya repercusión no se refleja aún en gramáticas de este nivel y que, sin embargo, el propio avance de la lingüística avala -concretamente la propia existencia, la posibilidad misma de la lexemática- es la distinción entre *significado léxico* y *significado gramatical*, entre *forma no arquitectural de contenido* y *forma arquitectural*. Importa tenerlas en cuenta, porque, en definitiva, no cabe hablar de una Semántica como algo distinto de la Gramática y de la Lexicología. Seguir apegado al rumbo hjelmsleviano en la relación *significante* y *significado* conduce a otros derroteros, a una pretendida Semántica cuyo fin no es ya la forma en tanto que tal, sino la sustancia, más o menos aprehensible, denotada por los signos. Pero de estos aspectos teóricos mejor se harán cargo ustedes, los que siguen esta orientación y los que no, más que a través de estas escuetas pinceladas, después de leer o releer atentamente el magnífico artículo de R. Trujillo sobre la cuestión. Me refiero a «Gramática, Lexicología y Semántica», *RSEL*, 2/1, 1972, pp. 103-109. Si se toma esta otra orientación, el camino es distinto y, en cuanto a aplicaciones, aún hay mucho por hacer.

Para terminar, según entiendo, la teoría, de un modo u otro, ayuda a encajar los problemas en su sitio y a no encontrar contradicciones donde realmente no las hay o al menos no debiera haberlas. Reclamo, pues, desde aquí ese papel orientador de la teoría.

Siguiendo con el turno de palabras, cabe destacar la pregunta que se le hizo al profesor De la Rosa acerca de si su método había sido ratificado por otros profesores y contrastado con la opinión de los alumnos. La contestación fue que él mismo había realizado una encuesta a los alumnos y que con los resultados en la mano podía ofrecer datos objetivos. Los índices habían sido altamente favorables en lo que se refiere a recibir una enseñanza gramatical de corte normativo, en lo relativo a la preocupación de los alumnos por ampliar su vocabulario (aceptación de buen grado del trabajo con vocabularios temáticos) y también en lo relativo a la mejora de la ortografía.

Con ello, y cumplido por demás el tiempo asignado al desarrollo de exposiciones y debate, se dio por terminada la sesión.

EL COMENTARIO DE TEXTO

María Ruiz Palomino

El examen de Lengua sobre la base de un texto forma parte de las materias comunes en la prueba de selectividad y a veces origina confusiones entre el alumnado con la prueba de comentario crítico de textos, máxime si tenemos en cuenta que los dos ejercicios se realizan sobre el mismo texto. En los centros se suele dar prioridad a la preparación de la primera prueba (comentario lingüístico) sobre la segunda. No obstante los dos ejercicios tienen matices muy distintos.

Comprobar si el alumno domina la lengua y tiene unos conocimientos generales de lo que es el español y sus distintas variedades es uno de los objetivos que persigue esta prueba, junto con el de observar la capacidad de los aspirantes a universitarios para comprender una variedad de tipos de mensajes que abarca desde el puramente literario hasta el ensayístico, el periodístico o el científico.

Ante un comentario de texto hemos de tener presentes tres principios fundamentales:

1.- Todo mensaje que esté lingüísticamente expresado debe poder ser interpretado, comprendido y analizado a través del lenguaje.

2.- El análisis minucioso no debe oscurecer ni impedir la comprensión global del texto.

3.- Hay que distinguir análisis y comentario. El análisis es una fase intermedia, imprescindible para el comentario. Pero éste no puede quedarse ni ceñirse al análisis. Comentar implica ver qué aporta cada elemento y cada rasgo al conjunto del contenido.

Por otra parte hemos de insistir en que al comentar un texto debe evitarse errores muy frecuentes, como:

- Reducir el comentario a un mero análisis morfológico o sintáctico, fases instrumentales y necesarias para el mismo.

Reducir el comentario a encasillar el texto en una época, corriente o movimiento. Esta es una de las conclusiones a la que se habrá de llegar a través del lenguaje del texto.

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA ESPAÑOLA

- Convertir el comentario en una plasmación de la primera impresión que provoca en el lector.
- Tomar el texto como pretexto. Hablar de su autor, vida y obra, y no del texto en sí.
- Sacar el texto de su contexto.
- Reducir el comentario a una paráfrasis.

La paráfrasis es el vicio más difundido en el comentario crítico de textos. El alumno pretende decir lo mismo, aclarándolo, pero el resultado es que oscurece el texto.

El comentario crítico de textos tiene un «carácter ideológico» en el sentido de que lo que pretende es que los alumnos aporten ideas y desarrollen su capacidad crítica; mientras que el análisis de lengua es más específico, tiene unos matices más «técnicos». No se trata de hacer un repaso a la gramática española, sino de *«manejarla con cierta soltura»* y ahí radica su principal dificultad.

El examen de Lengua consiste en responder a cuatro preguntas sobre la base de dos textos que se dan a elegir a los alumnos.

En la primera cuestión que se formula se suele pedir que se justifique o razone el lenguaje que aparece en el texto. No se trata de descubrir el tipo de texto, ya que este dato aparece en el enunciado de la pregunta. se pretende que los alumnos expliquen sus características.

La segunda pregunta es siempre un análisis sintáctico.

La tercera suele versar sobre algún aspecto lingüístico que en el texto pueda dar lugar a alguna difícil interpretación, o sobre algún aspecto semántico concreto, de manera que se obliga al alumno a demostrar su competencia léxica.

La cuarta cuestión vuelve a tratar algún aspecto normativo (sintáctico o morfológico) de la lengua, pero pidiendo una respuesta razonada de este aspecto.

Este resumen, probablemente innecesario, de la prueba ayuda a centrarse en el aspecto fundamental que considero objeto de debate.

Mi experiencia docente me ha demostrado que el análisis sintáctico, en general, lo hacen bien. Ciertamente a veces se cometen errores tan graves como confundir el sujeto y el complemento directo de la oración. La cuestión de vocabulario la responden, en términos generales, bastante bien. Sin embargo, las dos cuestiones que se centran en aspectos prácticos del idioma las contestan, no desde la reflexión lingüística a la que debe llevarles el texto, sino desde el

plano meramente teórico, sin tener en cuenta el texto que deben tomar como base para justificar su caracterización. El alumno retiene una serie de contenidos teóricos sin la correspondiente aplicación práctica. No es raro que si el texto elegido es periodístico, se detallen todas sus características sin tener en cuenta que en el objeto de análisis no aparezcan muchas de ellas.

De todo esto se deduce que no estamos enseñando una lengua real a los alumnos. Fallan más en cuestiones prácticas sobre el idioma y se defienden mejor con las preguntas teóricas. a esto hay que unir la pobreza expresiva y un cierto infantilismo o un excesivo coloquialismo (aspectos que se detectan mejor en la prueba de Comentario crítico).

Si el análisis lingüístico busca la madurez expresiva de los futuros universitarios, hemos de partir de esta realidad y afrontar la enseñanza de la lengua desde una perspectiva y con una finalidad eminentemente práctica.



UNIVERSIDAD DE GRANADA
CENTRO DE FORMACIÓN CONTINUA