

Adquisición y enseñanza de la Lengua Española



Actas de las IV Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española

Juan Antonio Moya Corral (ed.)

Granada, 2000

JUAN ANTONIO MOYA CORRAL (ed.)

Adquisición y enseñanza de la Lengua Española

Actas de las IV Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española
Granada, noviembre 1998

CENTRO DE FORMACIÓN CONTINUA DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA
GRUPO DE INVESTIGACIÓN «ESTUDIOS DE ESPAÑOL ACTUAL»
GRANADA, 2000

© de esta edición JUAN ANTONIO MOYA CORRAL
© de los artículos: los respectivos autores

ISBN: 84-95276-54-2
Depósito Legal: GR. 560-2000

ÍNDICE GENERAL

PRÓLOGO	5
CONFERENCIAS	
El español coloquial en los textos <i>ANTONIO BRIZ</i>	13
Procesos en la adquisición de la lectura FERNANDO JUSTICIA	39
Formas y usos de los elementos de interlocución a través de los textos M ^a ISABEL MONTOYA RAMÍREZ	55
COMUNICACIONES	
La manipulación de tópicos en la preparación de materiales didácticos MARÍA DEL CARMEN ALONSO MORALES	69
La enseñanza del español en el país Vasco y el problema del bilingüismo. Un caso práctico: la provincia de Álava MARÍA DEL CARMEN ARAGÓN ÁLAMOS	77
Las definiciones contextuales: Una herramienta fundamental de la lectura comprensiva <i>ANTONIO M. BONACHERA CANO</i>	87
Aplicaciones del ordenador personal en la enseñanza de lenguas RAFAEL CANO LÓPEZ	97
La publicidad audiovisual en el aula de lengua GREGORIO R. CANO LÓPEZ Y BLANCA SERRANO HERMOSO	103
Observaciones sobre la convivencia de dos variedades del español en un aula de educación primaria MARGARITA R. DÉNIZ HERNÁNDEZ	115
Acercamiento global a las secuencias discursivas. El comentario textual JOSÉ MARÍA GÓMEZ RODRÍGUEZ	123
Tarea pedagógica y cine FERMÍN MARTOS ELICHE	139
Vocabulario usual y enseñanza del vocabulario JORGE MOLERO HUERTAS	159

La dislalia: Corrección de rotacismos	
ENRIQUE MONCADA VARGAS Y M ^a PILAR RIPOLL QUINTANA	169
La influencia del lenguaje de las telenovelas en la sociedad española actual	
JUAN JOSÉ MONTIJANO RUÍZ	179
Propuesta para la escenificación de un texto elaborado por los alumnos	
CARMEN ORTEGA	191
El subjuntivo en la enseñanza de la lengua española	
ANTONIO PERALES CASTRO	195
Enseñanza del español americano. Un caso en la patagonia argentina	
M ^a FRANCISCA RASCÓN PEÑAS	205
Prensa y literatura. Titulares literarios	
MARÍA RUIZ PALOMINO	215
El léxico taurino en la lengua coloquial	
ANGUSTIAS SÁNCHEZ GUILLÉN	219
Lenguaje publicitario y transversalidad	
ASCENSIÓN SÁNCHEZ LUBIÁN	223
Aproximación a los términos educación, enseñanza e instrucción a través de los textos legislativos españoles	
MARÍA JOSÉ SÁNCHEZ RODRÍGUEZ	227
Análisis de madurez sintáctica en alumnos de COU	
M ^a CONCEPCIÓN TORRES LÓPEZ	237
Los picapiedra conversan: Relaciones de poder y solidaridad	
ENRIQUE YERVES CAZORLA	243
MESAS REDONDAS	
La enseñanza-aprendizaje del léxico	
LUIS DE LA ROSA FERNÁNDEZ	259
La enseñanza del léxico	
JORGE MOLERO HUERTAS	265
La oración compleja: Las proposiciones	
JUAN ANTONIO MOYA CORRAL	269
En torno a una sintaxis para la Educación Secundaria	
JOSÉ MARÍA GÓMEZ RODRÍGUEZ	287
Técnicas para potenciar la lectoescritura	
M ^a PILAR RIPOLL QUINTANA	309
El proceso lectoescritor (educación infantil)	
MARÍA JOSÉ SÁNCHEZ RODRÍGUEZ	315
La enseñanza de la lectura	
GREGORIO CANO COLLADO	323

PRÓLOGO

Las *Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española* se asoman de nuevo en este escaparate de papel en el que publicamos los resultados de la cuarta reunión celebrada en la última semana de noviembre de 1998. Son ya cuatro años y, a juzgar por la generosa acogida que han recibido en este último (se han superado las 600 matrículas), las perspectivas son cada vez más halagüeñas. Las cantidades, como la estadística, son siempre difíciles de interpretar, incluso, permiten ser valoradas de muy diferentes maneras según los intereses del que las analiza; sin embargo, existen indicios que nos aportan pautas para una correcta explicación. Efectivamente, el crecimiento del alumnado, en actividades como esta, implica que el interés por los temas de la lengua es cada vez mayor. Sin embargo, una afirmación de ese tipo supone tanto como no decir nada, pues la superficie sólo manifiesta un reflejo borroso de lo que hay en profundidad —creo que algo de esto decía, hace ya algún tiempo, Platón—. Resulta, sin duda, más correcto preguntarse por las causas que han movido a tantos universitarios a acercarse a los puntos en los que se debate de asuntos lingüísticos. Esa es ya una indagación de mayor alcance ¿Qué está ocurriendo en la enseñanza? Es cierto que los planes de estudio han cambiado, que los contenidos curriculares están orientados hacia metas “teóricamente” diferentes, que los materiales didácticos son escasos; sin embargo, estas dislocaciones, por duras que puedan parecer —y que son en realidad—, no han perturbado al profesorado, sólo lo han movido a actualizarse, a reestructurar sus conocimientos y, en definitiva, a trabajar más. Los discentes nunca se han manifestado contra un sistema de enseñanza por el hecho de que les supusiera un mayor esfuerzo, sino porque los medios no eran los necesarios ni los resultados los deseados. Más peso ha tenido

entre las inquietudes del profesorado el hecho de que la ratio alumno aula se haya descompensado o que el tiempo destinado a los contenidos lingüísticos no sea suficiente.

Las propuestas ministeriales sobre la enseñanza de las humanidades, en general, y la lengua, en particular, han generado en los últimos años muchas expectativas entre la comunidad educativa, pero al final todo ha quedado en agua de borrajas. Los intereses de los políticos, como suele ocurrir, han prevalecido sobre las necesidades sociales. Recordemos cuáles eran los cuatro primeros puntos que redactó la comisión de expertos creada por el Congreso de los Diputados:

- “1. Es preciso reforzar el estudio de las humanidades;
2. La comprensión y la expresión oral y escrita son básicas para una buena enseñanza de la lengua;
3. Es preciso ampliar el tiempo de lectura, especialmente de obras clásicas universales;
4. Se recomienda la lectura con fines documentales y el uso de bibliotecas de aula y de centro”.

En más de una reunión se han quejado los enseñantes de la falta de colaboración social, de la necesidad de implicar a los padres en el proceso de enseñanza, del desinterés de la propia Administración por la labor educativa, etc. El hecho es que hoy el profesorado está infravalorado, las fuerzas sociales (políticas, económicas, religiosas) no han colaborado con la función formadora de los profesores, antes al contrario, han procurado diluir su labor, desenfocar sus objetivos, minimizar sus intereses, etc. No es raro leer en la prensa que un profesor ha sido maltratado, criticado injustamente e, incluso, golpeado y que, a pesar de todo, su situación es de absoluta indefensión. Se comprende, pues, que las reuniones científicas, dado el contexto social adverso en el que se mueve un amplio sector de la enseñanza, jueguen también un importante papel estimulante, catalizador, revitalizador... El trabajo compartido anima a seguir en el esfuerzo.

Las reuniones pedagógicas, como las que se promueven al celebrar las *Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, tienen muchos participantes porque a ellas se acude con el espíritu de oír informaciones nuevas, contrastar opiniones, comunicar experiencias, encontrarse con compañeros que están en las mismas condiciones y buscar soluciones a los problemas didácticos comunes. En definitiva son un foro de información y encuentros.

Las *Jornadas* de este año han contado con cuatro conferencias: el Dr. Briz, profesor de la Universidad de Valencia, probablemente la autoridad nacional más destacada en el estudio de la lengua hablada, ha tratado de *El español coloquial en los textos*, donde ha precisado en qué consiste el registro oral y la conversación cotidiana, cuál es su léxico, sus conectores, etc.; el Dr. Justicia Justicia, de la universidad de Granada, nos ha hablado de *los procesos en la adquisición de la lectura*, del reconocimiento de las palabras y los errores más frecuentes que suelen cometer los lectores, así como de las diferencias entre buenos y malos lectores en el reconocimiento de las palabras; la Dra. Montoya Ramírez, también de la Universidad de Granada, pronunció una conferencia sobre *El problema del "tuteo" y otra cuestiones a través de los textos* en donde nos mostró, mediante un abundante corpus documental, los valores que los pronombres personales han ido adoptando hasta desembocar en el tuteo generalizado que existe en la actualidad; finalmente, el Dr. Rodríguez Díez, de la Universidad de León, científico experto en el estudio de los lenguajes especializados, disertó sobre *Lenguas especiales y lengua común*, en donde señaló las características que singularizan a los lenguajes especializados y las diferencias que mantienen con la lengua común; hizo, asimismo, una clasificación coherente de los lenguajes especializados y mostró los rasgos concretos de cada uno de ellos (esta conferencia la publicaremos en un volumen próximo).

Hubo, también, en estas *Jornadas* tres Mesas Redondas que versaron sobre *La enseñanza del léxico* donde se trató del tipo de léxico que se debe enseñar en cada nivel de enseñanza, de los problemas que plantea y los métodos que se deben seguir para una enseñanza eficaz. La segunda puso su atención en *El análisis sintáctico* en donde se reflexionó sobre la tipología de las oraciones, los procedimientos de acercamiento al texto y los recursos para la caracterización de las funciones sintácticas. Finalmente, en *El proceso de lecto-escritura* se habló de las técnicas para potenciar la lectura, de la lectura rápida y de los recursos y destrezas para perfeccionar la expresión escrita.

Las comunicaciones, que se acercaron a la treintena, versaron sobre aspectos muy diferentes, que fluctuaron entre las reflexiones sobre *Las aplicaciones del ordenador personal en la enseñanza de la lengua* y una indagación acerca de los recursos que sigue el hablante para el uso del subjuntivo y su interés en la enseñanza de la lengua. Otras comunicaciones abordaron el tema de la enseñanza del vocabulario; la conexión entre los errores sintáctico-discursivos y la escasa competencia léxica; el estudio pragmático a través de documentales televisivos; hubo,

asimismo, un interesante intento de acercamiento global al análisis del texto desde el punto de vista de las secuencias discursiva; y muchas más que el lector puede encontrar en estas páginas.

Sólo nos queda agradecer a cuantos han colaborado, siempre generosamente, en esta empresa y en especial a los que han dejado su huella en estas páginas. Muchas gracias.

Juan Antonio Moya Corral
(Granada, al atardecer del 28 de febrero de 2000)

CONFERENCIAS

EL ESPAÑOL COLOQUIAL EN LOS TEXTOS

ANTONIO BRIZ

Grupo Val.Es.Co. Universidad de Valencia

Las líneas que siguen pretenden ofrecer unas pautas o líneas de actuación previas para el análisis en clase del español coloquial. Ubicaremos dicho registro en el *continuum* de modalidades de habla, observaremos sus varias manifestaciones en lo oral y en lo escrito y destacaremos algunos de los rasgos lingüísticos que permiten identificar este registro en varios tipos de discursos. La intención última es que el estudiante consiga deslindar los usos coloquiales de otros más elaborados y, lo que es más importante, sea capaz de emplearlos adecuadamente en su comunicación diaria.

Los materiales de este trabajo proceden tanto de textos escritos como orales, estos últimos, en concreto, conversacionales. Los primeros nos servirán para dar cuenta de algunos reflejos de la oralidad coloquial en lo escrito, así como de los grados de coloquialidad y formalidad; los segundos, para presentar ciertas notas características de ese uso informal de la lengua en el discurso en que más auténticamente se manifiesta, la conversación cotidiana.

1. LOS REGISTROS COMO VARIEDADES DE USO EN SITUACIÓN

Es bien sabido que la lengua varía según la situación de uso y según el usuario. El contexto de comunicación regula y marca de algún modo las conductas lingüísticas y extralingüísticas de los hablantes: un estudiante, por ejemplo, no habla (o no debe-

ría hablar) del mismo modo cuando conversa con sus compañeros fuera del aula que con el profesor durante una clase. Ni escribe (o no debería escribir) igual a un familiar que cuando escribe a un profesor o dirige una instancia al decano o director de un centro de enseñanza. A tales variedades de uso se asocian determinadas solidaridades dialectales y sociolingüísticas que, a la postre, no hacen sino diferenciar más aún el habla de los individuos: el español coloquial de un andaluz en relación al de un valenciano; el de un hablante de nivel sociocultural alto respecto al de otro de nivel bajo.

En la línea de la variedad de uso en situación y en virtud de ciertas condiciones de producción y recepción del discurso, tales como la relación de proximidad entre los participantes, su saber y experiencia compartidos, el grado de cotidianidad, de planificación, la finalidad de la comunicación (interpersonal, transaccional), se distinguen, dos registros, el formal y el informal o coloquial. Que la distinción es gradual y que existen modalidades intermedias es un hecho que ya se manifiesta en la propia actuación y conducta de los usuarios ante ciertos eventos e incluso en ciertos tipos de discursos. La introducción de un tema grave en una conversación cotidiana, por ejemplo, la muerte de un amigo, cambiaría inmediatamente el tono de la interacción; sea el caso también de la declaración amorosa, una manifestación del discurso íntimo en la que se conjugan algunos rasgos de formalidad (carácter planificado -¿quién no planifica una declaración?-, tono solemne, empleo de determinadas fórmulas preestablecidas) y de informalidad (los derivados de la relación de familiaridad, del saber compartido, etc.).

Y, en fin, estos registros o modalidades +/- formales o +/- informales quedarán matizados, como se ha señalado, por las características de los usuarios.

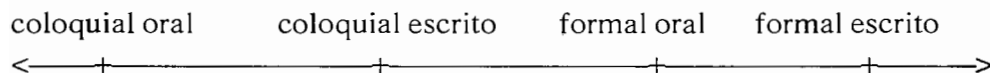
Es evidente que el aprendizaje y uso adecuado de estas modalidades lingüísticas, de estos registros, está en relación proporcional con el nivel de lengua del hablante. Diremos, así pues, que un hablante presenta un nivel de lengua alto cuando domina esos varios registros y es capaz de utilizarlos adecuadamente según el contexto de comunicación.

La falta de adecuación entre el uso y la situación provoca desajustes no tanto informativos como de conducta lingüística esperable. Desajuste por defecto sería que un ponente dictara su conferencia en un tono coloquial o que un estudiante solicitara permiso para salir de un examen al servicio diciendo, *ya sé que no se puede, pero me estoy meando mogollón*, pues quedarían rotas las expectativas

lingüísticas y, en este último caso, también las sociales. Sería un desajuste ahora por exceso el empleo de un tono solemne en una conversación entre amigos al hablar de fútbol. Últimamente, algunos comentaristas deportivos, sobre todo del “deporte rey”, emplean una “lengüajería” futbolística inadecuada y poco eficaz. El «profesor» Valdano afirmaba de un club de fútbol, *es un equipo con decidida vocación penetrante, pero no concreta*, cuando lo que se deseaba transmitir era, traducido a palabras más claras y ajustadas, “el equipo atacó, pero no mete un gol”.

2. LAS MANIFESTACIONES DE LOS REGISTROS EN LO ORAL Y EN LO ESCRITO.

Los registros (+formal/+coloquial) son usos que pueden manifestarse tanto en lo oral (fónico) como en lo escrito (gráfico), a pesar de que en la escritura existe siempre un grado mayor de formalidad. De este modo, pueden distinguirse, al menos, cuatro realizaciones discursivas:



La modalidad de uso *coloquial oral* se define a partir de los parámetros situacionales: +(mayor) relación de proximidad, +saber compartido, +cotidianidad, -(menor) grado de planificación, +finalidad interpersonal..., y la de uso *formal escrito*, como -relación de proximidad, -saber compartido, -cotidianidad, +grado de planificación, -finalidad interpersonal...). Piénsese, por ejemplo, en una conversación coloquial entre amigos en un bar hablando de un tema cotidiano; o, por el otro extremo, en un texto legal actual.

Y dado el grado mayor o menor de ausencia o presencia de dichos rasgos pueden diferenciarse, al menos, esos otros dos modos o realizaciones intermedios: el *coloquial escrito* (con +grado de planificación..., pero con otros rasgos de coloquialidad, por ejemplo, +relación de proximidad, +saber compartido) y el *formal oral* (-relación de proximidad, -cotidianidad, +planificación, +finalidad transaccional...). Respectivamente, a modo de ejemplo, la “carta familiar” y el “juicio oral”. Nótese que el grado de formalidad va unido frecuentemente al tipo discursivo y que, por tanto, a la hora del análisis y descripción de los registros deberemos poner especial cuidado en la elección del género o subgénero de discurso.

2.1. REFLEXIONEMOS JUNTOS

¿A qué modalidad de las anteriormente reconocidas pertenecería la siguiente manifestación?

¿Qué rasgos situacionales y lingüísticos nos hacen pensar que se trata de una u otra modalidad?

(1) 10-XII-95

Ciudad

¡Hola Cari! ¿Qué tal?

Lo primero que quiero hacer es pedirte perdón por tardar tanto en escribirte, pero por aquí vamos de culo.

Bueno pasemos a lo que interesa. Me alegro de que te vaya todo tan bien y^{de} que te lo estés pasando *tan bien*, pero, ¿ya hay choto a la vista? Bueno pues escíbeme y me lo cuentas.

Por aquí estamos como siempre, yendo a clase, cogiendo apuntes, leyendo, estudiando, etc. Pero nada en especial.

Este fin de semana ha estado bastante bien, primero el Viernes nos fuimos de cena de filología, fuimos al Barrio de Pepi a cenar y bueno entre copa y copa acabamos todos muy mal, unas llorando, otros liados (yo como siempre no), otras durmiendo en el coche, etc. La verdad es que estuvo muy bien, nos lo pasamos de PUTA MADRE.

Y el Sábado, sabadete, camisa blanca y polvete, nos fuimos mis amigas y yo de cena con un amigo, pagaba él porque era su cumpleaños, nos fuimos a cenar a un sitio muy guay, pero yo no podía beber porque estaba ya un poco hecha mierda del día anterior, así que todas mis amigas se pusieron ciegas, mientras tanto, yo pues intentaba que no hicieran una barbaridad, pero en un momento de despiste se fue una con uno y "ñaca-ñaca", de nuevo lío.

Bueno chica como ves todo sigue su curso normal, yo sigo sin tener novio y esas cosas, pero bien. Estoy dando clases particulares a dos niños, a uno le doy los Miércoles y Jueves y al otro los sábados por la tarde. Así que gano un poquito de pasta.

Bueno Cari, estoy en clase de Renacimiento y el profe no para de mirar, así que ya te contestaré, ¿vale?

Hasta pronto, un beso y un abrazo

FIRMA

(P.D. Nos vemos pronto ¿eh?)

Tipo de discurso:

Es un carta familiar de una joven a una amiga.

La estructura discursiva se corresponde en general con la de al menos un tipo de género epistolar; aparecen los rituales, los estereotipos habituales en el mismo:

- una secuencia de apertura (fecha, precomienzos, rituales de saludo, *captatio* (petición de perdón por tardar tanto en escribir),
- una secuencia cuerpo, central de carácter informativo,
- una secuencia de cierre (pre-cierre (anuncio de cierre), cierre, (despedida, firma) pos-cierre (la posdata)).

Registro:

A pesar de esta formalidad estructural, la comunicación adquiere un tono informal, la cotidianidad se palpa en cada uno de los enunciados, en el modo como éstos se articulan, en la progresión del discurso, en la elección de cierto léxico, fraseología, etc., rasgos estos que reflejan a la vez las características socioculturales del que escribe -a veces más parece que converse en la distancia- y del destinatario (en este caso, por ejemplo, su pertenencia al grupo joven). Y tales manifestaciones o reflejos de lo coloquial responden en estos casos a las condiciones comunicativas y a la propia actividad discursiva: relación familiar entre los interlocutores, saber compartido, cotidianidad, etc.

Pues bien, dado que en esta carta familiar se combinan ciertos rasgos de la oralidad coloquial con la formalidad, por ejemplo, estructural de algunas de sus partes, puede incluirse dentro de las realizaciones de lo *coloquial escrito*.

- Otro ejercicio interesante que podríamos proponer a continuación consistiría en convertir el registro coloquial de esta carta en otro algo más elaborado, indicando las novedades lingüísticas más importantes.

2.2. Si bien, en teoría, parece cierta la afirmación de que "No se escribe como se habla" (y menos "coloquialmente"), hay ejemplos, como hemos notado anteriormente, en que se aproximan el modo de escritura y la oralidad, en concreto, coloquial.

Los usuarios de una lengua que sólo conocen y emplean la variedad coloquial la reflejan en sus escritos; más exactamente, la oralidad coloquial dominante o exclusiva se refleja de forma natural en sus producciones escritas (escriben al modo en que hablan), incluso a pesar de sus esfuerzos por conseguir ajustar su uso a una situación que saben es más formal. Reproduzco otros ejemplos de Briz (1998: 29 ss):

En (2) transcribo el aviso que aparecía pegado en la ventanilla de una sucursal de correos:

(2) Se recuerda a los señores usuarios del servicio de Correos, la obligatoriedad de que al retirar cualquier objeto certificado que no sea el interesado, de presentar la autorización correspondiente, sin la cual no será entregado.

Hechos como la acumulación de enunciados, las inconsecuencias en el régimen y en la construcción (anacolutos), frecuentes en el español oral coloquial, se combinan con los estereotipos o fórmulas del texto escrito.

En (3) aparece la transcripción literal de un fragmento extraído de un examen de Lengua española, correspondiente a las Pruebas de Acceso a la Universidad de 1991:

(3) «*Información* es lo que el emisor trata de enviarle al receptor mediante un mensaje. Lo que pasa es que la información a veces no es información en si, bueno mejor dicho hay frases o mensajes que tienen más información que otras. Por ejemplo en la frase "Madrid es la capital de España" esta frase no nos aporta información ya que más o menos, bueno toda la gente sabe que Madrid es la capital de España entonces a mí eso no me aporta información porque no me está diciendo nada nuevo que yo no supiese aún
(..)

La información se mediría en bits (...) Por ejemplo en "¿Que día vendrá Juan? aquí nos cabe la posibilidad de que sea la contestación "lunes, martes, miércoles, jueves, viernes, sábado y domingo"

Ahora estas siete posibles contestaciones no quiere decir que serían siete bits, sino que los bits, es decir para medir la información es un proceso más complejo y más complicado que en este curso no hemos estudiado»

Los desajustes entre situación y uso son evidentes. La conexión interrenunciativa (*lo que pasa es que, bueno mejor dicho, entonces, es decir*), los anacolutos, los cortes en lo comunicado, las reelaboraciones, los añadidos explicativos, la redundancia, el orden de palabras ... son indicadores de un tono informal que no se corresponde con la formalidad que la situación requeriría.

L. Carandell, en un artículo publicado en el diario *El País* de hace algún tiempo, afirmaba haber encontrado sobre la alambrada que rodeaba una finca en Granada un letrero que decía: *Provido zalta la lan bra..* Aquí, la oralidad ya no sólo se reflejaba, sino que se reproducía.

2.3. Algunas de estas manifestaciones o muestras de oralidad están en relación con la producción estético-estilística y también con ciertas tradiciones textuales. Textos literarios y periodísticos emplean consciente y estratégicamente rasgos coloquiales, como mostraremos más abajo. En general, tales textos pertenecen a la modalidad

de lo *formal escrito*, si bien imitan la modalidad coloquial *oral* con una meta o propósito determinado, recurso, así pues, táctico al servicio de la producción artística, a veces también con fines pedagógicos (cf. las guías para estudiantes en una disciplina), de adaptación de la expresión a la comprensión del lector (cf. la literatura infantil), incluso con la intención en algunos casos de conectar con el máximo posible de lectores, etc.

3. MÁS DE LO COLOQUIAL EN LOS TEXTOS ESCRITOS

Insistiremos de forma práctica en los reflejos o imitaciones de lo coloquial en los textos periodísticos y literarios. Notaremos así mismo que junto a los rasgos relacionados con los registros o variedades de uso en los textos se plasman a veces esas otras informaciones de carácter sociolectal, la edad, el nivel sociocultural, el sexo, etc. Sin duda, en la explicación conviene insistir también en dichas informaciones. Veamos unas muestras del rendimiento que puede obtenerse de algunos materiales escritos al estudiar en clase los reflejos de la oralidad coloquial. Extraigamos algunos de los reflejos léxicos, morfológicos y sintácticos coloquiales en los textos de (4), (5), (6) y (7) (Briz, 1998: 21 ss).

(4) [...] Justo antes de cenar llaman al timbre. Es una amiga. Sube. Inmediatamente, observando su careto, noto que algo pasa, está chungá, depre, triste. Se sienta en el sofá, yo también me siento sin abrir la boca, en tales situaciones prefiero cerrar el pico, ya se lanzará ella cuando le plazca.

Como ella tampoco suelta palabra y el silencio comienza a pesar, le propongo un cubata. Acepta torciendo el morrillo. Me da las gracias esbozando una de esas sonrisas que dicen "qué buena persona eres". Odio ser buena persona porque es muy complicado hacerte millonario siendo buena persona, sin embargo, desgraciadamente igual lo soy, en fin... Entonces tras el primer sorbo, se le escapa una lágrima [...]

(R. Palomar, «Doble sesión». Las Provincias, 13 de febrero 1997, p. 37)

Nótese el empleo de la jerga juvenil: *careto*, *chungá*, *depre*, *cerrar el pico*, *cubata*, unido al uso de la frase simple, del presente actualizador de hechos pasados y del conector de cierre (*en fin...*) que deja en suspenso la conclusión anterior.

(5) ¡Los indios! (...) Mira que les iba mal: película tras película, los molían; que algunas veces, hasta caían dos de un solo disparo, que esto lo he visto yo, y no una ni dos veces... Y luego, esa manera tonta de atacar, que se ponían a dar vueltas y vueltas y los de las carretas haciendo puntería, como con los patitos en el tiro al blanco, que aquí era un indio.

Pero nada, oye, al jueves siguiente otra vez los tenías dale que dale, erre que erre.

Que además de tontos, es que eran de mala condición, eso es lo que les pasaba (...). Charlton Jeston los tenía calados y se pasaba media película diciéndole al capitán que no se fiara. No le hicieron caso, y pasó lo que tenía que pasar, que el indio este soliviantó a los otros y la liaron.

Y tuvo que arreglarlo el mismo Charlton Jeston, que estaba peleado pero que les hizo el favor, y fue y le rompió la espalda al indio. Que los indios, en cuanto les matabas al jefe, se retiraban.

Otros indios de la misma ralea eran los de la India, de color marroncillo y mirada me parece que torva. Éstos, además, eran unos cobardes y unos traidores: estaban todo el día con los blancos, que os vengáis por el palacio a tomar algo, y luego, a los postres, les atacaban (...).

(A. Sopena, El florido pensil, Círculo de lectores, 1997 pp. 138-9)

Además de algunos de los rasgos señalados, son de notar en (5) las acumulaciones de enunciados, sin nexos o a través de continuadores como *y*, los paréntesis explicativos, la presencia del estilo directo dentro de la narración, ciertas expresiones idiomáticas y un modo de contar ahora vinculado a la edad del protagonista, un niño.

(6) TOCHO. Se está organizando, tío. ¡Maldita sea! Hay una gorda ahí fuera animando al personal para darnos el pasaporte, que me está dando ganas de mandarla al otro barrio desde aquí, por lianta, por hija de puta, y por gorda.

LEANDRO. ¡Te quieres estar quieto de una puñetera vez! ¡Me cagüen la leche! ¡La culpa la tengo yo por meterme en esto contigo! ¡Y deja ya de una vez de dar vueltas a la pistola, que me estás poniendo nervioso!

TOCHO. Ha sido sin querer, Leandro, no te mosquees.

LEANDRO. ¡Anda, vete a mear!

TOCHO. ¡Mira, hay un teléfono! ¡Podíamos pedir refuerzos!

LEANDRO. Sí, a Fidel Castro, ¡no te jode! ¡Tú estás gilipollas! ¿Estás gilipollas, eh, o qué? ¿No te das cuenta que nos la estamos jugando?

TOCHO. ¡La bofia! Ya están aquí los veinte iguales. Esto se anima, tío. Una... dos... tres... ¡Puff!, más de diez lecheras que traen... ¡Que somos sólo dos, tíos; dónde vais tantos!

LEANDRO. Por un montón de calderilla nos van a poner a caldo. Y del talego salimos de viejos, si salimos...

(J. L. Alonso de Santos, La estanquera de Vallecas, Madrid, Clásicos Castalia, pp. 64-65)

De nuevo se imita y juega con las formas de expresión coloquial en la conversación. Sea, por ejemplo, el empleo de algunos reguladores fático-apelativos, *tío*, *mira*,

eh; de construcciones con *que*, refuerzo enunciativo (*que me está dando ganas de mandarla al otro barrio desde aquí*) o causal (*que me estás poniendo nervioso*); de estructuras truncadas (*más de diez lecheras que traen...*), usos queístas (*No te das cuenta que*), semilexicalizados (*o qué*); de exclamaciones y preguntas retóricas intensificadoras del desacuerdo (*¡no te jode!*; *¡Tú estás gilipollas!*; *¿Estás gilipollas, eh, o qué?*; *¿No te das cuenta que nos la estamos jugando?*), mezclado todo ello con términos argóticos y jergales, callejeros y juveniles: *bofia*, *lecheras*, *talego*, *mosquear*, *organizarse*, *poner a caldo*, *dar el pasaporte*, *mandar al otro barrio*, *¡me cagüen la leche!*, *¡Anda, vete a mear!*

(7) BENITA. Amos, calla, tirano; después de que dice to el mundo que he adelgazao desde que te hablo.

MELQUIADES. ¿Que has adelgazao? Pues que te lleven al café y verán.

BENITA. Si tú me quisiás a mí la metá na más de lo que yo... Pero, ¡claro!, acostumbrao a tantas quiero tantas tengo...

(C. Arniches, *El amigo Melquiades*, Madrid, Colección Austral, Espasa Calpe, pp. 98)

En el fragmento del sainete de (7), la presencia de numerosos vulgarismos señala además el estrato sociocultural bajo de los personajes.

- Un ejercicio complementario puede ser ahora el de la corrección de vulgarismos. Téngase en cuenta que el estudiante ha de diferenciar entre nivel de habla (por ejemplo, coloquial) y nivel de lengua (por ejemplo, vulgar).

4. LA CONVERSACIÓN COTIDIANA

4.1. LOS MATERIALES

De lo escrito y como transición hasta llegar al estudio de estos rasgos en la conversación espontánea pueden utilizarse algunos coloquios de radio o televisión, debates, que hoy son más coloquiales que nunca, u otros programas que por su intento de conectar rápidamente con el público no dudan en utilizar registros poco elaborados, sean series televisivas tales como *Médico de familia*, *Manolo y Cia*, *el Super...* Hoy, que está en boga el carácter interactivo en los medios de comunicación, no es difícil encontrar estas muestras de la oralidad coloquial, conversacional, incluso en tipos de discurso que inicialmente no son conversaciones. Algunos debates, por ejemplo, acaban siendo en muchos momentos una conversación espontánea.

Ahora bien, al final, si queremos dar la exacta dimensión de lo coloquial más auténtico hemos de recurrir a la conversación cotidiana. Y nuestro primer problema es el de la elección de estos discursos conversacionales coloquiales.

Lean el texto de (8):

(8) M: no no no ↓ un momento pero↑// si no para↑/ vosotros no pagáis nada// pero el día que quisiérais// a lo me- (()) te lo explico ya lo que me dijo todo// el día que quisierais podíais eh- mm- o sea que dar lo h- lo que nosotros hemos pagado e- en el d- en el año que lo pagamos/ no en el/u- año que- que vosotros quisierais↑/ ¿me explico?/ y entonces podíais u-/ poner ascensor/ que u- quién sabe qué/ a lo mejor/ yo qué sé/ pueden ser muchas cosas de quee caigamos un po(rrazo)- mil cosas/ bueno/e- pero ahora dice↑/ que si/ te/ p(i)do- necesita el permiso/ °(el permiso lo neces- lo necesita para↑ ponerlo/ es lo que me dijo ((el señor))°§

A: §mm§

M: §°(si por ejemplo tu mamá no da permiso y Rosita no da permiso↑/ no se puede poner)°

A: no no no

[S.65.A.1: 166-178]

¿Entienden algo? Ciertamente, se entiende poco.

Desde textos como este no se puede avanzar, por los continuos reinicios y reelaboraciones, anacolutos, etc., sin embargo el problema no es tanto la sintaxis condenadamente difícil, como la ausencia de saber compartido y de contexto previo. Si les digo ahora que discuten sobre la puesta en funcionamiento de un ascensor en un edificio, ¿se entendería más? Sí, se entendería lo principal: que hay vecinos que lo quieren y otros que no, ni piensan pagar.

Lo que quiero destacar en relación con lo anterior es que lo más importante a la hora de elegir los materiales de conversación es saber y precisar el contexto exacto y los saberes compartidos por los interlocutores. No se olvide que el discurso coloquial está fuertemente sometido al contexto y que muchos fenómenos lingüísticos coloquiales se explican de este modo.

- Un ejercicio en relación con esto sería la recuperación del material lingüístico que, gracias al contexto, está elidido. Procedimientos endofóricos y exofóricos, elipsis, son en concreto algunos de los temas a que podemos enfrentarnos inicialmente.

4.2. LAS CONSTANTES LINGÜÍSTICAS

En lo que sigue mi trabajo se centra en cuestiones referidas al análisis en clase de algunas de las frecuencias o constantes lingüísticas. Me limitaré a presentar un

modo de enfrentarse a esta gramática de la conversación.

[Algunas referencias bibliográficas de carácter general: W. Beinhauer, M. Criado de Val (1980), M. Seco (1973), B. Steel (1976), L. Cortés (1986), A. Narbona (1986 y 1988), A.M. Vigarra (1980 y 1992) y A. Briz (1996) y (1998), A. Briz, J. R. Gómez Molina, M.J. Martínez Alcalde y el grupo Val.Es.Co (1997). Materiales de conversación encontrarán en Briz, A. (coord.) (1995)].

4.2.1. Nivel léxico

Es recomendable iniciar nuestra andadura por el nivel léxico por ser el menos complejo.

En cuanto a las características generales, puede decirse que el llamado léxico coloquial no es más que un conjunto restringido del léxico común. Ese uso restringido de unidades léxicas tiene como contrapartida el aumento de la capacidad significativa de algunas de estas, de ahí, por ejemplo, la polisemia de muchas palabras, su empleo genérico. La extensión semántica de tales voces cubre así las carencias de disponibilidad léxica en ciertos usuarios, incluso la palabra se ve suplida a veces por el contexto-situacional, por recursos entonativos, por gestos.

Así pues,

- es conveniente hacer mención de aquellos comodines, proformas que sirven para expresarlo todo o casi todo,
- e insistir en las frecuencias léxicas y en algunas de las marcas sociolectales en las mismas. No olvidemos que ese léxico coloquial es abierto y alberga voces de léxicos especiales, argóticos, con el significado original y especializado o alterado más general (*talego, marrón, yupi...*), voces de moda, en el que además se rentabiliza el recurso de la *metáfora nuestra de cada día*.

[Para cuestiones léxicas, A. Carballo (1964), M. Seco (1977), M. Casado (1985), en concreto, para el léxico de los jóvenes, F. Rodríguez (1989). El estudio la convergencia entre el argot delictivo, juvenil y, su uso en el registro coloquial, en J. Sanmartín (1998a) y (1998b); para fraseología coloquial, L. Ruiz Gurillo (1998); sobre neologismos y extranjerismos, así como sus funciones expresiva, textual y pragmática, J. Gómez Capuz (1997) y (1998); "metáforas cotidianas", V. Salvador (1989) y (1994), M.V. Escandell (1993: 187-200), J. Portolés (1994)]

4.2.1.1. Las frecuencias léxicas coloquiales. «*Verba omnibus*» y palabras con el rasgo [+coloquial].

W. Beinhauer y tras él otros autores han señalado el uso de palabras que sirven o se aplican a todo, las denominadas *verba omnibus*, pro-verbos, pro-sustantivos,

pro-adverbios, pro-adjetivos, pro-enunciados, formas con una gran extensión significativa: *tener, haber (hay), hacer, pegar; cosa, eso, esas cosas, d'esos; así; mono.*

En (9) aparecen recogidos algunos ejemplos con el pro-verbo *hacer*:

(9) Voy hacerme algunas fotocopias; Quitaré el tabique y haré una habitación; Mi madre me está haciendo el ajuar; Hace unas comidas (de) que te cagas; Es un bareto que hacen bocatas; Se tenía que hacer un traje para la comunión; Ella hizo también declamación dramática; Tenía un montón de sobres que hacer; Se hacía colección de sellos; Fui fallera de la primera falla que se hizo en el barrio; Me hace ilusión; Se hizo el ánimo; Cuando te haces mayor ya no haces lo mismo que hacías; Se llevaba a su casa a esta tía y se la hacía; Ese vestido te hace otro tipo mejor, el otro te hace antigua; Le hace rabiar; Hizo bien; hace falta; ¿Qué pregunta hacemos antes?: Van hacer otra promoción; Esto hace vomitar; Mi suegra no hacía más que decirle que se fuera; Ese actor es uno que hace siempre de policía; Hacían una de vaqueros; No hace mal a nadie; Va y hace bum; Yo le hacía una pregunta y él hacía no no, no te contesto; Hay un mueble que hace así una rinconada y el otro hace así hacia dentro; Cuenta, desde aquí, el que hace tres; Y esto hacen las quinientas pesetas.

En la propuesta didáctica podría aparecer el siguiente ejercicio, de gran rendimiento léxico-semántico:

- Sustituya la proforma *hacer* por la forma precisa y más elaborada: *fotocopiar, construir, preparar, cocinar, preparar, coser o confeccionar, estudiar, rellenar, coleccionar, plantarse (una falla), ilusionarse, animarse...*

A pesar de que, como ya se ha señalado, no puede hablarse de un léxico estrictamente coloquial, son relevantes ciertas preferencias o predominios léxicos, algunos de los cuales pueden estar marcados sociolectalmente. Sobre (10), podría plantearse la siguiente práctica:

- Coloque la etiqueta [+coloquial] o [+formal] en los siguientes pares de ejemplos:

(10) sitio/lugar
 mejor/preferible
 así/de este modo
 casi/apenas
 dejar/permitir
 entrar/incluir
 tener (obligación)/deber

tener (posesión) /poseer
 primero/en primer lugar/por un lado
 a lo mejor/quizás
 de verdad/verdaderamente

Entre estas frecuencias léxicas aparece también el uso elativizado, que examinaremos más adelante:

- lexemas intensificados, ya sea porque entre sus rasgos se incluye el sema [+intensidad], ya mediante afijos: *horrible, pesadez, mogollón, cantidad, barbaridades, superdifícil*;
- expresiones exclamativas que actúan como intensificadores de actitud, algunas de las cuales aparecen marcadas diatópica y distráticamente:

(11) ¡claro! ¡hombre! ¡No fastidies! ¡Buenoo! ¡macho! ¡madre mía! ¡coño! ¡jolin! ¡jo! ¡Qué caña! ¡Qué mal! ¡Vaya tela! ¡che! ¡la mare que va! (estas dos últimas, típicamente valencianas)

- frases y expresiones metafóricas, las metáforas de la vida cotidiana:

(12) Hay que coger el toro por los cuernos. Se explica como un libro abierto. Llueve a cántaros. Está más chupado que la pipa de un indio. No ve tres en burro. Es un gallina. Está sordo como una tapia. Se va por las ramas. Cogió el avión por los pelos. Está que se sube por las paredes. Le costó un ojo de la cara. Apretó los dientes y se se tragó su orgullo.

Una propuesta de ejercicios:

- Sustituya el término elativizado por otro neutro o no marcado en relación con la intensificación.
- Explique las metáforas nuestras de cada día.
- Sustituya la metáfora por el sinónimo o expresión sinonímica +/- coloquial correspondiente. ¿Se pierde alguna información desde el punto de vista estratégico si dejamos de usar dicha metáfora? ¿acaso informan de lo mismo expresiones como *es miedoso* y *es un gallina*? Preguntas como estas pretenden insistir en la relación entre las formas lingüísticas y sus funciones comunicativas, no sólo en el qué sino en el porqué o finalidad de su uso.

4.2.1.2. *Léxico argótico*

Ya señalábamos la capacidad del léxico coloquial para adoptar y dar cobijo a

ciertos neologismos, a voces de distintos lenguajes especiales y, sobre todo, del argot. De hecho, por ejemplo, son numerosas las palabras que directamente del argot juvenil o, a través de este, del argot delictivo, como ha señalado J. Sanmartín (1998b), pasan al registro coloquial:

- Piense en algún término argótico o jergal capaz de sustituir las siguientes voces o expresiones del estándar +/- formal:

- (13)entablar relaciones amorosas
 sucio, de mala calidad
 sorprendido
 divertido
 aburrido
 mucho, gran cantidad de algo
 bocadillo
 millón de pesetas
 marcharse
 trabajar
 pegar
 coger
 grupo de personas, de amigos
 cárcel
 billete de mil pesetas
 chaqueta, cazadora
 traficante de drogas
 ladrón

Enrollarse 'entablar relaciones amorosas', *cutre* 'sucio', 'de mala calidad', *alucinado* 'sorprendido' (*de*) *alucine* 'divertido', *muermo* 'aburrido', *mogollón* 'mucho, gran cantidad de algo', *bocata* 'bocadillo', *kilo* 'millón de pesetas', *abrirse* 'marcharse', *currar* 'trabajar', 'pegar', *trincar* y *pillar* 'coger', *basca* 'grupo de personas', *talego* 'cárcel', 'billete de mil pesetas', *chupa* 'chaqueta, cazadora', *camello* 'traficante de drogas', *mangui* 'ladrón'.

4.2.2. Nivel sintáctico

De la sintaxis coloquial desearía destacar unos cuantos hechos:

- a) relativos a la construcción: conectores pragmáticos, orden de palabras, enunciados suspendidos y relaciones temporales y modales;
- b) relacionados con la estructura secuencial de la conversación: la presencia del *relato* dramatizado;

c) vinculados a la retórica conversacional: el empleo de los intensificadores.

4.2.2.1. Los conectores pragmáticos

De gran rendimiento en clase puede ser el estudio de los conectores, tanto de los *argumentativos*, aquellos que además de unir refuerzan argumentativamente lo dicho, como de los que en otro lugar he llamado *metadiscursivos*, porque soportan o van regulando de algún modo lo que se dice o el modo de decir. En (14) aparecen marcados en negrita:

(14)A: nos vamos a juntar los de la promoción en casa de Carlos

B: ya/ ya me lo había dicho Irene/ *pero* yo no sé si podré ir *porque* por la noche no me dejan salir mucho/ *además* es que no me apetece demasiado ver a Carlos después de lo que pasó entre nosotros/ *bueno* ya veremos// *por cierto* ¿te ha llamado Rafa para lo de la nieve?

Este intercambio está constituido por una intervención iniciativa de A, conversacionalmente una oferta, propuesta u ofrecimiento (implícito), y de una intervención reactiva de B, entendida como rechazo. Dicho rechazo se manifiesta a partir de la antiorientación argumentativa introducida por el conector de oposición *pero*, soportada a su vez por un conjunto de enunciados todos ellos orientados argumentativamente a la justificación de esa respuesta negativa. Conectores como *porque*, *además* (éste último de carácter aditivo) se encargan de marcar dicha actividad enunciativa (el funcionamiento de estos conectores se entenderá más fácilmente si se establece de forma previa la actividad argumentativa del texto o fragmento que estemos analizando). Tras estos, en ese mismo ejemplo, la presencia de otro tipo de conector *bueno*, al que hemos denominado metadiscursivo, reformula el conjunto argumentativo e incluso deja en suspenso la conclusión. Y finalmente, otro reformulador, *por cierto*, introduce un cambio de tópico discursivo.

Estos últimos, los conectores metadiscursivos, sirven de apoyos para ordenar el diálogo, para ir hilvanando un discurso inmediato y actual, que se ha de planificar sobre la marcha. Sin duda, muchas veces soportan la progresión del discurso, el inicio, la continuación o el cierre de los turnos, intervenciones, intercambios y secuencias de una conversación, y los hay además que regulan el contacto (*¿sabes? ¿entiendes...*).

Entre los típicos marcadores de progresión se encuentran los denominados *reformuladores* (*bueno*, *por cierto*, en el ejemplo anterior, *entonces*, *en fin*, *quiero*

decir, más claro, como habéis dicho, quiero decir una cosa, digo, esto es, o sea, es decir, por así decir(lo)), a través de los cuales el hablante (oyente) puede cambiar, rectificar, recuperar, precisar, explicar a modo de paráfrasis, reorientar ya sea un tema, un acto o actos argumentativos, incluso una actitud. Tales reformuladores se especializan en una de estas funciones más concretas; así, *por cierto, una cosa...* son marcadores de digresión.

El estudiante ha de notar que, junto a estas *conjunciones para la coherencia y cohesión del habla coloquial*, existen otros recursos más formales. En concreto, ese mismo valor digresivo presentan conectores como *a todo esto, entre paréntesis, dicho sea de paso, a propósito*, si bien vinculados a registros más elaborados. [En Cortés (1994) y (1995) tienen una amplia recopilación de los trabajos sobre conectores]

4.2.2.2. *El orden de palabras*

Después de haber enseñado que el orden regular, normal, frecuente, no marcado del español es el de Sujeto+Verbo+Objeto (*Juan come manzanas*), nos damos cuenta de que a menudo en el habla aparecen ejemplos como los de (15):

(15)a. No sé mi abuela los ojos el color que tendrían

b. En el servicio ↑ ¿tú lees las anotaciones del cuarto de baño ↓ tía? ¿esas que son- lo de las puertas/ alguna vez?

c. Y al pueblo ↑ ¿cuándo decís que vais a ir?

cuya ordenación, antes que a la función sintáctica o semántica, responde a la función pragmática de la topicalización y al realce informativo, sólo a veces meramente subjetivo, de los elementos. Pragmáticamente, todos los segmentos de (15) parecen estar perfectamente colocados, es decir, responden a un propósito. La palabra, el tópico, se adelanta como un titular, anuncio de lo que se va a hablar a continuación, un adelanto temático, ya consabido, de la información nueva que sigue. En (15b) y (15c), concretamente, se aprovechan referencias anteriores y se lanzan las palabras que anticipan la petición de información (téngase en cuenta además que, desde el punto de vista conversacional, pueden servir como peticiones de toma de turno que introducen un cambio temático). Existe la voluntad de desmembrar y parcelar tales estructuras interrogativas, como indica A. Narbona (1989:163-4), "de modo que el primer miembro se erige en trampolín preparador y desencadenador de la pregunta propiamente dicha", sea cual sea el propósito, que sin duda lo hay.

Nótese el orden estratégico en el empleo del *yo* como señal de inicio de habla, de

preludio de la opinión del hablante, en (16) (“intervengo; voy a dar mi opinión”):

(16) Yo a mí me parece

o la función reparadora, explicativa, matizadora o de precisión informativa que supone ahora un movimiento tópico a la derecha, como el de (17):

(17) Yo no quiero hacerlo contigo// el trabajo

No eso de llamar por teléfono lo hacen mucho ¿eh?// esa broma

Claro resultado de la autocorrección o reformulación, en (18):

(18) Es de Madrid/ de un pueblo

A diferencia de los órdenes morfológico y sintáctico, fijados en la propia evolución de la lengua, el pragmático es un orden más libre, ya que queda regulado contexto a contexto y muy frecuentemente, como se ha señalado, por la intención del que habla. De ahí que esa libertad sea una libertad vigilada por dicha intención. Aunque gramaticalmente no hay diferencia entre *M^a se casó y tuvo un hijo* y *M^a tuvo un hijo y se casó*, la inversión de los miembros coordinados, como se ha venido insistiendo repetidamente (G. Reyes, 1990: 66; M^a V. Escandell, 1993; A. Narbona, 1997: 169-170), modifica, desde un punto de vista semántico-pragmático, no sólo la sucesión temporal de los hechos, sino las presuposiciones e inferencias que se ponen en marcha en cada caso. Toda esta información sobre la intención, la interpretación, etc., se obtiene del orden entendido ahora pragmáticamente.

En (19), un ejemplo que tomo de E. Montolío:

(19) Me lo dijeron tus amigas/ si es que se pueden llamar así

el segmento pospuesto con *si* presenta un valor conversacional de *autorreparación*, con la consiguiente anulación de las presuposiciones e inferencias del primer segmento. Es además un valor fijado en esta posición.

[Véase el estudio de Padilla (1997), así como la bibliografía básica que aporta]

En fin, de lo dicho hasta aquí, notamos la conveniencia de insistir en algunos procedimientos constructivos del discurso hablado:

- no enseñaremos a desmembrar los enunciados, ni tampoco a parcelarlos, a acumularlos, pero sí es conveniente explicar las estrategias de argumentación o de

formulación que aparecen vinculadas al uso de ciertos conectores, que introducen argumentos o conclusiones o que reformulan, que permiten cambiar el tema, recuperarlo, regular el contacto, ganar el turno, etc.

- y así mismo algunas de las estrategias vinculadas a ciertos órdenes de palabras.

Si la gramática es una reflexión sobre la lengua; la pragmática, lo es sobre el uso, sobre los mecanismos estratégicos que se emplean al hablar (actuar) y, sobre todo, al interactuar. Otro ejemplo para la reflexión en este sentido es el que se presenta en el apartado que sigue a continuación.

4.2.2.3. *Los enunciados suspendidos*

Prestemos atención a ciertas estructuras frecuentes en el español coloquial, los denominados enunciados suspendidos. Se trata de enunciados completos en cuanto suspendidos, como ha señalado A. Narbona:

(20) Es un profesor Ø (') ("magnífico")

(21) Si me lo hubieras dicho antes Ø (') («te habría ayudado»)

Nótese la intensificación en (20), dirigida, por ejemplo, a reforzar la conclusión "te aconsejo que vayas a sus clases", o en (21) de atenuación del compromiso o responsabilidad del Yo.

Es el decir sin decir, un mecanismo eficaz no sólo de transmitir el contenido o el punto de vista, sino de minimizar o maximizar lo dicho o la actitud

En el ejemplo de (22), el hablante solicita la entrega del trabajo al tiempo que recrimina de manera atenuada a su interlocutor que no se lo haya devuelto todavía:

(22) ¿Y el trabajo que tenías que entregarme hoy Ø (')?

[Véase Seco (1973), Narbona (1989) y Herrero (1997)]

4.2.2.4. *Relaciones temporales y modales*

Conviene llamar la atención sobre ciertos empleos aparentemente neutralizados. Que el presente es utilizado como tiempo para actualizar un momento que no concuerda con el momento de habla es un hecho ya conocido:

(*presente de pasado*)

(23) E: en esto un día estaba yo en casa/ y estaba por las tardes y por la mañana// un jueves y un viernes que no teníamos clase// suena el timbre↑// y voy a abrir ¿no? mm abro la puerta↑/ y me pregunta por una de las tías que vivía conmigo

(*presente de futuro*)

(24) No te lo vas a creer/ pero *me caso* al mes que viene

Muchas formas verbales, antes que tiempo, expresan valores modales o modalizadores. El futuro deja en parte de ser una marca temporal en (25) para expresar esencialmente un valor de suposición (en el presente):

(25) Estarás pensando que soy tonto.

El aspecto, probabilidad de que sea así en este momento, domina sobre el tiempo:

(26) Ahora estarán bailando.

Pues bien, todos esos otros valores están vinculados a ciertas estrategias, actitudes, presuposiciones, etc. Destaquemos, por ejemplo, la ampliación de valores y usos del imperfecto de indicativo. El imperfecto, por ejemplo, por su débil posición temporal, es apto para la subjetivización, la modalización (M.L. Gutiérrez). El imperfecto es muchas veces marca de presencia del hablante.

En (27), tienen un pequeño ejemplario de usos especiales del imperfecto; su empleo añade incertidumbre, sorpresa, cortesía, deseo, etc. al enunciado:

(27) La reunión era (es) para las cuatro ¿no?

¡Qué alegría! ¡pero si eras tú! ¿Qué te creías (crees) que yo me chupaba (chupo) el dedo?

Veníamos a pedirle un favor

De esta paella me comía yo la mitad

De buena gana me iba mañana

Me llamaba eso a mí y

Yo que tú me iba.

Pensemos también en la “neutralización” de los modos verbales que se produce en expresiones como las de (28):

(28)a. Si aprobara el inglés/ mi padre seguro que me compraba la moto

b. Yo tenía que haber venido.

Ahora bien, conviene matizar que dichas “neutralizaciones” temporales y modales se producen en el plano formal y semántico, pero no siempre en el pragmático. La elección de un tiempo verbal, de un modo, etc. entre varias opciones supone

siempre un efecto pragmático. Con el uso del imperfecto de (28a) el hecho se siente más real, realizable, probable. Del mismo modo, en (28b) el grado de obligación o de imposición de una obligación aumenta.

4.2.2.5. *Un hecho estructural: los relatos conversacionales*

Una de las constantes estructurales de la conversación coloquial es la presencia de las secuencias de historia y especialmente del relato dramatizado. Hay uso y abuso de las mismas y, por tanto, del empleo del estilo directo en la narración, a veces ciertamente vinculado al estrato sociocultural bajo de los informantes.

[Para el tratamiento de la cuestión: Reyes (1993), Gallardo (1993) y Briz (1998)]

El ejemplo de (29) ha sido extraído de Briz (1998):

(tema: las bromas por teléfono)

(29)

C: y a una tía mía de mi marido también/ *cante el himno de Valencia*↓ *que gana usted una televisión en color!* [también de la radio↑]

A: [(RISAS)]§

D: § y lo que se reirían [looo- los bromistas]

C: [la mujer→]/ pos fíjate§

D: § es que (())§

C: § era una mujer de ochenta [años ¿sabes? =]

A: [una cabronada/ una cabronada ¿sabes?]

B: [(RISAS)]

C: = y viene el hijo y dicen *ve- vetee aa la radio*↑ por- por casi lo meten en la cárcel↓ *que nos ha salido una televisión* y el muchacho allí exigiendo la televisión↑

A: no↓ eso lo hacen mucho ¿eh?// esa broma (())§

B: § [(())]

D: [(())]§

C: § y yo digo *ya no me fio yo ni de la capa que llevo puesta!* porque es que no te puedes fiar ¿eh?§

((...))

A: sí sí↓ eso mucho eso pasa mucho§

C: §mi marido **pegó un bote de la cama ¡no veas! se le cayó hasta el teléfono!**// ¿está Jesús? dice mi marido→ *mire*↓ *se ha equivocado!*// se acuesta§

A: §¿y volvieron a llamar otra [vez?]

C: [¡oh que! si volvieron a llamar!/] a las tres horas que el hombre se había [quedao otra vez un poco embelesao→]

A: [que ((te- tenían)) el teléfono] mal o equivocao§

C: §ni- mira↓ ya cogió el teléfono y di-ce *ni está Jesús ni su PUTA MADRE!* y yo→ *Vicente por Dios dice NI VICENTE NI SANTO VICENTE PERO ¿¡ESTOS QUÉ S'HAN CREÍDO ESTA NOCHE!?*

[H.25.A.1]

Se trata, como puede observarse de un recurso vivificador y actualizador. Desde el punto de vista de su estructura interna, pueden estudiarse los recursos a través de los cuales se añaden las intervenciones de los personajes, es decir, las voces distintas de las del hablante-oyente: verbos de “decir”, con frecuencia en presente, y/o mediante el sujeto emisor (yo, tú, el...); en su defecto, pausas, tonemas o conectores *metadiscursivos* como *pues*.

Puesto que la experiencia me dice que algunos estudiantes no saben contar una historia de otro modo, puede ser interesante un ejercicio que plantee la conversión del relato dramatizado coloquial en un relato más elaborado y sin dramatizar.

4.2.2.6. *La retórica de la conversación: la intensificación*

Para acabar, me referiré a un rasgo que tiene que ver con la retórica de la conversación, la tendencia a la maximización o intensificación, estrategia pragmática de producción-recepción, a partir de la cual se realiza lo dicho y el decir, según se ha podido notar ya en el fragmento de conversación anterior. En el ejemplo de (29) aparecen marcados en negrita las intensificaciones.

[Para el estudio de esta cuestión, vid. Beinhauer (1929); González Calvo (1984-1988); Herrero (1991); Vígara (1980: 85 y ss) y (1992: cap. III); Briz (1997 y 1998)]

Un primer acercamiento consistiría en estudiar en clase los varios recursos de expresión verbal y no verbal, frecuentemente combinados, de esta función pragmática en el texto (morfológicos, sintácticos, léxicos, fraseológicos, fonéticos):

- morfológicos (sufijos aumentativos, determinados prefijos, cuantificadores, usos enfáticos de conjunciones, preposiciones, etc.):

(30) Se le cayó hasta el teléfono

- sintácticos (estructuras del tipo; No...ni; ni...ni; Artículo + que + V; enunciados exclamativos o interrogativos exclamativos, etc.):

(31) Ya no me fío yo ni de la capa que llevo puesta/

Ni está Jesús ni su PUTA MADRE

NI VICENTE NI SANTO VICENTE

lo que se reirían los bromistas

¡no veas!

¡oh que si volvieron a llamar!

¿¡ESTOS QUÉ S'HAN CREÍDO ESTA NOCHE!?

- léxico-semánticos (por ejemplo, por repetición):

(32) una cabronada/ una cabronada
 sí sí ↓eso mucho eso pasa mucho

-fraseológicos:

(33)pegar un bote de la cama,
 por Dios

- fónicos (tono o pronunciación marcados, pronunciación silabeada, como la denomina A. Narbona (1990: 1041), alargamientos vocálicos, etc.):

(34) NI VICENTE NI SANTO VICENTE

Tras reconocer estos recursos, es necesario que el estudiante llegue a captar algunas de sus funciones pragmático-comunicativas como modificadores del decir (en 35) y como modificadores del decir y de lo dicho (en 36).

Así, en el enunciado de (35):

(35) C: ¡oh/ que si volvieron a llamar!

la estructura exclamativa y la presencia del marcador performativo de insistencia, que sí, refuerzan el acto ilocutivo aseverativo afirmativo («sí, volvieron a llamar»), además de la actitud de protesta y disconformidad con la actuación de los individuos bromistas.

En el enunciado de (36),

(36) C: Mi marido pegó un bote de la cama ¡no veas! se le cayó hasta el teléfono

a través de los intensificadores, C. no sólo informa de la rapidez con que su marido se levantó de la cama y, de que, como consecuencia de esto, tiró el teléfono, sino que maximiza el enfado y, así pues, el desacuerdo con la actuación de los bromistas.

Al hilo de lo anterior, conviene insistir en que la maximización es, desde el punto de vista dialógico, un refuerzo del acuerdo o del desacuerdo. La interrogación exclamativa (interrogación retórica) es una de sus manifestaciones lingüísticas más

frecuentes en la conversación. Enunciados como el de (37) muestran rechazo y recriminación:

(37) ¿¡ESTOS QUÉ S'HAN CREÍDO ESTA NOCHE!?

- Un ejercicio interesante, ya apuntado anteriormente, es la sustitución en la conversación de los términos marcados con este rasgo de intensidad por el neutro o no marcado, observando las modificaciones en cuanto a los efectos de sentido.

5. EL FINAL DE ESTE ACERCAMIENTO AL ESTUDIO DEL ESPAÑOL COLOQUIAL EN LOS TEXTOS

Tras el estudio de algunos de los hechos regulares de esta gramática de la interacción cotidiana, es preciso acabar comprobando la capacidad del estudiante para distinguir los dos registros, el coloquial y el formal, en una conversación, así como los reflejos de otras variedades de carácter sociolectal y, sobre todo, de usarlos adecuadamente según el contexto de situación. Este acercamiento, y también esta exposición, puede concluir con una práctica final de reconocimiento de las variedades y registros en una conversación:

- Reconozca los reflejos de la variación sociolectal y dialectal en los fragmentos de conversación que siguen (atendiendo, por ejemplo, al modo de contar, a la temática, a ciertos fenómenos fonéticos, de fonosintaxis, a la presencia de vulgarismos, de voces y expresiones, dialectalismos, etc.).
 - Reconozca los rasgos coloquiales que aparecen, ya sea de forma abstracta o atendiendo, por niveles, a usos más concretos.
 - Señale la función pragmático-comunicativa de algunos recursos lingüísticos (empleo de conectores, enunciados suspendidos, intensificadores, etc.).
- Y, finalmente, una vez reconocidos estos rasgos formales y funcionales coloquiales, así como los de carácter sociolectal,
- convierta ahora el registro coloquial de este texto conversacional en otro más formal o elaborado, eliminando además los rasgos sociolectales.

Aunque hemos de cumplir nuestra tarea de enseñar a nuestros alumnos a *hablar como los libros, a explicarse como un libro abierto*, hemos de admitir que no se escribe como se habla y que el habla varía según el contexto de comunicación,

la situación y según el usuario. De ahí que consideremos necesario estudiar y reflexionar en clase sobre las variedades de uso, y, en concreto, sobre el español coloquial. Además, es preciso salir del laboratorio, buscar mecanismos, objetos atractivos, nuevas propuestas, en suma, incentivos en clase para acabar con esa progresiva pérdida de interés por la lengua española.

Se puede y, en mi opinión, se debe impartir y hacer gramática examinando también el uso real de la lengua. La lengua que hablamos no es sintópica, sinstrática y sinfásica y, por tanto, una vez enseñada la lengua “sin nada”, el estándar (culto), habrá que pasar a enseñar la lengua “con todo”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beinhauer, W. (1929, 1991), *El español coloquial*. Madrid, Gredos.
- Briz, A. (1996), *El español coloquial: situación y uso*. Madrid, Arco-Libros.
- Briz, A. (1998), *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatología*. Barcelona, Ariel.
- Briz, A. (coord.) (1995), *La conversación coloquial (Materiales para su estudio)*. Anejo XVI de la Revista *Cuadernos de Filología*. Universidad de Valencia.
- Briz, A., Gómez Molina, J.R., y Martínez Alcalde, M.J. y grupo Val.Es.Co. (eds.) (1997), *Pragmática y gramática del español hablado. El español coloquial*. Zaragoza, Pórtico.
- Carballo, A., (1964) *Español conversacional. Ejercicios de Vocabulario*, 3ª ed., Madrid, C.S.I.C.
- Casado, M. (1985), *Tendencias en el léxico actual*. Madrid, Coloquio.
- Casado, M. (1993), *Introducción a la gramática del texto español*. Madrid, Arco-Libros.
- Cortés, L. (1986), *Sintaxis del coloquio. Aproximación sociolingüística*. Universidad de Salamanca.
- Cortés, L. (1991), *Sobre conectores, expletivos y muletillas en el español hablado*. Málaga, Ágora.
- Cortés, L. (1994), «Bibliografía: marcadores del discurso (I)», *Español Actual*, 63, 63-82.
- Cortés, L. (1995), «Bibliografía: marcadores del discurso (II)», *Español Actual*, 64, 75-94.
- Cortés, L. (1996), *Español hablado. Bibliografía sobre aspectos teóricos y empíricos (morfosintácticos y sintáctico-pragmáticos)*. Cáceres, Universidad de Extremadura.
- Cortés, L. (ed.) (1995), *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*. Universidad de Almería.
- Criado de Val, M. (1980), *Estructura general del coloquio*. Madrid, SGEL.
- Escandell, M.V. (1993, 1996), *Introducción a la pragmática*. Barcelona, Ariel.
- Fuentes, C. (1995), *La sintaxis de los relacionantes supraoracionales*. Madrid, Arco-Libros.
- Gallardo, B. (1993), *Lingüística perceptiva y conversación: secuencias*. Anejo 4 de *LynX*. Departamento de Teoría de los lenguajes. Universidad de Valencia.
- Gómez Capuz, J. (1998), *El préstamo lingüístico*. Anejo XXVIII de la Revista *Cuadernos de Filología*. Universidad de Valencia.
- Gómez Capuz, J. (1997), «Observaciones sobre la función de los extranjerismos en español coloquial:

- valores estilísticos, semánticos y pragmáticos», en Briz, A., Gómez Molina, J.R., Martínez Alcalde, M.J. y grupo Val.Es.Co. (eds.), (1997), pp. 305-310.
- González Calvo, J.M., "Sobre la expresión de lo «superlativo» en español", *Anuario de Estudios Filológicos*, VII,1984, pp. 172-205; VIII, 1985, pp. 113-146; IX, 1986, pp. 129-153; X, 1987, pp. 101-132; XI, 1988, pp. 159-174.
- Herrero, (1997), "La importancia del concepto de *enunciado* en la investigación del español coloquial" a propósito de enunciados suspendidos", en Briz, A., Gómez Molina, J.R., y Martínez Alcalde, M.J. y grupo Val.Es.CO. (eds.) (1997). pp.109-126.
- Herrero, G. (1991), "Procedimientos de intensificación-ponderación en el español coloquial", *Español Actual*, 56, 39-52.
- Hidalgo, A. (1997), *La entonación coloquial. Función demarcativa y unidades de habla*. Anejo XXI de la Revista *Cuadernos de Filología*. Universidad de Valencia.
- Martín Zorraquino, M.A. y Montolio, E. (1998), *Los marcadores del discurso (teoría y análisis)*. Madrid, Arco-Libros.
- Moya, J.A. (1981), «Notas de sintaxis fonológica». REL. 11,1, 83-89.
- García Wiedemann, E.J., Montoya Ramírez, M.I. y Moya Corral, J.A. (eds.), *La enseñanza de la Lengua Española*. Universidad de Granada.
- Narbona, A. (1986), «Problemas de sintaxis coloquial andaluza», REL, 16.2, 229-276; reed. en A. Narbona (1989), pp. 171-203.
- Narbona, A. (1988), "Sintaxis coloquial: problemas y métodos", LEA, XI/1, 81-106; reed. en A. Narbona (1989), pp. 144-169.
- Narbona, A. (1989), *Sintaxis española: nuevos y viejos enfoques*. Barcelona, Ariel.
- Ortega, J. (1985), «Apéndices modalizadores en español: los «comprobativos», en *Estudios románicos dedicados al Profesor Soria Ortega*. Universidad de Granada.
- Ortega, J. (1986), «Aproximación al mecanismo de la conversación: apéndices «justificativos»», Verba, 13, 269-90.
- Padilla, X. (1997), «Orden de palabras en español coloquial: problemas previos a su estudio», en Briz, A., Gómez Molina, J.R., Martínez Alcalde, M.J. y grupo Val. Es. Co. (eds), (1997), pp. 343-349.
- Pons, S. (1998), *Conexión y conectores. Estudio de su relación en el registro informal de la lengua*. Anejo XXVII de la Revista *Cuadernos de Filología*. Universidad de Valencia.
- Portolés, J (1998), *Marcadores del discurso*. Barcelona. Ariel Practicum.
- Portolés, J. (1994), "La metáfora y la Lingüística: los atributos metafóricos con *un* enfático", en V. Demonte (ed.), *Gramática del español*. México, El Colegio de México, pp. 531-556.
- Reyes, G. (1993), *Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto*. Madrid, Arco-Libros.
- Rodríguez, F. (coord.) (1989). *Comunicación y lenguaje juvenil*. Madrid, Fundamentos.
- Ruiz Gurillo, L. (e.p.), *La fraseología del español coloquial*. Barcelona, Ariel Practicum.
- Salvador, V. (1989), "La metáfora nostra de cada día", *Limús*, 6, 23-41.
- Sanmartín, J. (1998a), *Diccionario de argot*. Madrid, Espasa Calpe.
- Sanmartín, J. (1998b), *Lenguaje y cultura marginal. El argot de la delincuencia*. Anejo XXV de la Revista *Cuadernos de Filología*. Universidad de Valencia.

- Seco, M. (1973), «La lengua coloquial: 'Entre visillos', de Carmen Martín Gaité», en *El comentario de textos I*. Madrid, Castalia, pp. 361-379.
- Seco, M. (1977), «El léxico de hoy», en R. Lapesa (1977) (coord.).
- Steel, B. (1976), *A Manual of Colloquial Spanish*. Madrid, SGEL.
- Vigara, A.M^a (1980), *Aspectos del español hablado. Aportaciones al estudio del español coloquial*. Madrid, SGEL.
- Vigara, A.M^a (1992), *Morfosintaxis del español coloquial*. Madrid, Gredos.

PROCESOS EN LA ADQUISICIÓN DE LA LECTURA

FERNANDO JUSTICIA
Universidad de Granada

Debo agradecer a los organizadores de las IV Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española la invitación y la oportunidad que me brindan de participar en este foro cualificado de personas con intereses tan altos y nobles concernientes a uno de los aspectos cruciales de la educación como es la enseñanza de la lengua. Sin embargo, el título y el contenido de la conferencia, y mi procedencia y formación psicológica tal vez resulten marginales entre los objetivos educativos que intentan conseguir y para los que demandan soluciones de las actividades e intercambios que promueven estas jornadas. El tema que ocupará mi tiempo será el de la lectura. La lectura entendida no tanto en el sentido de proporcionar estrategias que estimulen y corrijan el hecho, tan ampliamente confirmado por otra parte, del escaso valor y el poco tiempo que conceden los estudiantes a la actividad de leer cuanto para hacer un análisis de los procesos que median en la adquisición de la lectura y, de modo particular, en la fase inicial de su aprendizaje.

En todos los países la educación tiende a desarrollar en los individuos un sistema de comunicación que los capacita para la descripción, la comprensión, la interacción, el intercambio y la relación con los objetos físicos (el mundo) y sociales (las personas) de su entorno. En el período de escolarización obligatoria se amplían y se fundamentan las bases del sistema de comunicación mediante el desarrollo de la expresión oral (lenguaje oral), en la que el niño se inicia de forma espontánea y natural dentro de su propio medio familiar y social, y mediante el aprendizaje formal

del lenguaje escrito. Entre las primeras habilidades básicas, el sistema escolar se ocupa de la enseñanza y del aprendizaje de la lectura y la escritura. La lectura y la escritura, junto con el cálculo, son objetivos centrales de los primeros años de escolarización. Del éxito y pericia que se adquiere en la lectoescritura depende en buena parte la consecución del resto de objetivos que constituyen la base de la formación intelectual y personal de los individuos. Se estima que entre los niños que presentan dificultades de aprendizaje, un 60 % de los problemas se asocia con dificultades en el aprendizaje y adquisición de la lectura y la escritura. Según datos de investigaciones comparadas, el porcentaje de niños que en las diferentes lenguas presenta un retraso específico de lectura oscila entre el 4 % y el 10 % de la población. En el caso de España, esta cifra se sitúa en torno al 8 % (Soto et al., 1986) si el retraso en la habilidad lectora es de al menos quince meses respecto de la población normal de la misma edad. En un estudio más reciente se eleva el porcentaje de alumnos con problemas. Entre el 10 % y el 15 % de los escolares de educación primaria y secundaria se ven afectados por problemas dislexia (Informe de la Fundación Centro de estudios de Aprendizaje y Reeducción, 1998). Esta disfunción que se da principalmente en la lectura, la escritura y el aprendizaje de las matemáticas es superada sin dificultad por el 90 % de los afectados si se someten a un tratamiento adecuado. Según el mismo estudio, buena parte del fracaso escolar que se registra entre estos mismos alumnos, con un 50 % que suspende una materia y un 30 % que repite curso, se debe a este trastorno (El País, 13, octubre, 1998).

Mi interés en esta conferencia no es otro que contribuir a confirmar y contrastar los datos de estos estudios, a enfatizar la importancia de las fases iniciales de la adquisición de la lectura y a mostrar la escasa e insuficiente atención que, en general, recibe la enseñanza y el aprendizaje de esta importante habilidad que, si bien tiene un período de atención preferente como es el primer ciclo de la enseñanza primaria (6-7 años), tal vez resulte insuficiente para muchos alumnos el tipo de entrenamiento que reciben. Éste podría ser el origen de alguna de las diferencias que se producen entre buenos y malos lectores. No quisiera caer aquí en la simplificación de atribuir a una sola causa la explicación de los altos niveles de fracaso escolar que se presentan asociados con deficiencias en el aprendizaje de la lectura y, menos aún, relacionarla con los maestros que con tanta dedicación se ocupan de este período de enseñanza. Sin embargo, sí hago una llamada de atención para orientar e intensificar el tipo de entrenamiento que se lleva a cabo en las etapas iniciales del aprendizaje de la lectura cuando los niños se centran en la adquisición

de esta importante habilidad. Quizás de este modo solventaríamos otras dificultades que más tarde parecen insuperables en las clases de lengua de las que ustedes se preocupan.

IMPORTANCIA DE LOS PROCESOS INICIALES DE ADQUISICIÓN DE LA LECTURA

Leer y escribir son actividades complejas que exigen múltiples operaciones y un amplio conjunto de conocimientos. Posiblemente, la complejidad vaya más allá del simple juego con las letras que parecen realizar los niños cuando aprenden a leer, del hecho de que muchos alumnos superen con sorpresa de los propios padres y maestros las fases de aprendizaje, y de que sea un objetivo educativo tan importante a conseguir en una edad tan temprana. Leer es comprender un lenguaje visual distinto del lenguaje auditivo que ya domina el niño cuando se inicia en el aprendizaje de la lectura. Enseñar a leer consiste en hacer que el lector comprenda e interprete un tipo de lenguaje y comunicación diferente al lenguaje oral que el niño ya conoce. Los estudios recientes sobre la lectura en los últimos veinte años han puesto de relieve lo mucho de especulación y lo poco de información fundada que hay detrás de los métodos, de las prácticas y de los modelos que nos sirven para determinar la naturaleza de la lectura, para explicar los procesos implicados en la misma y las consecuencias que se derivan para la enseñanza.

El dominio de la lectura exige el desarrollo simultáneo de un conjunto de operaciones mentales de diversa naturaleza: fonológica, morfológica, léxica, sintáctica y semántica. Estas operaciones consisten en identificar las letras, decirlas, relacionar letras con sonidos (grafemas y fonemas), acceder al léxico, es decir, al significado de las palabras, relacionar la forma ortográfica de las palabras con su significado, asignarles un valor sintáctico, construir el significado de las frases e integrar el significado global del texto. Además, todas estas operaciones en el buen lector son interactivas, llegan a ser inconscientes y se realizan a una gran velocidad. En realidad y simplificándolo mucho, en la lectura tendríamos dos grandes operaciones. Una primera de producción, consistente en reconocer y decir las palabras (fase de reconocimiento de las palabras) y, la segunda, de comprensión del significado (atribuir significado a las palabras y al texto escrito). En el aprendizaje de la lectura quizás nos resulta más fácil identificar la primera fase: dependiendo del método de lectura, los niños van deletreando y superando progresivamente las diferentes cartillas en el primer año de primaria. Por el contrario, no nos resulta tan evidente identificar las actividades de los niños para aprender las estrategias necesarias que

hacen posible el acceso al significado de las palabras y del texto. La distinción entre estos dos grandes procesos de producción (reconocer y decir las palabras) y de comprensión lectora (captar el significado de mensajes escritos) sirve de referencia a las dos grandes habilidades que debe dominar el niño cuando culmina el aprendizaje de la lectura. Podemos decir que constituyen el fundamento del comportamiento de los buenos lectores y de los lectores expertos. Así pues, la adquisición y la enseñanza de la lectura pasan por un entrenamiento suficiente y eficaz en los dos procesos mencionados: adquirir fluidez y velocidad reconociendo las palabras y comprender el significado del texto. Las dos fases resultan imprescindibles, se aprenden simultáneamente pero exigen un entrenamiento específico para adquirir las destrezas y habilidades propias de cada fase. Aquí nos ocuparemos básicamente de las que conciernen al primer proceso: el reconocimiento de las palabras.

EL RECONOCIMIENTO DE LAS PALABRAS

En la mayoría de los casos de dislexia tenemos suficiente evidencia empírica de que los problemas para reconocer las palabras son un factor crítico. La eficiencia en el reconocimiento de las palabras explica una proporción importante de las diferencias que se producen en la capacidad para leer de los niños en las etapas iniciales de adquisición de la lectura. Este dato también se confirma en el aprendizaje de adultos analfabetos, neolectores: las diferencias en reconocimiento de palabras explican buena parte de las diferencias en la capacidad para leer. Por esta razón ha sido tan importante la investigación y el debate que se ha suscitado en torno a la explicación de los mecanismos psicológicos responsables de la habilidad para reconocer las palabras.

Los modelos duales de lectura proponen que el reconocimiento de palabras escritas se puede llevar a cabo básicamente a través de dos vías o formas distintas (modelos de doble ruta). Una, por la denominada ruta léxica, directa o visual, mediante la cual las palabras se asocian directamente con el significado que éstas poseen en el léxico mental del individuo. La ruta visual implica un reconocimiento global, directo e inmediato de las palabras que se han aprendido previamente. Generalmente suele ser la ruta predominante en la lectura experta, la de los buenos lectores, pues la experiencia lectora va acumulando un amplio conocimiento de las formas ortográficas de palabras de la lengua. La segunda vía, denominada subléxica, indirecta o fonológica implica que el acceso léxico se halla mediado por procesos

fonológicos que facilitan el reconocimiento ortográfico y serían previos al acceso al significado. Los procesos fonológicos implicarían el aprendizaje y dominio de unas reglas que establecen la correspondencia entre grafemas (letras) y fonemas (sonidos). Estas reglas permitirían primero reconocer el patrón ortográfico de las palabras y, luego, acceder a su significado. El dominio de las reglas de correspondencia varía de unas lenguas a otras en función del mayor o menor grado de transparencia fonológica de cada sistema alfabético. Es bien conocido el hecho de que el español posee una ortografía muy regular, aunque las consecuencias de este hecho sean bien diferentes según se trate de la lectura o de la escritura de la lengua. En la lectura, la pronunciación de cualquier palabra se puede predecir siempre aplicando unas reglas fijas que registran las correspondencias existentes entre los grafemas y los fonemas propios de la lengua. En la escritura, por el contrario, en varios casos, existen dos o más formas de representación gráfica posibles de un mismo sonido (p.ej.: el sonido /b/ se puede representar como 'b', 'v' o 'w'; /x/ por 'g' o 'j', etc.). Lo que sin duda complica el dominio correcto de la escritura ortográfica.

Debe entenderse, no obstante, que los dos procedimientos de lectura mencionados son mecanismos interactivos que utilizan todos los lectores. El predominio de uno u otro en la lectura depende de la información fonológica, semántica y ortográfica que los lectores tienen previamente de las palabras. Ahora bien, realmente, el aprendizaje de la lectura depende básicamente del buen funcionamiento del procesador fonológico, que es el ensamblador que permite reconocer y decir las palabras nuevas que nunca se han leído o procesado previamente. Ciertamente, esto es lo que ocurre en el caso de los lectores cuando se inician en la actividad de leer. Por tanto, si este mecanismo funciona adecuadamente la lectura por la vía léxica, que requiere haber reconocido las palabras previamente, será cada vez más rápida. Si, por el contrario, hay dificultades para aplicar correctamente las reglas de correspondencia grafema/fonema (RCGF), el acceso al significado se hará más lento y difícil.

El reconocimiento de las palabras depende, pues, del buen funcionamiento del procesador fonológico, es decir, del buen aprendizaje y del correcto entrenamiento para el dominio de las RCGF. De aquí su importancia en las primeras fases de adquisición de la lectura. En realidad, con el entrenamiento fonológico los niños aprenden un mecanismo de auto-aprendizaje que progresivamente les hace adquirir fluidez y velocidad en la lectura con la consiguiente facilitación del acceso al significado por la vía léxica. Resulta, por tanto, imprescindible en el aprendizaje inicial de la lectura asegurarse de que el niño domina correctamente el procedimiento fonoló-

gico. Posiblemente, como veremos, muchas dificultades escolares posteriores se asocian con el escaso dominio y la mayor lentitud que muestran unos niños con respecto a otros cuando reconocen y dicen las palabras. Debe quedar claro, no obstante, que el aprendizaje de la lectura no se culmina si descuidamos el otro gran componente que la hace posible: la comprensión lectora. A la postre, no se debe olvidar que leer no es otra cosa que captar el significado del texto escrito. Así pues, reconocer y decir las palabras es un paso previo, imprescindible, condición *sine qua non*, pero insuficiente para culminar la lectura. Por tanto, resulta clave adquirir un entrenamiento suficiente en el mecanismo fonológico que permite el reconocimiento correcto de las palabras.

ANÁLISIS DEL RECONOCIMIENTO DE PALABRAS EN UNA MUESTRA DE LECTORES

A continuación, trataré de exponer, de forma resumida, una serie de datos extraídos de un estudio que hemos realizado sobre la lectura de palabras (Defior, Justicia y Martos, 1998). Con estos datos quiero mostrar las diferencias que se producen entre niños con diferente habilidad lectora comparando una muestra de lectores normales con otra de lectores con retraso. La finalidad no es otra que acentuar la importancia del aprendizaje en la fase de reconocimiento y el hecho de que para muchos escolares el tiempo que dedican al trabajo escolar de entrenamiento en esta fase resulta claramente insuficiente.

El estudio se hizo con una muestra de 160 niños, de 6 a 12 años de edad. Estaban divididos en siete grupos. Los seis primeros (de 1º a 6º de primaria), cada uno con 20 niños lectores normales, más un séptimo grupo de 20 lectores retrasados (pertenecientes a los cursos de 2º a 6º de primaria). Los niños del grupo de lectores retrasados presentaban al menos dos años de retraso lector respecto de su edad cronológica. Por esta razón no se incluyen alumnos con retraso entre los niños de 1º. El diagnóstico del retraso lector se hizo mediante la prueba de lectura TALE (Cervera y Toro, 1984). Los grupos de lectores normales estaban igualados en cuanto sexo y nivel socioeconómico. La muestra total de alumnos provenía de cuatro centros de enseñanza: dos públicos y dos privados. En todos los colegios se utilizaban métodos mixtos para enseñar a la leer, por tanto, métodos que combinaban el enfoque global con el fónico. La selección de los niños se realizó de forma aleatoria. Se excluyeron de la muestra todos aquellos niños que manifestaron algún tipo de minusvalía y

aquéllos cuyo nivel escolar no se correspondía con el de su edad cronológica.

Para analizar el comportamiento lector se elaboró una prueba de lectura con 306 ítems. Estaba compuesta de palabras, no palabras y pseudopalabras. Las palabras se seleccionaron del Diccionario de Frecuencias (Justicia, 1995) del vocabulario usual de niños españoles de 6 a 14 años, de acuerdo con su nivel de frecuencia (alta, media y baja). Se extrajeron de forma aleatoria 193 palabras. A partir de éstas se formaron las no palabras y las pseudopalabras, cambiando un solo grafema, considerando sólo las palabras de alta y media frecuencia. Las no-palabras formaban conjuntos de letras que presentaban alguna combinación de grafemas inexistente o excepcional en español (p.ej., *mlaya*, a partir de *playa*). Las pseudopalabras, por el contrario, presentaban una composición silábica correcta desde el punto de vista ortográfico (p.ej., *blaya*) aunque, como las no-palabras, carecían de significado léxico. Nuestra predicción era que los sujetos cometerían más errores en el caso de la lectura de las no palabras que en la lectura de las pseudopalabras, y mayor en este caso que en la lectura de las palabras. Además, estas diferencias afectarían de modo desigual a la muestra de niños normales y retrasados, siendo más acusada la dificultad para leer en el grupo de lectores retrasados. De este modo, demostraríamos la importancia del procesador fonológico en el reconocimiento de palabras y la dificultad especial que tiene el grupo de los lectores retrasados con el dominio de las RCGF.

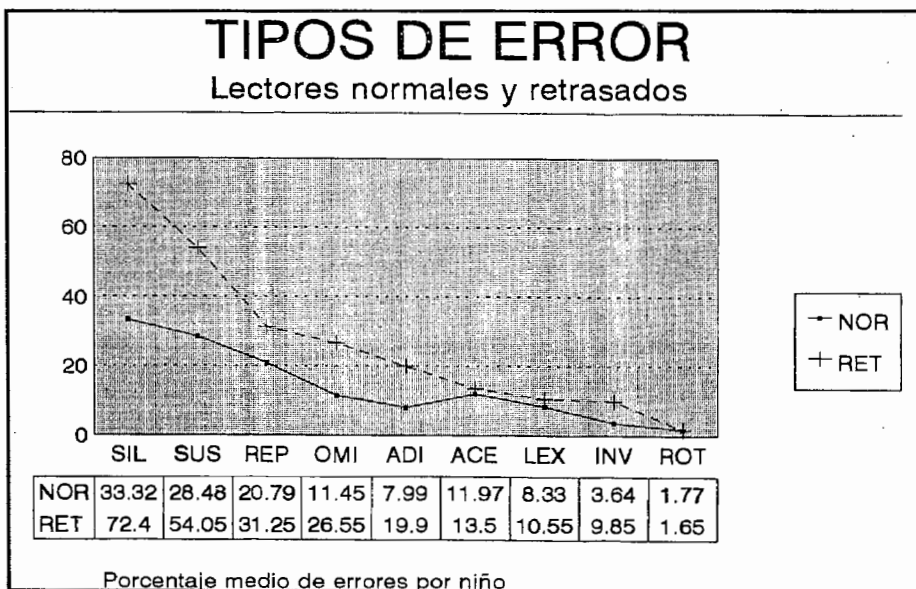
El procedimiento seguido consistió en que los niños leyeran individualmente las 306 palabras en voz alta, en dos o tres sesiones dependiendo del curso en que se encontraban. La prueba se realizó en el último trimestre del curso escolar. Todas las sesiones fueron grabadas para facilitar la corrección y el análisis posterior de los errores. Se consideró error de lectura cualquier pronunciación de las palabras no ajustada a las reglas CGF. Se tuvieron en cuenta las diferentes variaciones dialectales en la pronunciación de las palabras, que se consideraron correctas.

LOS ERRORES DE LECTURA

Los diferentes tipos de error observados son los siguientes: *silabeos* (SIL, realizar pausas o separaciones inadecuadas en la lectura de las palabras, generalmente coincidiendo con las sílabas), *sustituciones* (SUS, sustituir algún elemento integrante de la palabra, bien sean sílabas u otras partes menos identificadas, por otros elementos: letras o sílabas), *repeticiones* (REP, lectura repetida de alguno o algunos

elementos componentes de la palabra, ya sean letras o sílabas), *omisiones* (OMI, omitir algún elemento integrante de la palabra), *acentos* (ACE, efectuar la lectura de la palabra cambiando el acento de la misma), *adiciones* (ADI, efectuar durante la lectura añadidos a los elementos que integran la palabra), *lexicalizaciones* (LEX, realizar algún cambio en los componentes de la palabra con la finalidad de producir otra palabra; leer una palabra por otra; leer las no palabras y las pseudopalabras como palabras), *inversiones* (INV, introducir cambios en el orden de alguno o algunos elementos, -letras-, de una palabra), *rotaciones* (ROT, sustituir una letra por su correspondiente imagen en espejo). Se produjeron otros errores, que no reseñamos, de menor valor significativo.

En el gráfico 1 aparecen los errores cometidos por el total de la muestra de niños en la lectura de la prueba de palabras. Distinguimos entre lectores normales y lectores con retraso. Los mayores porcentajes de error se concentran, por orden y en sentido descendente, en silabeos, sustituciones, repeticiones, omisiones y adiciones. En general, se muestra con claridad el tamaño del efecto y la participación de cada tipo de error en el porcentaje total de errores que se comenten durante la lectura. Además, se observan de modo evidente las diferencias que median entre los errores cometidos por el grupo de lectores normales y el grupo de lectores retrasados.



Como puede verse por la distancia de medias en cada tipo de error, las diferencias entre lectores normales y lectores con retraso son tanto más amplias cuanto lo son los errores que se cometen al leer. En este sentido, las mayores diferencias se producen en función del tamaño del tipo de error.

Parece obvio en relación con el dominio de las reglas de correspondencia grafe-ma/fonema que los buenos lectores las aprenden antes y de modo más consistente que los malos lectores. Baste observar que no sólo comenten menos errores por sustitución, omisión, adición o inversión —lo que implicaría el mayor dominio de las RCGF—, sino que también superan antes la fase de silabeo y de repetición, es decir, tardan menos tiempo en aprender a identificar correctamente las palabras. Debemos recordar que estos dos últimos errores (el silabeo y la repetición) no son errores propiamente dichos. Son errores que todos los niños comenten en mayor o menor medida (y dependiendo del método de aprendizaje de la lectura) durante la adquisición de la lectura. En realidad no se trata sino de pausas que dan tiempo a la percepción correcta de las letras, en un caso, y a la repetición total o parcial de las palabras hasta tanto se produce la identificación ortográfica correcta de las mismas, en el otro.

La mayor lentitud en el proceso de reconocimiento asociada con un mayor número de errores de lectura es lo que hace de los lectores con retraso que sean peores decodificadores.

DIFERENCIAS ENTRE BUENOS Y MALOS LECTORES EN EL RECONOCIMIENTO DE PALABRAS

Para analizar el comportamiento de los buenos y malos lectores veremos, por separado, cómo responden unos y otros a la prueba de lectura de palabras. Después, haremos una comparación entre los dos grupos de lectores analizando brevemente los resultados concernientes a la variable categoría léxica.

En la Tabla 1. se muestran las medias de los porcentajes de respuestas correctas de los *buenos lectores* en cada nivel escolar en relación con la variable categoría léxica. Para analizar los resultados partimos de un diseño experimental bifactorial mixto en el cual el factor entre-grupos era la variable curso con seis niveles (de 1º a 6º de Educación Primaria) y el factor intra-sujetos era la variable categoría léxica. Realizamos un análisis bifactorial de varianza (ANOVA).

Tabla 1. Medias de los porcentajes de respuestas correctas de los buenos lectores en cada nivel escolar en relación con la variable categoría léxica.

TABLA 1. *Media de porcentajes de respuestas correctas de los lectores normales en cada curso escolar en la variable categoría léxica.*

CURSO ESCOLAR						
	1º	2º	3º	4º	5º	6º
CATEGORÍA LÉXICA						
Palabra	48.42	71.42	81.35	86.92	89.38	92.31
Pseudopalabra	41.86	57.97	62.54	69.41	72.63	76.69
No Palabra	32.04	45.46	50.93	55.37	56.94	67.04

El efecto del factor curso resultó significativo ($F(5,114)=17,23;p<0.001$); a lo largo de los cursos aumentaba el número de aciertos en cada una de las categorías léxicas. También resultó significativo el efecto de la categoría léxica de las palabras ($F(2,228)=526,55;p<0.001$), ya que se producía mayor número de aciertos en las palabras que en los ítems de la prueba que no tenían representación léxica (pseudopalabras y no palabras). Además, la interacción categoría léxica y curso fue significativa ($F(10,228)=4,87;p<0.001$), lo que nos permite afirmar que si bien en los cursos inferiores las diferencias entre las medias de aciertos en cada nivel de la variable son pequeñas, en los cursos superiores el efecto de esta variable se va haciendo mucho mayor.

Todas las comparaciones *post hoc* de los diferentes niveles de la variable categoría léxica resultaron significativas en todos y cada uno de los cursos. En cuanto al patrón evolutivo, se demuestra que se produjo un alto nivel de mejora en la ejecución de los niños en los tres primeros cursos en todos los niveles de la variable, a saber, tanto en la lectura de palabras como de pseudopalabras y no palabras. A partir de 4º curso, aunque la mejora continúa, las diferencias entre cursos dejan de ser significativas.

Estos datos muestran, pues, que existe una progresión en el número de aciertos en todos los cursos y en los tres niveles de la variable. Es más fácil leer palabras que pseudopalabras y que no palabras. Esto indicaría la ventaja que supone poder ayudarse de la ruta visual en la lectura de las palabras mientras que sólo puede utilizarse

la vía fonológica en la lectura de pseudopalabras y no palabras. La mayor facilidad en la lectura de pseudopalabras respecto de las no palabras podría explicarse por el hecho de que en las pseudopalabras la combinación grafémica es conocida para el niño; mientras que en las no palabras se utilizan combinaciones que el niño lee por primera vez. Es interesante resaltar que en el primer curso las diferencias en el porcentaje de aciertos en función del tipo de palabras son menores que en los cursos siguientes. Esto quiere decir que cuando los niños son lectores principiantes muchas de las palabras actuarían como pseudopalabras por ser la primera vez que las encuentran y, por tanto, el efecto léxico sería menor. Por el contrario, las diferencias serían mucho más acentuadas en las fases de mayor dominio de la lectura, donde se daría un fuerte efecto léxico.

En su conjunto, los resultados de la variable categoría léxica confirman lo que ocurre con el efecto de frecuencia e igualmente los obtenidos por otros autores en lenguas opacas como el inglés. Así, se demuestra de nuevo que los mecanismos de procesamiento del lenguaje escrito son los mismos en las lenguas alfabéticas, con independencia del grado de transparencia de su sistema ortográfico. Esto confirmaría la validez de los modelos duales de lectura en español, donde se utilizarían igualmente los dos mecanismos de lectura propuestos desde la bibliografía en lengua inglesa. Por tanto, con independencia de la ortografía que caracteriza a estas dos lenguas, el desarrollo de la lectura de palabras en los niños españoles implicaría el uso de la ruta directa y de la indirecta desde el inicio de su adquisición. En los principiantes, no obstante, la ruta predominante sería la fonológica y progresivamente los niños pasarían al uso de la ruta visual. Podríamos situar el punto de inflexión en el paso de una ruta a la otra en torno a 3°- 4° curso, momento en que se produciría un desplazamiento de la ruta fonológica, pasando a tener más relevancia la ruta visual. O dicho de en otros términos, el paso de lector inexperto a lector con una cierta pericia se alcanzaría después tres o cuatro años de experiencia lectora. Se debe enfatizar, no obstante, que ambas rutas se utilizan desde el comienzo, en el primer curso, aunque con distinto grado de predominio.

Para analizar el comportamiento de los *malos lectores* en la prueba lectura seguimos el mismo procedimiento mostrado en el caso anterior de los buenos lectores. Hicimos un análisis bifactorial de varianza (ANOVA), siendo la variable curso el factor entre-grupos con sólo tres niveles (2°-3°, 4° y 5°-6°) en lugar de seis, ya que ello nos permitía analizar la tendencia de los efectos pues eran pocos los niños con

retraso que habíamos seleccionado en cada grupo. Como variable intra-sujeto se utilizó la variable categoría léxica. Los datos aparecen reflejados en la Tabla 2.

El efecto principal del factor curso resultó significativo ($F(2,17)=3,59;p<0.05$). Igualmente fue significativo el efecto de categoría léxica de las palabras ($F(2,34)=50,48;p<0.001$). Se leyeron con más acierto las palabras que las pseudo-palabras y no palabras. Además, el efecto léxico interaccionaba significativamente con el producido por el factor curso ($F(4,34)=3,27;p<0.03$). En la tabla 2 se puede observar que en el grupo de 2°-3° las medias de aciertos están muy próximas en cada nivel de la variable categoría léxica, mientras que en los cursos superiores el efecto de esta variable es mucho mayor, con diferencias significativas en los tres niveles de la variable. Por lo que respecta al patrón evolutivo se produce una mejora significativa entre 2°-3° y 4° y 5°-6° pero no entre 4° y 5°-6°.

TABLA 2. *Media de porcentajes de respuestas correctas de los lectores retrasado en cada curso escolar en la variable categoría léxica.*

CURSO ESCOLAR

2-3		4		5-6	
Nor	Ret.	Nor	Ret.	Nor	Ret.

CATEGORÍA LÉXICA

Palabra	70.24	39.51	86.92	71.50	87,37	72.08
Pseudopal.	56.00	34.75	69.41	54.80	70,44	51.79
Nopalabra	43.79	21.76	55.37	40.12	57.29	36.83

Comparando los resultados de los dos grupos, podemos confirmar que la variable categoría léxica influye de forma similar tanto en la ejecución de los lectores retrasados como en la de los lectores normales. En los dos casos el patrón de resultados es muy semejante, con la única diferencia de que el porcentaje de aciertos en la lectura es mayor entre los lectores normales. Por tanto, hay una diferencia cuantitativa entre lectores normales y lectores retrasados. No obstante, se observa que la habilidad lectora de los retrasados también progresa, aunque a un ritmo mucho más lento.

Una vez que se logra un determinado nivel de ejecución, que se sitúa alrededor de 4° curso, la ejecución lectora se estabiliza, sin que se produzcan progresos a pesar de que la enseñanza lectora continúe. Esto ocurre con ambos tipos de lectores; la única diferencia es que el nivel de errores de lectura de los niños retrasados se mantiene muy alto y no supera nunca el 75% de aciertos.

Se manifiesta un efecto significativo en la variable categoría léxica, lo que indicaría que los lectores retrasados utilizan también los dos modos de lectura, la directa y la fonológica. Se observa que los lectores retrasados no mejoran a partir de 4° y el nivel lector se mantiene en torno al 50% de aciertos, incluso después de seis años de instrucción en lectura. Quizás este estancamiento refleja la particular dificultad de estos niños en el uso de la ruta fonológica, que implica la aplicación de las reglas de CGF (Snowling, 1980), tal como se ha puesto de relieve en otros trabajos sobre el retraso lector (Siegel, 1992; Valle y Cuetos, 1988).

En resumen, los lectores retrasados presentan un comportamiento cualitativo semejante al de los buenos lectores, aunque existe una importante diferencia. Los lectores normales mejoran progresivamente su ejecución hasta alcanzar un 90% aproximadamente de respuestas correctas en el reconocimiento de palabras. Sin embargo, los lectores retrasados mejoran más lentamente y sólo son capaces de alcanzar una tasa próxima al 70% de respuestas correctas. Más aún, alcanzan este nivel de ejecución en 4° curso pero parece como que ya no fueran capaces de seguir mejorando a pesar de que en la escuela siguen trabajando con materiales escritos.

CONCLUSIONES

El desarrollo de la lectura de palabras en español parece ser consistente con los resultados encontrados en otras lenguas y ello a pesar de que nuestro idioma tiene un sistema ortográfico que es absolutamente transparente en el caso de la lectura. Por lo tanto, el sistema de procesamiento del lenguaje escrito es el mismo, con independencia de cómo sea el sistema ortográfico. Es decir, los mecanismos de lectura propuestos por los modelos duales o de doble ruta operarían de la misma manera en las lenguas con ortografía transparente y en las lengua opacas. Estos resultados están en desacuerdo con los obtenidos por otros autores que defienden que el tipo de ortografía determina diferencias sistemáticas en el procesamiento lector, lo que se interpreta en el sentido de que la hipótesis de la doble ruta no es válida universalmente (Feldman y Turvey, 1983; Frost et al.; 1987).

En nuestro estudio se observa que en los estadios iniciales de la adquisición de la lectura predominaría el uso de la ruta fonológica y, a medida que se incrementa la habilidad con la experiencia, la ruta léxica sería la predominante. El punto de inflexión se situaría en torno a 4º curso. Estos resultados concuerdan con los hallados por Doctor y Coltheart (1980) en inglés, Reitsma (1984) en holandés y Wimmer y Hummer (1990) en alemán.

Los progresos en la adquisición lectora son muy rápidos en los buenos lectores en los primeros años (cursos 1º y 2º de primaria), que son los años de enseñanza más intensa de la lectura. A partir de esos años, la progresión se hace más lenta, como muestra la pendiente de la curva de aciertos que se hace prácticamente asintótica. Sin embargo, en los lectores retrasados la progresión es mucho más lenta y además no alcanzan nunca un nivel adecuado de ejecución, pues se mantienen en torno a un 70% de aciertos, lo que casi equivale a decir que una de cada cuatro palabras tienen dificultad para leerla bien. En nuestra opinión, este es el resultado más relevante que queremos manifestar respecto de los lectores retrasados, ya que manifiesta de un modo claro que no sólo leen mal sino que parecen estar imposibilitados para mejorar en su aprendizaje lector. Obsérvese que en el caso de la lectura de pseudopalabras y no palabras, donde la lectura por vía fonológica es imprescindible, el nivel de aciertos sólo afecta a la mitad de los ítems de la prueba. Una posible explicación indicaría un trastorno fonológico, que según Stanovich (1988) es el déficit clave en la dificultad lectora. Esta dificultad en el procesamiento fonológico de los lectores retrasados les impediría adquirir la destreza lectora al estar los procesos de acceso léxico insuficientemente automatizados, de modo que ambas vías funcionarían de manera poco eficiente.

Nuestros resultados pueden tener unas implicaciones educativas importantes. Frente a la tendencia de mayoría de las escuelas españolas a considerar que el paso de principiante a experto en la lectura de palabras se produce al finalizar el 2º año de enseñanza sistemática de la lectura, nuestro trabajo pone de relieve que esta transición se produce más bien en torno a los cursos 3º y 4º. Por lo tanto, la enseñanza en el reconocimiento de palabras debería prolongarse a lo largo de esos años, frente a la práctica actual de abandonar esa instrucción desde 2º. Por otra parte, la falta de mejora de los lectores retrasados a partir de 4º podría deberse a que el entrenamiento lector en lo que respecta al reconocimiento de palabras se produce de manera sistemática sólo en los cursos 1º y 2º. Sin embargo, cabe pensar que estos niños podrían seguir beneficiándose de un entrenamiento específico en lectura

de palabras aisladas. El abandono de la instrucción explícita con los lectores retrasados en un momento aún temprano llevaría a la instauración del llamado efecto Mateo (Stanovich, 1986). El resultado del entrenamiento sería aún más eficaz utilizando un programa multisensorial para enseñar explícitamente las reglas de CGF y convendría extender el período del aprendizaje más allá de los niveles escolares iniciales.

REFERENCIAS

- Cervera, M. y Toro, J. (1984). *Tale: Test de análisis de la lectoescritura*. Madrid: Visor.
- Feldman, L.B. y Turvey, M.T. (1983). Word recognition in servcroatian is phonologically analytic. *Journal of experimental psychology: Human perception and performance*, 9, 288-298.
- Frost, R., Katz, L. y Bentin, S. (1987). Strategies for visual recognition and orthographic depth: A multilingual comparison. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 13, 104-115.
- Defior, S., Justicia, F. y Martos, F.J. (1998). Desarrollo del reconocimiento de palabras en lectores normales y retrasados en función de diferentes variables lingüísticas. *Infancia y Aprendizaje*, 83, 59-74
- Doctor, P. y Coltheart, M. (1980). Children's Use of Phnological Encoding when Reading for Meaning. *Memory and Cognition*, 8, 195-209.
- Justicia, F. (1995). *El desarrollo del vocabulario. Diccionario de frecuencias*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Reitsma, P. (1984). Sound priming in beginning reading. *Child Development*, 55, 406-523.
- Siegel, L.S. (1992). An evaluation of the Discrepancy Definition of Dislexia. *Journal of Learning Disabilities*, 25(10), 618-629.
- Snowling, M.J. (1980). The Development of Graphem-Phoneme Correspondence in Normal and Dislexic Readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 29, 294-305.
- Soto, P., Maldonado, A., Sebastián, M.V., Linaza, J.L., Del Amo, T. y López, A. (1986). *Factores psicológicos que determinan el aprendizaje de la lectura*. Madrid: CIDE.
- Stanovich, K.E. (1986). Mathew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy *Reading Researc Quaterly*, 21(4), 360-407.
- Stanovich, K.E. (1988). Explaining the differences between the dislexic and garden variety poor readers. The phonological-core variance-difference model *Journal of Learning Disabilities*, 21, 590-612.
- Valle, F y Cuetos, F. (1988). La dislexia desde el enfoque neurocognitivo. *Revista de Neurología de Sant Pau*, 10, 9-19.
- Wimmer, P. y Hummer, H. (1990). How German-speaking first graders read and spell: Doubts on the importance of the logographic stage. *Applied Psycholinguistic*, 11, 349-368.

FORMAS Y USOS DE LOS ELEMENTOS DE INTERLOCUCIÓN A TRAVÉS DE LOS TEXTOS

M^a ISABEL MONTOYA RAMÍREZ
Universidad de Granada

Es bien sabido que los pronombres personales del español mantienen buena parte de la situación latina originaria y que de aquella declinación se han conservado los casos que actúan como auténticas variantes funcionales. Sin embargo, las divergencias son evidentes por cuanto nuestra lengua presenta dos series diferenciadas, una acentuada (yo, tu, mí, tí, etc.) y otra sin acento (me, te, se, etc.), cuyas funciones son las de sujeto, objeto directo e indirecto respectivamente.

Dejando a un lado el uso y empleo de los pronombres átonos, uno de los aspectos más destacados por los investigadores de nuestra lengua es el que atañe a las fórmulas de interlocución, aunque, como afirma Angeles Libano, «la totalidad de los análisis se fundamentan en obras de carácter literario, y [...] éstas reflejan por lo general la variedad culta del idioma»¹. Por ello, aunque en el corpus textual seleccionado predominen los escritos de esas características, tendremos también en cuenta aquellos testimonios que manifiestan un uso y empleo coloquial de dichas fórmulas de tratamiento².

¹ Angeles Libano Zumalacárregui. «Morfología diacrónica del español: las fórmulas de tratamiento», RFE, LXXI, 1991, págs. 107-121, pág. 109. En este trabajo Libano se hace eco de las afirmaciones de José Mondéjar, para quien «hay que aspirar a escribir la historia social de la lengua, en la que [...] es necesario tener en cuenta desde las actas de Cortes, pasando por los fueros, hasta las escrituras de dote», publicadas en REL, 1980, págs. 1-48, pág. 27.

1. VOS/TÚ PARA UN SOLO DESTINATARIO.

Si bien, como considera la RAE, los fenómenos de cambio y sustitución de personas gramaticales llegan a generalizarse en el uso y logran una mayor gramaticalización gracias a la alteración de los morfemas pronominales³, son, en opinión de Alarcos Llorach, «la cortesía y el respeto social hacia el interlocutor» los que han impuesto las unidades sustituyentes de los personales de segunda persona a lo largo de la historia de la Lengua española⁴.

Ya en los últimos tiempos del Imperio romano con la adopción del plural *vos* como forma especial de respeto, en claro contraste con el singular *tú*, surge la duplicidad de sistemas para designar un solo destinatario. Así desde la época más antigua del romance peninsular, *vos* para un solo destinatario fue fórmula respetuosa incluso en el seno familiar, frente al *tú* aplicado a gente de poca edad o baja condición; de ese modo *vos* fue desplazando a *tú* por un hecho sociológico, que produjo el desajuste de emplear un pronombre de plural para un sujeto singular⁵.

En efecto, ese tratamiento es ya usual y frecuente en los primeros textos literarios castellanos, como es el caso del *Cantar de Mio Cid*, en el que la forma *vos* para los familiares directos y los superiores (valor deferencial) se registra 261 veces⁶, lo que indica la ceremoniosidad nobiliaria de esta obra. Así se desprende por ejemplo, del tratamiento que da al héroe castellano una niña de nueve años:

Ya Campeador, en buen ora cinxiestes espada!...

Non *vos* osariemos abrir nin coger por nada...

Çid, en el nuestro mal *vos* non ganades nada...

La forma *vos* con valor de plural, paradigma *tú-vos (otros)*, aparece 114 veces. Sirva el pasaje de la misma obra en el que el Cid habla a sus yernos:

² Real Academia Española, *Esbozo de una nueva gramática*, Madrid, Espasa-Calpe, 1985, págs. 336: «A estas diferencias y a la variedad de sistemas que ellas suponen alude el término de *tratamiento*, en su acepción más restringida y gramatical, con que se le designa».

³ La RAE en el apartado «Del tratamiento», *Esbozo*, pág. 336.

⁴ E. Alarcos Llorach. *Gramática de la lengua española*, Espasa-Calpe, 1994, pág. 76.

⁵ *Esbozo*, pág. 337. Este *vos* «acabó desapareciendo de la lengua común en el español peninsular y de Canarias y en portugués».

⁶ Alarcos Llorach, pág. 67.

Dar vos he mis hijas e algo de lo mío.
vos les diestes villas por arras en tierras de Carrión...

o bien, de forma implícita, cuando los Condes comunican a las hijas de don Rodrigo el castigo que van a sufrir:

Bien lo creades, don Elvira e doña Sol,
aquí seredes escarnidas en estos fieros mont...

Sólo 10 veces se registra la forma *tú*, reservada, en opinión de Lapesa, para parientes y jóvenes de inferior categoría social (valor no deferencial). Sin embargo ese es el pronombre empleado por doña Jimena al dirigirse a Dios en su oración:

Tú eres rrey de los rreyes e de tod el mundo padre,
a ti adoro e creo de toda voluntad...

Sin duda la alta condición de los personajes del Cantar basta para explicar esta desproporción numérica entre el uso de *vos* reverencial y el uso de *tú* y *vos* (*otros*) del mencionado paradigma.

Que «el *vos*, indicativo de respeto y reverencia [especialmente cuando por motivos de afecto se quería considerar al interlocutor como un igual], es general en los testimonios del XIII al XV, y permanece hasta los del siglo XVI»⁷, bien lo demuestra una obra de carácter tan diferente al *Poema* como es el *Libro de Buen Amor*⁸, por el que desfilan personajes de toda clase y condición.

- Trotaconventos a doña Endrina:

E pues que vos non podedes amatar la vuestra llama,
façed bien su mandado del amor que vos ama;
fija, la vuestra porfia a vos mata e derrama,
los plazeres de la vida perdedes si non se atama...

- Don Melón a la Vieja:

Señora madre vieja, la mi plazenteria,

⁷ Angeles Libano, pág. 113.

⁸ Juan Ruis, *Libro del Arcipreste (También llamado Libro de Buen Amor)*. Edición Sinóptica de Anthony N. Zahareas (Con la colaboración de Thomas Mc Callum), Madison, 1989, págs, 88, 84 y 87.

por vos mi esperança sienta ya mejoría,
 por la vuestra ayuda creçe, mi alegría,
 non causedes vos madre, seguidla cada día...

Pese a que en este texto *vos* es muy abundante, ya el uso de *tú* es bastante significativo:

Doña Endrina ante el requerimiento de Trotaconventos a que acceda al amor de don Melón:

Lo que *tu* me demandas yo eso cobdiçio,
 si mi madre quisiere otorgar el ofiçio;
 mas que nos al queramos por vos fazer serviçio,
 tal lugar non avremos para plazer e viçio ...
 Mi coraçon te he dicho, mi desseo e mi llaga,
 pues mi voluntad vees consejame que faga;
 por me dar tu consejo vergüença en ti non aya.

En el pasaje «Venus y Amor» el arcipreste se lamenta:

Ya sabedes nuestros males e nuestras penas parejas
 sabedes nuestros peligros, sabedes nuestras consejas.
 ¿Non me dades rrespuesta, nin me oyen vuestras orejas?
 Oit me vos mansa mente las mis coitas sobejas
 ¿Non veen los vuestros ojos la mi triste catadura?...

a lo que responde la diosa del amor:

... Ya fueste conssejado del Amor, mi marido...
 de lo qué non te dixo de mí te será rrepetido.

Por otra parte, el *Libro de Apolonio*⁹ es un buen ejemplo del creciente uso del *tú* familiar y solidario, en él se aprecia que «todos los tratamientos de cortesía y de respeto impuestos por consideraciones o exigencias sociales desaparecen con ellas»¹⁰. He aquí el diálogo entre el rey y un ricohombre:

Apolonio: Quiero, diz Apolonio, contigo fablar,
 dezirte mi façienda, *tu* conseio tomar...

⁹ *Libro de Apolonio* edición de Carmen Monedero, Madrid, Castalia, 1987, pág. 121.

¹⁰ Manuel Alvar y Bernard Pottier, *Morfología histórica del español*, Madrid, Gredos, pág. 339.

Estrángilo: Rey diz, esta villa sofrir non te podría,
Grant es la *tu* nobleza, grant logar mereçía...

Según algunos lingüistas el pronombre *vos* para un solo destinatario empezó a generalizarse a partir del siglo XVI en *os* Dativ. y acus. (nom. y caso preposicional *vos*) hasta nuestros días. Sin embargo, ese empleo ya se documenta en *El Conde Lucanor*¹¹, al dirigirse éste a Patronio, su consejero:

Patronio, un hombre vino a mi [...] Y por el buen entendimiento que *vos* teneis, ruegoos que me aconsejéis lo que *os* parece que haga en esto ...

Patronio, un hombre me dice que sabe muchas maneras [...] Y por la confianza que en *vos* tengo, ruégoos que me aconsejéis lo que haga en ésto ...

2. SUSTITUCIÓN DE *VOS* POR *VUESTRA MERCED*.

Suele decirse que desde el siglo XV «el pronombre *vos* adquiere un valor familiar y amistoso»¹² y por tanto, que esa nueva familiaridad o avulgamiento fue la causante de la aparición de una nueva fórmula de tratamiento respetuoso y cortés: *vuestra merced*, que, si bien en principio sirve para referirse al rey y al príncipe, posteriormente será adoptada por «las altas esferas y dignidades para resultar ser el tratamiento general mediante el cual un inferior se refiere a un superior, y permanecer como fórmula de respeto entre personas de idéntica condición social»¹³. Esta fórmula nominal concuerda con el verbo en 3^a persona, cumpliéndose de este modo el distanciamiento no sólo en la forma del pronombre, sino en el que exige la forma verbal en tercera persona. A partir de ahí *vos* [voseo] sigue con la segunda persona y *vuestra merced* rige tercera»¹⁴

Es evidente que a finales de ese siglo ya se empleaban con profusión las formas de tratamiento *vuesa merced* y *vuesa señoría*, que marcan la distinción entre el trato familiar y el respetuoso al tiempo que hace su aparición el plural *vosotros* en oposición a *vuestras mercedes*. Sobre este particular se ocupa Antonio de Nebrija en su *Gramática castellana*¹⁵:

¹¹ Don Juan Manuel, *El Conde Lucanor*; Ed. de Carlos Sainz de la Maza, Barcelona, Bruño, 1993, págs. 28 y 45.

¹² Angeles Libano, pág. 110.

¹³ Angeles Libano, pág. 115.

¹⁴ Alvar y Pottier, págs. 131-132.

¹⁵ Antonio de Nebrija, *Gramática de la Lengua castellana*, Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, 1989, pág. 193.

«El pronombre tiene personas determinadas [...] De la especie primogénita son seis nombres: io, tu, si, este, esse, él [...] La figura compuesta con expresión de énfasis le corresponde a *nos otros, vos otros* [...] *vos* es la persona a la cual habla la primera: *suplico a la merced de vos* que quiere decir *suplico a vuestra merced*.»

La pérdida del valor deferencial de *vos* y el claro predominio del tuteo entre personas de distintas clases sociales y edades son algunas de las características lingüísticas más destacadas de *La Celestina*¹⁶:

ALISA.- Dolor de costado, y tal que, según dice el mozo que quedaba, temo no sea mortal. Ruega a Dios *tú*, vecina, por amor mío, en tus devociones, por su salud a Dios.

CELESTINA.- Yo *te* prometo, señora, en yendo de aquí, me vaya por estos monesterios, donde tengo frailes devotos míos, y les dé el mismo cargo que *tú* me das. Y demás desto, ante que me desayune, dé cuatro vueltas a mis cuentas.

MELIBEA.- Señor Calisto, tu mucho merescer, tus estremadas gracias, tu alto nascimiento han obrado que, después que de tí hobe entera noticia, ningún momento de mi corazón te partieses.

CALISTO.- ¿Cómo, señora mía, y mandas que consienta a un palo impedir nuestro gozo? Nunca yo pensé que demás de tu voluntad pudiera cosa estorbar. ¡Oh molestas y enojosas puertas! ... Pues, por Dios, señora mía, permite que llame a mis criados para que las quiebren.

PLEBERIO: Hija mía, Melibea. ¿Qué haces sola?. ¿Qué es tu voluntad decirme?. ¿Quieres que suba allá?.

MELIBEA: Padre mío, no pugnes ni trabajes por venir a donde yo esté, que estorbarás la presente habla que te quiero hacer.

Una vez que, como dicen Alvar y Pottier¹⁷, «el avance del tratamiento con terceras personas y la expansión de *vuestra merced* y sus variantes [*voacé, vuacé, vosasted, vosauçe*, etc.] a partir del siglo XVI casi equiparó el *tú* y el *vos* para el trato de confianza», este último se convirtió en fórmula no respetuosa y lo recibieron, o se lo arrogaron, todos aquellos que no estaban en posesión de títulos nobiliarios,

¹⁶ Fernando de Rojas, *La Celestina*, Ed. Manuel Cifo González, Barcelona, Bruño, 1993, pág. 329.

¹⁷ Alvar y Pottier, pág. 340.

cargos o preeminencias; al mismo tiempo, la nueva fórmula compuesta era la usual en el tratamiento cortés aplicable a personas principales, aunque no pertenecientes a la nobleza. Prueba de lo dicho las encontramos en el *Lazarillo de Tormes*:

[Lázaro].-Pues sepa *Vuestra Merced*, ante todas cosas, que a mí llaman Lázaro de Tormes, hijo de Tomé González y de Antonia Pérez, naturales de Tejares, aldea de Salamanca...

[Fijodalgo].- Ven acá, mozo. ¿Qué comes? Yo lleguéme a él y mostréle el pan. Tomóme él un pedazo de tres que eran, el mejor y más grande, y díjome: Por mi vida, que parece éste buen pan. ¡Y cómo! ¿Ahora —dije yo—, señor, es bueno?.. Dígote, Lázaro, que tienes en comer la mejor gracia que en mi vida vi a hombre, y que nadie te lo verá hacer que no le pongas gana aunque no la tenga. «La muy buena que tú tienes» dije yo entre mí, «te hace parecer la mía hermosa»...

En *El villano en su rincón* de Lope de Vega¹⁸:

BELISA [labradora]. ¿Desto gustas?

LISARDA [labradora y prima de la anterior]. Desto gusto.

LISARDA. Y que procediendo bien
os doy amor por cuidado.

OTON [caballero]. Yo no pasaré de aquí,
satisfecho que os veré.

LISARDA. Pues yo de aquí pasaré,
si vos me obligáis ansí.

OTON. Digo que vais en buen hora.

LISARDA. Satisfecha voy de vos.

OTON. Id con Dios.

. Lindamente os ha engañado.

FINARDO. ¿Qué te parece, Marín,
deste tu señor?.

OTON. No la pensaba seguir...

La palabra me tomó...
pero perdonad,
que yo os tengo de ver mentir,

¹⁸ Lope de Vega, *El villano en su rincón*. Edición de Juan Marín Marín, Madrid, Cátedra, 1987.

y me habeis de confesar,
 que soy más cuerdo, aunque poco.
 Parte por gusto de un loco,
 Marín, hasta verla entrar
 en la casa donde vive.
 ¿Qué miras? Vela siguiendo

También en *El Buscón* de Quevedo¹⁹:

[Padre]. «Nunca confesé sino cuando lo manda la santa madre Iglesia; y así, con esto y mi oficio, he sustentado a tu madre lo más honradamente que he podido». ¿Cómo me habeis sustentado?», dijo ella con gran cólera [...]; yo os he sustentado a vos y sacádoos de las cárceles con industria, y mantenido en ellas con dinero. Si no confesabades, ¿era por vuestro ánimo o por las bebidas que os daba?...

... Y así luego, aunque la señora le rogó por mí, movida de lo que la servía, no aprovechó: mandóme desatacar, y, azotándome, decía tras cada azote: «¿Diréis más Poncio Pilato?» Yo respondía: «No señor»...

[Ama] «Ella decía —cuando yo estaba delante— a mi amo: «Por cierto que no hay servicio como el de Pablicos, si el no fuese travieso; consérvele *vuesa merced*, que bien se le puede sufrir el ser travieso por la fidelidad...»

... y cuando nos parecía decíamos el ama y yo: «Modérense *vuestas mercedes* en el gasto, que en verdad, si se dan tanta priesa, no baste la hacienda del rey...»

[Bravucón] ... Ea, quite la capa *vucé*, y parezca hombre; que verá esta noche todos los buenos hijos de Sevilla...

3. PUGNA ENTRE TÚ Y USTED.

Es evidente que la pugna entre *tu* y *vos* durante todo el Siglo de Oro se resolvió a favor del primero en toda la Península y en casi toda Hispanoamérica y que la definitiva desaparición de *vos* como forma coloquial, quedó consumada probablemente hacia fines del siglo XVIII, hecho que llevó consigo tempranamente una gran

¹⁹ Francisco de Quevedo, *Historia de la vida del Buscón llamado don Pablos*, en *Obras completas*, Madrid, Aguilar, 1990.

frecuencia de uso de vuestra meçed, lo que explica, por otra parte, la reducción de esta fórmula nominal a usted. Reducción análoga es la de *vuestra excelencia* > *vueescencia*, *vuestra señoría* > *usía*, aunque se diferencian en que éstas desaparecen de la lengua hablada y aquella ha permanecido hasta nuestros días.

El sí de las niña de Leandro Fernández de Moratín²⁰ nos sirve como ejemplo :

D. Diego: Pero ¿es possible que no ha de atender *usted* a lo que voy a decirla?

Doña Irene: ¡Ay! No, señor; que bien lo sé, que no tengo pelo de tonta, no, señor...

Usted ya no quiere a la niña, y busca pretextos para zafarse de la obligación en que está...

Doña Irene: ¡Yo he de volverme loca!...;Francisquita!...;Virgen del Tremedal!...;Rita!
¡Francisca!...

Rita: Señora.

Doña Francisca: ¿Me llamaba *usted*?

Doña Irene: Sí, hija, sí;...

Las reducciones fónicas que dieron lugar a *usted/ustedes*, llevaron consigo el establecimiento de la oposición moderna *tú/usted* y el consiguiente reajuste de concordancia verbal, por cuanto que si a *tú* le corresponde la forma verbal de segunda persona singular, *usted* tendrá como correlato verbal la tercera persona singular. Por otra parte, el uso de *usted* suponía y supone un tratamiento de respeto, de distanciamiento, de diferencia de un individuo respecto de otro de mayor edad o elevada condición social, y el de *tú* era y es propio de las relaciones de afecto y familiaridad, especialmente entre miembros de una misma generación. Veamos lo que de forma crítica recoge Mariano José de Larra en su artículo *El castellano viejo*²¹:

...Desgraciadamente no tardé mucho en conocer que había en aquella expresión más verdad de la que mi buen Braulio se figuraba. Interminables y de mal gusto fueron los cumplimientos con que para dar y recibir cada plato nos aburríamos unos a otros.

- Sírvase *usted*.

- Hágame *usted* el favor.

²⁰ Leandro Fernández de Moratín, *La Comedia nueva. El sí de las niñas*. Edición de J. Dowling y R. Andioc, Madrid, Castalia, 1969.

²¹ Enrique Rubio Cremades y María Angeles Ayala, *Antología Costumbrista*, Barcelona, Ediciones El Albir, 1985, pág. 257.

- De ninguna manera.
- No lo recibiré.
- Páselo *usted* a la señora.
- Está bien ahí.
- Perdone *usted*.
- Gracias.
- Sin etiqueta, señores —exclamó Braulio—, y se echó el primero con su propia cuchara.

Sin lugar a duda, estas relaciones se han mantenido con plena vigencia en todos los niveles de nuestra lengua hasta hace unos años; aunque a decir verdad, en su uso, el enojo y toda alteración violenta —como pueden ser las maldiciones, etc.— suprimen también el tratamiento cortés²². Un ejemplo de ello aparece en *La Pródiga* de Pedro Antonio de Alarcón²³, en donde el protagonista, Guillermo, se dirige al aparcerero Antonio:

¡Hable *usted*, por Cristo! ¿No está la señora en casa?

No señor,...

José, el hijo de Antonio, ante la intención de Guillermo de recoger el cuerpo de Julia le increpa diciendo:

¡No le toque usted!...¡Ya es otra vez nuestra!...

Guillermo responde:

¡Bárbaros!...¡Soltadme!...¡Soltadme si no quereis morir...

A lo que contesta José:

¡De eso, de morir..., hablaremos *tú* y yo más tarde...»

El cambio en el tratamiento por parte del joven campesino es comentado por el autor:

El osado tuteo de José dio tales alas a los otros rústicos que tres o cuatro empujaron a Guillermo hacia adelante...

En términos generales, a lo largo de la historia del tratamiento en español las variables que más ha tenido en cuenta una persona en interacción verbal son la edad

²² *Esbozo*, pág. 330.

²³ Pedro Antonio de Alarcón, *La pródiga*, Edición preparada por A. Navarro González. Madrid, Editora Nacional, 1975.

del interlocutor y la diferencia social, porque tanto la diferencia de edad como la posición que el individuo ocupa en la sociedad establecen unas distintas relaciones «de poder» (asimétricas) y «de afecto» (solidarias)²⁴ en el intercambio verbal y conducen a distintas elecciones léxicas o morfológicas. En el paradigma actual de las fórmulas de interlocución, «tú es la forma en que se expresa la intimidad, el amor y la ternura», al tiempo que su empleo ha sido propio del «lenguaje de la amistad, la familia, la camaradería». Desde hace pocos años el tratamiento con *usted* ha sufrido un fuerte retroceso, pues si el uso de *tú* comenzó a extenderse entre «jóvenes de sexo diferente» y «mujeres sin íntima amistad», también se atenuó la costumbre de hablar a los padres y abuelos de *usted*²⁵ y ha arraigado esa forma de interlocución para cualquier persona que presta un «servicio manual (camareros, dependientes, conductores, etc.).

Esta nueva situación de exagerado tuteo tal vez sea la consecuencia lógica de los cambios sociales experimentados en este siglo XX, y se deba por tanto —como ya dije en otra ocasión²⁶— a la aplicación del principio jurídico de «todos los individuos son iguales ante la ley». Pero ¿la deferencia ha desaparecido definitivamente en esta sociedad pretendidamente igualitaria?

Es posible que esta nueva situación evidencie también una de las muchas «fluctuaciones de moda»²⁷, o bien sea un paso más en ese largo camino desde el latín, pero no se puede olvidar que hoy el uso de *tú* se manifiesta y toma mayor valor por el impulso de los medios de comunicación: prensa, televisión y radio. Esto último bien lo prueba el comentario de Julio Echevarría «El tuteo que no cesa», aparecido en el suplemento *El Semanal*, en clara referencia al programa televisivo «Gente»: «...La dulce Jose Toledo no tiene la culpa de nada (bastante tiene la pobre con tratar de contener las incesantes hemorragias que anegan las emisiones de Gente), pero alguien de ese programa debería decirle a las requeteporteras

²⁴ Vidal Alba de Diego y Jesús Sánchez Lobato, «Tratamiento y juventud en la lengua hablada. Aspectos sociolingüísticos», BRAE, LX; 1980, págs. 95-129.

²⁵ *Esbozo*, pág. 344.

²⁶ Manuel Galeote (ed.), *Oralidad y Escritura en Andalúz, Letras de la Subbética*, 1, págs. 141-148.

²⁷ Es posible que el uso generalizado del pronombre de 2^a persona singular responda a «una moda», a un deseo de «modernidad», en cuanto que esas nuevas fórmulas y usos muestran una separación de lo heredado y pueden concebirse como un hecho innovador de plena actualidad (afecta a la lengua hablada y escasamente a la escrita); pero, de ningún modo puede considerarse exclusivo del lenguaje juvenil, ya que afecta también de forma clara al comportamiento lingüístico de las generaciones precedentes.

que no está bien tutear al personal. ¿No se ha dado usted cuenta, señora? Cada vez que nos cuentan una «noticia», la voz en off se dirige al interpelado y, en franco tuteo, le dedica unas palabras de aliento al personal. Así, por ejemplo, para solazar al doliente Anthony Quinn, la información se cerraba con esta frase: «Esperamos, Anthony, que te recuperes». Y esto se lo dicen a todos, con aire de complicidad, como si estuvieran haciendo una revista del colegio. No sé de quién será la idea —no creo que de Cristina García Ramos, ella, tan seria y tan de *Hola*—, pero convendrá usted conmigo, señora, en que este comadreo suena fatal. Deberían tomar nota de los grandes clásicos del género, que sólo tutean al personal cuando los conocen de antiguo. [...] Por cierto, que a la duquesa [de Alba] no la tutean en Gente: preocupante. Sí tutean a Tom Cruise ...».

Posiblemente, como no hace mucho decía Emilio Lorenzo: la muerte del *usted* no afecte en nada esencial a la lengua que hablamos, aunque sí a muchas relaciones interpersonales²⁸. Y es que sin duda, la cuestión de las fórmulas de tratamiento ha sido, es y será siempre un problema no sólo de la Historia de la lengua, sino también de la Sociolingüística.

²⁸ Emilio Lorenzo, «Relación interpersonal y expresión impersonal», pág. 233.

COMUNICACIONES

LA MANIPULACIÓN DE TÓPICOS EN LA PREPARACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS

MARÍA DEL CARMEN ALONSO MORALES

Centro de Lenguas Modernas, Universidad de Granada

Vamos a trabajar con alumnos correspondientes al nivel Intermedio de Lengua, aunque con una serie de ligeras complicaciones estructurales y de vocabulario podemos utilizar el mismo modelo para alumnos de niveles superiores.

Empecemos por la lectura del texto siguiente:

Son las siete de la mañana, suena el despertador y, desgraciadamente, tengo que levantarme porque a las nueve empieza mi entrevista de trabajo. Cuando abro la ventana veo que el cielo está nublado. ¡Empezamos mal! Además siento un dolor en el cuello, aunque no le doy ninguna importancia. Voy a la cocina. Siempre me preparo el desayuno antes de vestirme. Pongo la cafetera a calentar mientras se hacen las tostadas y cojo la mermelada que me trajo Rosita cuando vino de Transilvania. ¡El bote está vacío! ¡Qué raro! Me sigue doliendo el cuello. Me dirijo al cuarto de baño. Me miro al espejo y... ¡No me veo! Oigo una risa a mi espalda, me vuelvo rápidamente y... horror ¡Ahí está mirándome con su boca ensangrentada... En este momento sé qué ha pasado con la mermelada y que no volveré a tomar nunca café.

De «Vampiros en conserva». (Proyecto de cuento de la que suscribe el artículo y un par de compañeros del CLM).

Como se puede observar, el texto está en presente y el objetivo final es reescribirlo en pasado. Pero antes de llegar a modificar los tiempos y aquellas otras palabras que necesiten el cambio al variar las circunstancias temporales, vamos a realizar una serie de pasos que nos van a llevar a la comprensión del fragmento y a las diferentes interpretaciones que puede originar.

En primer lugar, preguntamos a los alumnos si pueden describir con sus propias palabras qué es lo que creen que ha pasado en la historia para comprobar si verdaderamente han comprendido el texto, porque, aunque se trata de un vocabulario muy simple, no siempre todos los alumnos consiguen llegar al resultado que pretendíamos los autores y no precisamente por cuestiones lingüísticas sino por no estar habituados a esta temática de tipo imaginativo, pero se trata de casos aislados. Así, por ejemplo, para facilitar la comprensión, se puede insistir en que se trata de un fragmento de una supuesta obra llamada «Vampiros en conserva». A continuación se puede averiguar si saben qué es un vampiro y las actividades a las que dichos seres suelen dedicarse así como las diferentes leyendas, tradiciones y recetas que circulan por los diferentes países de los alumnos para actuar cuando uno se encuentra con una de estas extrañas criaturas y saber qué piensan los estudiantes sobre estos seres y las historias que protagonizan.

Ya que estamos dentro del tema vampiresco hay que llegar a un acuerdo común de la interpretación del texto que podemos resumir de la siguiente manera:

Hay una persona que se acaba de levantar con dolor de cuello y que intenta prepararse su desayuno, al hacerlo descubre que la mermelada que una amiga le había traído de Transilvania (mundialmente considerada la patria de los vampiros) ha desaparecido sin haberla consumido; como el dolor de cuello le continúa intenta ver qué le pasa, pero en el espejo del cuarto de baño no se refleja su imagen y, además hay un vampiro que se carcajea con la boca ensangrentada. Evidentemente, el vampiro, que había venido metido en el bote de conserva desde Transilvania, como el genio de la lámpara de Aladino, se había escapado del frasco durante la noche y había mordido a la persona protagonista que, como es habitual, se había convertido también en vampiro y, claro, como es sabido, no puede reflejarse en los espejos como los demás individuos de la especie ni tampoco beber café sino sangre.

Llegados a este consenso en cuanto al significado de nuestra historia vamos a hacer preguntas sobre la identidad de la persona protagonista. La primera y principal cuestión que se plantea es el sexo de la víctima.

En el fragmento no hay ni un sólo dato que nos revele si se trata de un hombre o de una mujer, y, sin embargo, cada uno de los lectores ha imaginado a un hombre o una mujer basándose en otras cuestiones que no son exactamente las gramaticales, y que son las que aquí nos interesan para demostrar de qué manera podemos forzar la conversación a través de una discusión sobre lo que se consideran papeles o comportamientos femeninos y masculinos a partir de una exposición neutra de los hechos.

Hay alumnos que parten del principio de una identificación del lector con el personaje y, de esta manera, consideran que el sujeto en cuestión es un hombre o mujer si el estudiante es precisamente también un hombre o una mujer,

La tesis en que se basan los partidarios de esta interpretación es que el lector se introduce en la lectura cuando está narrada en primera persona y asume el papel de protagonista de manera que desde el principio está en una relación de simpatía con el personaje y, de esa manera, «viviendo» más intensamente la experiencia narrada.

Pero aunque son frecuentes los estudiantes que optan por esta interpretación hay otras muchas más y, sobre todo, hay que tener en cuenta que el verbo que informa sobre la narración en primera persona es el tercero en aparición en el fragmento, «tengo que levantarme», mientras que va precedido de otras informaciones circunstanciales, dos temporales, «son las siete de la mañana» y «suena el despertador» y otra modal «desgraciadamente», que ya establecen de alguna manera un condicionamiento anterior a la identificación del lector con el personaje.

Si tenemos en cuenta la observación anterior, ya hay alumnos que determinan que se trata de un hombre o una mujer argumentando lo siguiente:

Se trata de una mujer porque se levanta de manera disciplinada aunque no le gusta. Para otros, se trata de un comportamiento típicamente masculino el que implica la disciplina y el cumplimiento de las obligaciones mientras que consideran que una gran parte de mujeres pueden permitirse el poder levantarse más tarde si se trata de amas de casa; se trata pues de tópicos que vuelven a aplicarse de manera prácticamente inconsciente aunque la realidad social haya cambiado de manera considerable, pero aunque la incorporación laboral de la mujer es un hecho, sin embargo, son muchos los que sitúan el hecho de levantarse temprano con la imagen del hombre que va a dirigirse a su trabajo.

La consideración anterior «el hombre que se dirige al trabajo» queda reforzada con la información expuesta en el texto a continuación, «a las nueve empieza mi entrevista de trabajo», y, curiosamente —y desgraciadamente también— son fre-

cuentos los alumnos y alumnas que vuelven a asociar el mundo laboral con el mundo masculino. Para comprobar esto no hay más que hacer la experiencia y se observará que el resultado es relativamente frecuente entre estudiantes de diferentes lugares sin tener en cuenta la realidad social de los países de procedencia, ya se trate de zonas muy avanzadas o conservadoras.

Otro de los puntos que hace decantarse a los estudiantes por el sexo del protagonista es la sucesión en el orden de desayunar a ir al cuarto de baño. Es curioso que una gran parte de las chicas diga que es una mujer porque el personaje desayuna inmediatamente después de levantarse, sin arreglarse, es decir, se la imaginan en ropa de dormir o en bata y muchas de las estudiantes dicen que esto es lo que ellas suelen hacer. Los chicos, por el contrario, dicen que lo habitual para ellos es desayunar cuando ya están vestidos, incluso cuando van a quedarse en casa con la ropa de diario. Es obvio que hay también alumnas y alumnos que realizan secuencias opuestas, es decir, siguiendo el orden que la mayoría atribuye el comportamiento masculino o femenino, pero se trata de una minoría notable.

El hecho de que al tratar de la procedencia de la mermelada la persona protagonista se refiera a una tal Rosita hace pensar a la generalidad de los escolares que se trata de una novia o amiga íntima del personaje, ya que se da por supuesto que al presentarla simplemente como «Rosita» se la considera como un personaje fundamental o con una relación relevante con la víctima y, claro, este tipo de relación lo refieren enseguida a la pareja heterosexual como la unión mayoritaria.

Una mayor controversia se establece ante el dolor del cuello. En general se piensa que las mujeres suelen soportar más y mejor el dolor porque están más habituadas a ello pero que, sin embargo, les gusta observarse o recrearse si es posible en la parte dolorida, mientras que los hombres le dan menos importancia; aunque, una vez que se sienten o se saben enfermos, incluso trantándose de cosas insignificantes, dramatizan la situación y son incapaces de soportar el sufrimiento.

Las consideraciones anteriores no son más que datos que cualquiera de los profesores que trabaje la historia del vampiro —o cualquier otra de similares características— va a encontrarse a la hora de provocar la conversación con el alumnado. El simple objetivo lingüístico de poner en pasado el texto queda sobrepasado durante la charla, pero lo importante es que ésta ha quedado mediatizada por una serie de informaciones completamente neutras pero que llevan a una interpretación del personaje protagonista según unas pautas que dependen más de las costumbres sociales que de los componentes exclusivamente lingüísticos.

Si la historia del vampiro la convertimos exclusivamente en un ejercicio de pasados —de verbos irregulares y difíciles— y no se hace en clase ningún comentario sobre el contenido, ni siquiera la más leve reflexión, y asignamos como tarea de casa para el día próximo que cada alumno escriba el capítulo segundo, o sea, la continuación del cuento; en la clase siguiente se verá cómo los alumnos, de forma automática e inconsciente, han hecho que el personaje sea hombre o mujer deduciendo de los tópicos del comportamiento una información no expresa y, de esta manera, se van reproduciendo unos esquemas considerados normales por ser los más frecuentes no según la estadística -vamos a fiarnos un poco de ella- sino por los esquemas de comportamiento que establece y continúa una sociedad a través de los estereotipos.

El ejercicio que vamos a trabajar a continuación podemos explotarlo también como ejemplo para deducir si se trata de un hombre o mujer dadas las características lingüísticas que lo componen; pero, para evitar la repetición de parecidos tópicos sociales referidos a hombres y mujeres, vamos a utilizarlo para que los alumnos hablen sobre el tipo de trabajo que a ellos les gusta o disgusta, las condiciones laborales y dónde está la frontera entre lo que son obligaciones del trabajador y abusos del empleador.

La práctica gramatical que perseguimos con el ejercicio es una aplicación de «estilo indirecto» o «discurso referido», pero antes de llegar a él vamos a provocar —como siempre— la conversación a partir del texto que se lee. En este caso se trata de las instrucciones que el jefe dejó a su secretario o secretaria el día anterior por la tarde al terminar la jornada de trabajo. La mañana siguiente la persona trabajadora le cuenta a un compañero qué cosas tiene que preparar según las instrucciones escritas.

(El hecho de que se trate de un jefe lo vamos a dejar pasar sin ningún comentario teniendo en cuenta que, actualmente, son una minoría las mujeres que ejercen las labores de dirección en todo el mundo).

Vamos a leer el texto:

Mañana tengo una reunión de directorio a las 9. Prepara la documentación necesaria. Busca un intérprete de lengua griega para el señor Kirilos. Necesito una secretaria que escriba en chino. Ordena un desayuno abundante para mis veinte socios a las 9:30. Cancela mi cita

de las 11 con la señora López (inventa una excusa original). Resérvame un billete para el vuelo de las 12 a Hamburgo. Telefonea a París y dile al señor Dupont que estaré a las 19:00 en Colonia en el hotel de siempre. Necesito una peluca pelirroja y una barba negra, ve a una tienda de disfraces. Ah, no te olvides de enviar un ramo de rosas rojas a la dirección que ya sabes. Es todo.

- mucha suerte -

La primera pregunta que se formula a los estudiantes es si les gustaría trabajar para un jefe así o no. Las respuestas afirmativas y negativas se dividen fundamentalmente en dos. Los partidarios del «sí» hablan de que parece un trabajo dinámico, divertido y un poco fuera de lo normal. Los alumnos que se inclinan por el «no» dicen que es un trabajo complicado, difícil y un poco fuera de lo normal también, pero estos escolares consideran lo que no es normal como raro y problemático. En ambos casos, lo determinante es el salario pues los que respondieron afirmativamente ven menos agradable el puesto si el sueldo es escaso, mientras que aquellos a los que no les gustaba el empleo el hecho de recibir un buen salario los llevaría a aceptarlo aunque les pareciera demasiado complejo al principio.

Vemos que se ha hecho referencia al grado de dificultad de la actividad como determinante a la hora de elegir. Ahora bien, la consideración de una cosa como difícil no es sólo subjetiva sino que también depende del grado de avance tecnológico que tenga la sociedad de la que procede el alumno. Los estudiantes de países de tecnología punta no ven ningún tipo de problema y llegan plantear el desafío de que ellos mismos podrían realizar todas las peticiones que el jefe ha hecho en menos de una hora utilizando la informatización, y afirman que sería un poco complicado sólo si el trabajador acabara de incorporarse a la empresa y aún no conociera muy bien el sistema de documentación interna de la misma. Es muy interesante este punto de vista porque para otros alumnos la dificultad reside precisamente en la complicación por la falta de medios que favorezcan la agilización.

Pero, una vez resueltas las cuestiones organizativas, vamos a ver qué pasa con aquellas peticiones que formula el jefe y que necesitan una participación más personal por parte del empleado. Por ejemplo, para cancelar la cita con la señora López —hay que explicar claramente el significado general de «cita» en español— un porcentaje considerable de alumnos se niega a mentir o inventar un pretexto fuera de la verdad; normalmente se trata de alumnos muy jóvenes que aún no han tenido

contacto con el mundo profesional, pero a los que repugna la idea de falsear una información; otros alumnos que han tenido que trabajar en puestos similares nos dicen que ellos tienen incluso elaborado su propio repertorio de mentiras/pretextos que van desde la inundación del piso hasta la muerte del jefe y que, como se ha muerto, no podrá asistir a la reunión.

Ir a comprar objetos personales al jefe no tiene por qué ser necesariamente poco agradable. En este caso, ir a una tienda de disfraces por una peluca pelirroja y una barba negra puede ser divertido; tampoco es problemático ir a comprar una camisa, una corbata o un bolso, aunque sería necesario conocer muy bien los gustos del jefe: Por el contrario, comprar cualquier tipo de prenda íntima ya traería dificultades a una gran parte de los alumnos.

Encargar a una cafetería o a un restaurante un desayuno no es ningún problema, pero sí lo es si se trata de servir al jefe personalmente el secretario un café o ir al bar a buscarlo; aunque dependería del tipo de relación que haya entre ambos y si hubiera una confianza respetuosa muchos estudiantes colaborarían gustosamente. Lo mismo ocurre con respecto a organizar un poco la vida privada del jefe al tener que mandar un ramo de rosas rojas a una determinada dirección, aunque este último caso tendría menos seguidores que el del café y a muchos alumnos no les gustaría tener un jefe que no tiene tiempo para hacer un detalle íntimo porque entonces se trataría de una persona bastante deshumanizada.

Otro problema, ya más lingüístico, es que la lectura del texto anterior a algunos alumnos les hace pensar en una persona excesivamente autoritaria por el uso -y abuso, se quejan- que hace del imperativo, sin repetir con frecuencia entre varias peticiones fórmulas de cortesía como «si puedes», «te agradecería», «muchas gracias», etc. Sin embargo, hay que insistir que muchas veces, en el español hablado en España, el uso de muchas de estas formas de cortesía indica precisamente un distanciamiento y una cierta frialdad; mientras que una serie de imperativos terminados con un cierto humor, como ocurre en este caso con el «-mucho suerte-» puede resultar mucho más agradecido y animoso que las fórmulas habituales. Este aspecto es mucho más obvio en el español hablado.

Y así podríamos seguir haciendo interpretaciones y provocando conversaciones a partir del material que utilizamos primordialmente para prácticas gramaticales más o menos concretas.

En resumen: hay que recordar siempre que el texto más simple puede tener diferentes lecturas o diversos matices que cambian de algún modo el significado.

No se trata de hacer una labor de policia vigilante no sólo de la corrección lingüística sino también de las ideas; pero es necesario tener conciencia de la riqueza del lenguaje para crear infinitas posibilidades comunicativas a pesar de que también es un instrumento de manipulación.

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EL PAÍS VASCO Y EL PROBLEMA DEL BILINGÜISMO. UN CASO PRÁCTICO: LA PROVINCIA DE ÁLAVA

MARÍA DEL CARMEN ARAGÓN ÁLAMOS

¿Cuál es la manera de ser de un individuo y las características de su comportamiento que autorizan a calificarlo de bilingüe? Se han propuesto definiciones muy diversas del bilingüismo que van desde la posesión de una competencia de locutor nativo en dos lenguas hasta cualquier grado de conocimiento de una segunda lengua que se añada al dominio espontáneo que cualquier individuo posee de su propia lengua. Además de estas imprecisiones, estas definiciones no atienden más que a una sola dimensión del bilingüismo: la competencia del sujeto en las dos lenguas. Pero el bilingüismo es un fenómeno multidimensional.

Estudiar la competencia permite darnos cuenta del carácter relativo del bilingüismo, pues entran en juego dos competencias lingüísticas, una en cada lengua. En esta dimensión se puede distinguir entre el bilingüismo equilibrado, es decir, cuando la competencia en las dos lenguas es equivalente, y el bilingüismo dominante, cuando la competencia en una de las dos lenguas, generalmente la lengua materna, es superior a la competencia en la otra lengua. Este segundo tipo de bilingüismo es el más frecuente.

Pero dos bilingües igualmente dominantes o equilibrados en las dos lenguas pueden diferir en otras dimensiones. Por ejemplo, la edad y las circunstancias cognitivas diferentes. Esta sería otra dimensión del bilingüismo que permite distinguir entre bilingües compuestos y coordinados. El bilingüe compuesto es el que posee dos

etiquetas lingüísticas para una sola representación cognitiva, mientras que el coordinado los equivalentes de traducción corresponden a unidades cognitivas ligeramente diferentes.

En el plano del desarrollo cognitivo, el tipo de bilingüismo depende igualmente del medio sociocultural, en particular del status relativo de las dos lenguas en la comunidad. Dependiendo de que las dos lenguas sean o no valoradas en el entorno del hablante, éste desarrollará diferentes tipos de bilingüismo. Si las dos lenguas son suficientemente valoradas, el hablante podrá obtener un beneficio máximo en el desarrollo cognitivo y aprovechar una estimulación enriquecedora que le permitirá desarrollar una mayor flexibilidad cognitiva el hablante monolingüe que no ha tenido esa experiencia. Por el contrario, si el contexto sociocultural es tal que la lengua materna está desvalorada en el entorno del hablante, su desarrollo cognitivo podrá ser frenado y, en los casos extremos, acusar un retraso en comparación con los hablantes monolingües. El primer caso se denomina bilingüismo aditivo, y el segundo bilingüismo sustractivo.

De los comentarios anteriores se desprenden algunas conclusiones:

- En la práctica tal bilingüismo perfectamente equilibrado no existe. Porque es muy difícil que alguien posea el mismo nivel de competencia en dos lenguas distintas, pero sobre todo porque es muy difícil, o mejor dicho, imposible, que alguien tenga ocasión de utilizar dos lenguas en las mismas situaciones y con la misma frecuencia.
- En la gran mayoría de los casos, el desequilibrio entre las dos lenguas significa que, en la vida del sujeto, una de ellas tiene una situación preeminente, y por ello la designamos lengua principal. Es la lengua con la que el sujeto se identifica, la que considera como más propia.

Llamamos bilingüismo social o colectivo al hecho de que en una sociedad o en un grupo o institución social determinada se utilicen dos lenguas como medio de comunicación. En contra de lo que podría suponerse, el bilingüismo social es extraordinariamente variado, hasta el punto de que puede afirmarse que no hay dos situaciones sociales bilingües iguales. Existen en el mundo 56 lenguas oficiales repartidas entre 160 estados; se estima que los cuatro mil millones de seres humanos que pueblan la Tierra utilizan más de cinco mil lenguas. Los países unilingües son raros: la ecuación una nación / una lengua es una idea difundida en Occidente. La expansión de los pueblos, los procesos de unificación, las situaciones postcoloniales, la inmigración y el cosmopolitismo.

Las relaciones lingüísticas entre los grupos de una comunidad bilingüe varían sobre un continuo. En el bilingüismo diglósico, las dos lenguas son habladas por una parte variable de la población, pero en cuanto al uso son más o menos complementarias en la comunidad; es decir, cada lengua se reserva para dominios, funciones y situaciones determinadas y una es generalmente considerada como poseedora de un status superior que la otra en la comunidad; es el caso del eusquera y el español. Debemos precisar que en una comunidad bilingüe puede haber individuos que son monolingües, que pertenecen a un solo grupo pero que viven en contacto con los miembros del otro grupo. Generalmente el monolingüismo de los individuos se encuentra en el grupo dominante que controla la economía y no en el minoritario donde existe un gran número de bilingües, aunque el grupo minoritario o dominado no lo es necesariamente en número.

DIVERSOS PLANTEAMIENTOS DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE

El término educación bilingüe encubre realidades complejas y variadas, por ello resulta difícil plasmarla en una única definición; sin embargo, la formulada por Fishman (1976) es bastante precisa. Dice así: *“La educación bilingüe es todo sistema de enseñanza en el cual, en un momento variable y durante un tiempo y en proporciones variables, simultánea y consecutivamente, se da la instrucción al menos en dos lenguas, de las cuales una es la primera lengua del alumno”*. Teniendo en cuenta la definición dada, la mayoría de los programas de educación bilingüe pueden reducirse a tres grandes grupos:

- La enseñanza es impartida paralelamente en dos lenguas.
- La enseñanza es impartida primero en la lengua del alumno, que recibe cursos en la segunda lengua hasta que sea capaz de continuar sus estudios en esta segunda lengua.
- La mayor parte de la enseñanza se hace inicialmente en la segunda lengua de los alumnos, siendo introducida posteriormente su primera lengua, al principio como materia escolar y a continuación como medio de instrucción.

Recurrimos a la clasificación propuesta por Fishman porque, realizada desde una perspectiva sociolingüística y atendiendo a tres grandes dimensiones, engloba una amplia gama de posibilidades: intensidad, objetivo y status.

Otros dos autores, Siguan y Mackey (1986), realizan una reflexión diferente. Afirman que todo sistema de educación bilingüe, además de poseer características comunes con cualquier otro sistema educativo, también posee otros aspectos espe-

cíficos que lo caracterizan. Así pues, la educación en dos o más lenguas es sólo un aspecto del conjunto del sistema educativo de un país, lo que supone que en todo planteamiento de educación bilingüe habrá de tenerse en cuenta el lugar que ha de ocupar en el conjunto del sistema, es decir, el tipo de inserción en el sistema general de educación. En segundo lugar, estos autores consideran que todo planteamiento de educación bilingüe parte a su vez de un supuesto previo, la determinación de los objetivos. ¿Qué nivel de competencia y uso de cada una de las lenguas se pretende que adquieran los alumnos al término de la escolaridad? ¿Qué tipo de integración cultural? La decisión sobre los objetivos lingüísticos de la educación bilingüe en un país determinado es esencialmente una decisión política; decisión que no es independiente de la política lingüística y cultural del país en cuestión sino, al contrario, una de sus manifestaciones principales.

LA SITUACIÓN LINGÜÍSTICA DEL PAÍS VASCO

La situación lingüística del País Vasco se caracteriza por la presencia de dos lenguas en contacto; ahora bien, si queremos llegar a entender su realidad lingüística, es preciso conocer las distintas situaciones que viven las lenguas en contacto y la relación que se establece entre ellas. Iñaki Larrañaga (1987) ha llevado a cabo un estudio sociolingüístico acerca de la situación del eusquera, y sus conclusiones se resumen del siguiente modo:

- Desaparecen los monolingües vasco.
- Se multiplica el número de monolingües españoles.
- Resulta imposible vivir en el País Vasco sabiendo solamente eusquera, pero es perfectamente posible vivir en este territorio hablando español exclusivamente.
- En las últimas generaciones está fallando el proceso de transmisión del eusquera.
- Por tanto, el uso del eusquera ha sufrido un descenso alarmante.

De estos hechos podemos deducir que, a pesar de que las dos lenguas en contacto son oficiales, se da una situación de desigualdad a favor del español; podemos hablar pues de una situación diglósica del eusquera. Toda diglosia territorial, según el autor, es además diglosia funcional (los espacios lingüísticos de más prestigio son ocupados por otra lengua), pero se distingue de ella en un aspecto muy importante: la descomposición de funciones se da en todo el territorio lingüístico y, por tanto, no sólo afecta a los hablantes individuales y a la comunidad lingüística sino que afecta

también a la misma lengua. Es interesante remarcar que el español, que alcanza un desarrollo completo en su territorio, no sólo acapara las funciones de más prestigio dentro del territorio vasco, sino que se autorreplica en las funciones subordinadas. Esto significa que en casi todo el territorio vasco, también el español es la lengua local, la lengua profesional, la lengua familiar y la lengua de identidad.

BILINGÜISMO Y EDUCACIÓN EN EL PAÍS VASCO. MODELOS LINGÜÍSTICOS

El 16 de diciembre de 1982 se publicaba en el Boletín Oficial del País Vasco la Ley Básica de Normalización del Uso del Eusquera, en la que se reconoce el derecho de todo alumno a recibir la enseñanza en eusquera. En la misma ley se atribuye al gobierno la regulación de modelos lingüísticos, la adopción de medidas encaminadas a la adquisición de un conocimiento suficiente de ambas lenguas oficiales y a la adecuación de los planes de estudio. A continuación, describimos las características de los tres modelos vigentes actualmente en la enseñanza no universitaria.

Modelo A

Para Preescolar y EGB: *“Todas las materias, exceptuando el eusquera, se impartirán básicamente en español. El eusquera se impartirá como cualquiera de las otras materias comunes, dedicándole semanalmente las horas que establezca el Departamento de Educación y Cultura. Cuando los alumnos hubieran adquirido una buena práctica en la utilización del eusquera, en los niveles superiores de EGB se podrán impartir en eusquera algunos de los temas de otras materias”.*

Para BUP, COU y FP: *“Todas las materias, excepto la Lengua y Literatura Vasca y las Lenguas Modernas se impartirán básicamente en la lengua española. El eusquera tendrá tratamiento de materia común y obligatoria, dedicándosele por semana las horas que establezca el Departamento de Educación y Cultura. Con grupos de alumnos que hayan adquirido buen conocimiento del eusquera se podrán trabajar algunos temas también en eusquera”.* Es decir, que en ambos casos toda la enseñanza se realiza en español, y lo que se pretende es que los alumnos alcancen capacidad básica de expresión en las situaciones más cotidianas al terminar la EGB.

Modelo B

“Tanto la lengua española como el eusquera se utilizarán para impartir las otras materias. La lengua española se utilizará, en principio, para materias tales como la

Lectura y la Escritura y las Matemáticas. El eusquera para las demás materias: las Experiencias, Plástica y Dinámica sobre todo...".

El objetivo principal de este modelo es el familiarizar a largo plazo a los niños cuya lengua materna no es el eusquera.

Modelo D

Para Preescolar y EGB: *"Todas las materias, exceptuando la Lengua española, se impartirán básicamente en eusquera, trabajándose también éste como materia de aprendizaje, dedicándosele semanalmente las horas que establezca el Departamento de Educación y Cultura"*.

Para BUP, COU y FP: *"Todas las materias, exceptuando la Lengua y Literatura española y las Lenguas Modernas, se impartirán básicamente en eusquera, impartándose éste también como materia de aprendizaje al igual que la Lengua española, siendo para ello los programas y horarios que se establezcan por el Departamento de Educación y Cultura"*.

En un principio se consideró este modelo como el más adecuado para los niños vascoparlantes, pero la realidad actual es otra: la mayoría de los niños escolarizados en este modelo son españoles de habla familiar, y habitan en otras zonas donde socialmente el español es ampliamente mayoritario.

Hoy en día se disfruta de un buen momento respecto de la enseñanza bilingüe. La enseñanza bilingüe tiene buena imagen y se vende bien. Las actitudes generales de la población tanto de la enseñanza bilingüe como del eusquera, ya que estamos hablando del bilingüismo eusquera-español, pasan por una situación favorable, como se observa en el alza de las matriculaciones en los colegios. Esta situación social se ha visto favorecida por la superación de la idea de que la enseñanza bilingüe es nefasta, que produce problemas en los niños y que cuestiona el desarrollo del español.

CASO PRÁCTICO EN LA PROVINCIA DE ALAVA

Álava significa 'situada entre las montañas'. Provincia del norte de España. Población: 272.563 habitantes (1980). Álava es la provincia más al sur de las tres que componen el País Vasco, situada sobre la falda de los Pirineos. Está limitada por el río Ebro. Álava tiene una extensión de 3.047 kilómetros cuadrados. Con Guipúzcoa y Vizcaya componen las tres provincias de la Comunidad Autónoma Vasca. El

crecimiento demográfico ha sido muy fuerte en los últimos años y Vitoria, su capital, concentra la mitad de su población. Región antiguamente agrícola y forestal, ha reunido últimamente una potente industria. Las principales industrias son las metalúrgicas, alimenticias, químicas y textiles. Tiene buenas comunicaciones y activo movimiento comercial en su capital.

El caso práctico sobre el que hemos centrado esta investigación corresponde a E.B.H.E., de 58 años de edad, nacida en Munain (Álava). Soltera, con estudios universitarios superiores, está diplomada en Magisterio por la Universidad del País Vasco. Su pueblo es muy pequeño, formado exclusivamente por dos familias, lo que corresponde a una población aproximada de 25 personas. Situado a 25 kilómetros de Vitoria, en la llamada Llanura alavesa. Zona agrícola y ganadera. Álava es una provincia desarrollada e industrializada porque los empresarios desean alejar la industria de núcleos conflictivos.

Durante toda su etapa de educación en los diferentes niveles, nunca aprende el eusquera. Jamás se lo enseñan y por tanto, no lo conoce en absoluto. Es incapaz de mantener cualquier conversación, por muy simple que sea. Situación análoga a la de sus padres, quienes tampoco conocen una palabra de eusquera. Sin embargo, tanto la toponimia como los nombres propios sí que están todos en eusquera; de hecho, sus hermanos tienen nombres como Andoni, Miren o Arantxa. Históricamente, Álava fue una provincia anexionada muy tarde al País Vasco; de hecho, sus habitantes no tienen señas de identidad vasca hasta que no tienen uso de razón. Todos los aspectos de la vida cotidiana transcurren en español: social, política, cultural y religiosamente. Los rótulos o las conversaciones en las calles se mantienen enteramente en español, nada en eusquera. Lo poco que la informadora conoce del eusquera lo aprendió de los pastores “vascos” (hablaban únicamente el eusquera), quienes iban a Álava a aprender español porque ellos sólo conocían el eusquera ya que estaban aislados en las montañas vascas, y bromeaban con los castellano hablantes diciéndoles: “vasco ser y no entender”. Recuerda cómo durante su infancia, al hablar en eusquera, los niños se escondían y se avergonzaban.

Por último, debemos señalar que esta situación se producía en las décadas 40 y 50, durante la infancia de la informadora. Actualmente muchas cosas han cambiado; sin embargo, y aunque ya se habla eusquera con mayor frecuencia, en su pueblo no existe absolutamente nadie que hable eusquera exclusivamente. Sí existen, sin embargo, castellano hablantes exclusivos o bilingües.

CONCLUSIONES

De este trabajo de investigación sobre bilingüismo y la enseñanza del español en el País Vasco podemos extraer algunas conclusiones interesantes. Observamos, en primer lugar, cómo la reciente historia del País Vasco ha condicionado el desarrollo del español frente al eusquera. Si bien es verdad que al comienzo del nacionalismo vasco, se defendía ampliamente la lengua vasca como defensa de las características y de la forma de vida de esta región, posteriormente y debido a la Dictadura franquista, cualquier forma de separatismo e individualismo en cualquier aspecto (y sobretodo el lingüístico) fue duramente perseguido y castigado. Por tanto, bajo estas condiciones, en las que toda España debía ser "Una, Grande y Libre", el eusquera se convirtió en algo totalmente secundario, como se refleja en el hecho de que (apoyándome en el caso que presento de Álava), nuestra informadora, durante su infancia y posteriormente como adulta, nunca ha podido articular palabra alguna en eusquera, ya que ella vivió los años más duros del Régimen. Actualmente ella misma comenta cómo cuando regresa a su pueblo natal, la mayoría de los habitantes ya va conociendo el eusquera, y se puede oír en las conversaciones callejeras; sin embargo, aún no conoce a nadie en Munain, por muy arraigado que tenga el sentimiento nacionalista, que sea exclusivamente vasco parlante. Es decir, frente a regiones bilingües como Cataluña, en la Comunidad Vasca se permite el uso del español con total libertad, aunque también es verdad que cada vez más se está incrementando el uso del eusquera, pero sin llegar al absurdo comportamiento de los dirigentes catalanes en lo que se refiere a política lingüística.

En segundo lugar y en cuanto al incremento de la importancia del eusquera en esta comunidad, considero que es permisible y hasta lícito, ya que es una parte muy importante de su propia identidad. Sin embargo, es necesario que las autoridades a quienes corresponda la regulación lingüística practiquen una política de eso, de bilingüismo español-eusquera y no de diglosia en detrimento del español. Los vascos deben mantener y preservar su lengua, pero no deben olvidarse de que ellos son también españoles y por tanto, también deben conservar esta lengua como vínculo de unión con el resto del Estado español.

ÍNDICE BIBLIOGRÁFICO

Enciclopedia Britannica. Macropedia. Tomo 1, pp.204.

Etxeberría, F. *El fracaso de la escuela.* Donostia, 1987.

Fishman, J.A. *Bilingual education in sociolinguistic perspective.* Tesol Quartely, 4, pp.215-222.

Madariaga, J. M. *Mitos y realidades del bilingüismo en la educación.* Cuadernos de extensión universitaria. Universidad de País Vasco, 1992, pp.95-184.

Montero, M. *Historia del País Vasco. De los orígenes a nuestros días.* Editorial Txertoa. San Sebastián, 1995, pp.115-198.

Sánchez Carrión. *Un futuro para nuestro pasado. Claves de la recuperación del eusquera y teoría social de las lenguas.* San Sebastián, 1987.

Siguan, M. Y Mackey, W.f. *Educación y bilingüismo.* Editorial Santillana, Madrid, 1986, pp.141-173.

LAS DEFINICIONES CONTEXTUALES: UNA HERRAMIENTA FUNDAMENTAL DE LA LECTURA COMPRENSIVA

ANTONIO M. BONACHERA CANO

Grupo de Investigación «Estudios de español actual»

1. INTRODUCCIÓN

Los biólogos distinguen dos tipos de lucha por la vida que se dan desde el principio de los tiempos, desde que nuestro planeta era poblado por las primeras criaturas. Primero, la lucha *interespecífica*, o sea, entre las distintas especies animales; segundo, la *intraespecífica*, entre los miembros de una misma especie. En esta lucha por la supervivencia, hay muchos indicios en la biología moderna de que las especies que han desarrollado medios complicados de competencia *intraespecífica*, frecuentemente no son aptos para la lucha *interespecífica*.

Sin embargo, el asunto que nos ocupa en este trabajo no tiene su fundamento en la lucha por la vida, en una polémica de subsistencia, en un enfrentamiento a vida o muerte, sino en todo lo contrario, en un mecanismo de cooperación, no entre las especies, sino entre una misma especie: la humana. Se trata de una cooperación *intraespecífica* y no se trata de otra cosa que del lenguaje, mecanismo de interacción cooperativa entre los seres humanos.

Es evidente que una de las diferencias entre el lenguaje animal y el humano radica en que, mientras que los animales no utilizan más que unos cuantos gritos, los seres humanos emplean sistemas extraordinariamente complicados que reciben el nombre común de lenguaje, con el cual se expresan y comunican. Además de com-

plicado, el lenguaje es extraordinariamente más flexible que los gritos animales de que deriva, hasta el punto de que no sólo puede usarse para comunicar la inmensa variedad de fenómenos que pasan por el sistema nervioso humano, las percepciones y sensaciones, sino para comunicar estas comunicaciones. En definitiva, el lenguaje puede versar sobre el lenguaje. Sirva este trabajo y estas Jornadas como ejemplo, pues en él nos vamos a ocupar de la lengua. En esto difieren fundamentalmente los sistemas humanos del sonido, de los ritos animales.

Otra de las ventajas del lenguaje es su heredabilidad, su carácter de posible permanencia, bien por escrito, bien por tradición oral. Por tanto, esto hace que el ser humano nunca esté solo a expensas de su experiencia para informarse, sino que pueda recurrir a las experiencias de otros seres humanos, anteriores o contemporáneos, vecinos o alejados geográficamente. Por tanto, en lugar de padecer las limitaciones de su experiencia y saber, en lugar de descubrir lo que ya han descubierto otros, de explorar lo que ya exploraron otros, puede arrancar del legado que dejaron los demás y continuar su trayectoria. Es decir, *el lenguaje hace posible el progreso*. Esto lo convierte en un mecanismo indispensable de la vida humana, de una vida como la nuestra, orientada, enriquecida y hecha posible gracias a las experiencias pasadas de los miembros de nuestra especie.

Por eso, saber leer y escribir es aprovechar y participar del logro mayor de la humanidad, que hace posibles todos los demás, el depósito de nuestras experiencias en los grandes archivos cooperativos del saber, a disposición de todos, a excepción de los posibles privilegios, censuras o supresiones especiales que se opongan a ello.

En este principio general del lenguaje radica la necesidad de aprender y comprender o bien una lengua (o varias) distinta de nuestra lengua materna o nuestra propia lengua, que no poco trabajo es. Esto nos abre el horizonte de conocimientos, de experiencias expresadas en la lengua con lo que las posibilidades de éxito se ven ampliamente aumentadas.

2. LA ACTIVIDAD LINGÜÍSTICA COMO ACTIVIDAD COMUNICATIVA.

Si analizamos los rasgos distintivos del lenguaje, en muchos de los rasgos propuestos por los diferentes autores está implicada la existencia de la complejidad, de la pluridimensionalidad del lenguaje: en la doble articulación (la primera articulación supone un proceso de segmentación de la cadena hablada, mediante conmutación, cuyo resultado son los monemas; la segunda articulación, también mediante conmu-

tación, llega al resultado de los fonemas), en la **productividad** (combinación de elementos y reglas), en la organización digamos jerárquica: los textos se analizan dividiéndolos en enunciados, éstos en cláusulas, frases o sintagmas, éstos en palabras, éstas en morfemas, éstos en fonemas y éstos, finalmente, en rasgos distintivos), en la organización componencial (componentes fonológicos, morfosintácticos, léxicos, semánticos, pragmáticos), en los canales (vocal-auditivo, visual-motor), etc. es decir, que esta multidimensionalidad del lenguaje radica en la aceptación de sus diferentes rasgos distintivos.

Sin embargo, si lo miramos desde otra perspectiva, el producto de la actividad lingüística puede ser analizado unidimensionalmente: como una simple cadena fónica, que es lo que sucede cuando se enseña (en la fase inicial del proceso) una lengua. No obstante, y es lo más apropiado, también puede considerarse la actividad lingüística como resultado de la combinación y de la articulación de la lengua y del habla, de la competencia y de la actuación, de la producción y de la recepción, de la función comunicativa y cognitiva, etc.

Para la enseñanza de la lengua, es frecuente utilizar como modelo organizador del proceso de enseñanza (de las teorías y modelos o del contenido y ámbito de la disciplina) una concepción multidimensional en el siguiente sentido: en lo que respecta a las funciones del lenguaje, por ejemplo, se toman como referencia las tres funciones de Bühler¹ (expresiva, apelativa y representativa) o bien las seis funciones de Jakobson: emotiva, referencial, poética, fática, metalingüística y conativa. Del mismo modo se respetan las tres grandes divisiones de la semiótica: sintáctica, semántica y pragmática; y los tres componentes lingüísticos básicos: fonológico, sintáctico y semántico.

En lo que respecta a la comunicación, incluso el análisis acerca de su naturaleza y fundamento nos introduce ya, igualmente, en su pluridimensionalidad. En efecto, la comunicación es un proceso instrumental (intercambio significativo entre sistemas interactivos) pero, en otra dimensión, es un proceso constitutivo de la propia existencia y realidad del hombre: tiene un fundamento biológico y a la vez sociocultural. Todos los modelos de la comunicación articulan diversos elementos o componentes que los diferentes análisis convierten en dimensiones distintas de la actividad

¹ Bühler, K. Sprachtheorie, (1934). He usado la traducción publicada en la *Revista de Occidente*, Madrid, 1950.

comunicativa. Así, por ejemplo, Shanon y Weaver² distinguen la fuente, el transmisor, la señal (fuente del ruido), el receptor y el destinatario; Borden³ los reduce a componentes de la fuente (transmisor), de la transmisión y del destinatario (receptor); Berlo⁴ distingue entre fuente codificadora, mensaje, canal y receptor descodificador, contemplando diferentes dimensiones en cada uno de ellos: en el primero y el último, habilidades, actitudes, conocimiento, sistema social y cultural; en el segundo, contenido, código y tratamiento; y en el tercero, los distintos canales sensoriales; etc⁵.

Hasta ahora hemos visto, por supuesto muy breve y superficialmente, las múltiples dimensiones y facetas de las actividades lingüística y comunicativa. Pero veamos ahora la interdependencia entre estas dos actividades, que junto con la actividad cognitiva, componen la base del comportamiento humano.

En lo referente a esta interdependencia, se han venido defendiendo posiciones extremas respecto de las relaciones entre unas y otras modalidades de la actividad humana. Así, se ha defendido la independencia entre estas funciones, considerándolos como conjuntos distintos con independencia estructural, funcional y genética. Otras posturas, por el contrario, han defendido el funcionamiento global del cerebro y la indiferenciación de las funciones o procesos psicológicos.

Sin embargo, la mayoría de los autores defienden posiciones interactivas o parcialmente modulares: las modalidades de la actividad humana, las funciones o procesos psicológicos tienen entidad en sí mismos, pero dependen unos de otros. Hay, eso sí, quienes consideran a una de ellas como actividad básica, central, prioritaria y a las restantes como dependiendo estructural, funcional o genéticamente de aquella; tal es el caso de quienes consideran que el lenguaje es una especie de sistema de comunicación, que su única función es la comunicativa y que surge como especialización de la actividad comunicativa. Igualmente ocurre con los que piensan que la

² Shannon C. E. y Weaver, W. (1949) *The Mathematical Theory of Communication*, Illinois Press.

³ Borden, G. A. *Introducción a la teoría de la comunicación humana*, Madrid, Editora Nacional, 1974.

⁴ Berlo, D. K. *The process of communication*, New York, 1967.

⁵ Veáanse, además, las clasificaciones de Gerbner (Toward a general model of communication, *Audiovisual Communications Review*, 4, 171-199, 1956), quien incluye agentes, actividades perceptivas y respuestas, medios materiales y formas, situación y contexto, contenido y consecuencias. Thayer (*Communication and communication systems*, Península, 1975), por su parte considera simplemente al emisor y al receptor, la intención y la situación, el canal y el mensaje. Malmberg (*Structural linguistics and human communication*, Berlín, 1967), a su vez, distingue y establece la existencia de dos sujetos (emisor y receptor), dos tipos de elementos (código y contexto) y dos procesos (codificación y descodificación).

actividad lingüística es sólo una parte de la actividad cognitiva, que depende de ella y que sólo aparece cuando se ha desarrollado suficientemente el sistema cognitivo, o a la inversa, cuando conciben al sistema cognitivo como dependiendo del sistema lingüístico.

En relación con el título de este epígrafe, la actividad lingüística y la comunicativa no se reducen la una a la otra, ni dependen exclusivamente la una de la otra, sino que se solapan parcialmente e interdependen recíprocamente: la lengua es comunicación, pero no sólo eso; la comunicación puede ser lingüística, pero también comunicación no verbal; la relación entre ambas actividades se puede definir estructuralmente como relación de intersección (algunos elementos o rasgos son comunes, pero otros son propios y específicos de cada una de las actividades), funcionalmente como relación de mutua dependencia y genéticamente como relación de progresiva especificidad e interacción (el lenguaje surge de la comunicación, pero la comunicación se desarrolla a partir del lenguaje).

3. MODALIDADES DE LA ACTIVIDAD LINGÜÍSTICA

Las modalidades básicas de la actividad lingüística⁶ vienen dadas por el papel del sujeto en el esquema de la comunicación (fuente o emisor y destinatario o receptor), lo que permite distinguir la actividad del sujeto que produce el lenguaje de la actividad del sujeto que lo comprende; por tanto, las modalidades básicas son la producción del texto o discurso y la comprensión del texto o discurso, que a veces se traduce como lenguaje expresivo y lenguaje receptivo o formulación de la expresión verbal y comprensión de la comunicación verbal o sencillamente, producción del lenguaje y comprensión del lenguaje.

Otras modalidades básicas de la actividad lingüística, de las que no nos vamos a ocupar aquí pero de las que conviene dejar constancia, vienen dadas por los sistemas periféricos utilizados por el sujeto al producir o comprender el texto o discurso; es decir, por la diferente correspondencia entre sistemas efectores (motores) y sis-

⁶ La actividad lingüística consiste en manejar un sistema lingüístico en un determinado contexto para producir un texto o en interpretar un texto con la ayuda del sistema lingüístico inmerso en un determinado contexto. Esta actividad lleva incorporada un agente de la misma, organismo, personalidad o sujeto y su actividad es la que integra todos los elementos de la actividad lingüística, es decir, lleva a cabo una actividad, maneja un sistema lingüístico, se adapta y selecciona un contexto y produce o comprende un texto.

temas receptores (sensoriales), lo que permite distinguir entre modalidad vocal-auditiva y modalidad motora-visual⁷.

Si se combinan ortogonalmente las dos modalidades comunicativas y las dos sensomotoras, resultan cuatro modalidades básicas de la actividad lingüística: habla (producción del lenguaje hablado), escucha (recepción o comprensión del lenguaje hablado), escritura (producción del lenguaje escrito) y lectura (recepción o comprensión del lenguaje escrito).

A este esquema se le pueden añadir otras dos modalidades de la actividad lingüística que toman como base la naturaleza automática o controlada del procesamiento, lo que permite distinguir la actividad o procesamiento automático y la actividad o procesamiento controlado. Desde un punto de vista global del uso de la lengua, parece predominante la actividad controlada, siendo la actividad automática meramente ocasional o marginal⁸.

Por tanto, tenemos ya dibujado el mapa básico y elemental de la actividad lingüística implicada en el proceso de enseñanza de la lengua⁹.

4. LA PERCEPCIÓN Y LA PRODUCCIÓN LINGÜÍSTICA. ELEMENTOS CLAVES DE LAS DEFINICIONES CONTEXTUALES.

Es evidente que cuando un hablante o un alumno se enfrenta a un texto por primera vez, se encuentra ante un paisaje formado y creado en gran parte por influencias semánticas que bien pueden ser desconocidas hasta ahora. Si a esto le añadimos que: periódicos y revistas de enorme circulación, programas de radio lo-

⁷ Curiosamente, se ha reconocido siempre como modalidad primigenia y funcional la primera, es decir, la del lenguaje hablado, oral, pero, sin embargo, la mayor parte de la investigación psicolingüística se ha llevado a cabo utilizando la segunda modalidad, la del lenguaje escrito. Por otro lado, se ha discutido si el lenguaje escrito depende del lenguaje hablado, si ambos son equipolentes o si son independientes; en cualquier caso, y sea cual sea su relación genética, existen entre ambos relaciones de correspondencia, tanto estructurales como funcionales.

⁸ Si fundimos la modalidad de producción y de comprensión en la actividad de un mismo sujeto que lleva a cabo ambas actividades, si mantenemos la distinción a que nos referíamos antes entre el procesamiento automático, reflejo y el controlado, voluntario, y si tomamos como modalidades de producción el texto hablado y el texto escrito, junto con la posibilidad de que tanto la salida como la entrada así como el procesamiento se dé en la mente del hablante (cuando piensa), vemos como se elevan a dieciocho las modalidades de la actividad lingüística.

⁹ En esta ocasión, hemos extraído el esquema de Juan Mayor, «La actividad lingüística entre la comunicación y la cognición», en *Comunicación y Lenguaje*, Martín Serrano, M. y Siguan Soler, M. (coord.), Editorial Alhambra Universidad, Madrid, 1991.

cales y nacionales, etc. le son presentadas como elementos de trabajo fundamentales para su aprendizaje, este paisaje se vuelve un poco más abrupto en según que nivel tenga el alumno.

Una de las actividades más importantes, y de la que nos ocupamos anteriormente, en la lingüística es aquella en la que el alumno tiene que construir y producir sus propios mensajes. Simplificando casi en exceso, estas producciones lingüísticas del alumno, cuando se le pide la interpretación de un texto, y evitando casos muy particulares, consisten en la realización de informes sobre el documento, y, por supuesto, en la emisión de juicios acerca de lo que percibe.

Ahora bien, en estas tres facetas o aspectos de la actividad lingüística interviene, para matizarlas, lo que se pueden llamar las connotaciones. El autor, otorga a sus palabras, habladas o escritas, unas connotaciones que son, o deben ser, percibidas por el lector oyente y que completan el significado que el emisor quiere transmitir. Estas connotaciones pueden ser de dos tipos: informativas y afectivas. Las connotaciones informativas de una palabra son los significados impersonales que socialmente se le han adjudicado, en tanto puedan explicarse con otras palabras. Pueden ser la definición de una palabra y su denotación. Las connotaciones afectivas de las palabras son el conjunto de sentimientos personales que provocan.

Estas connotaciones, sin pecar de exageración, dan lugar a dos tipos esenciales de lenguaje: el lenguaje que permite controlar y actuar directamente en los seres y las cosas que rodean al hablante/escritor, es decir, el lenguaje de control social, y la comunicación afectiva.

Los intentos de controlar, dirigir o influir en las acciones futuras de los seres humanos por medio de las palabras pueden llamarse usos directivos del lenguaje. Para influir en nuestra conducta se debe echar mano de todos los elementos afectivos del estilo: entonaciones dramáticas distintas, cadencia y ritmo, halago y reprensión, fuertes connotaciones afectivas, etc. El tipo de medios afectivos que debemos utilizar en el lenguaje directivo está condicionado por la índole de nuestros fines.

Por otro lado, y referente al lenguaje de la comunicación afectiva, para que se establezcan el amor, la amistad y la comunidad entre los hombres, a fin de que deseemos cooperar y convertirnos en sociedad, tiene que haber entre ellos simpatía recíproca. Ésta surge gracias a los usos afectivos del lenguaje. De la misma manera que les gusta a los gatos y a los perros que los acaricien, los seres humanos gustan de ser acariciados verbalmente de cuando en cuando; para ellos, es una forma de placer sensual rudimentario. Pero hay una diferencia importante entre la afectividad

de los hechos y la de los demás elementos afectivos del lenguaje. En éstos, el escritor o el orador expresa sus sentimientos personales; en los primeros, los suprime; es decir: refiere sus hechos de forma que puedan ser comprobados por los observadores, sean cuales fueren sus sentimientos personales.

La conclusión lógica y natural que deducimos de lo que llevamos dicho, es que, como la expresión de los sentimientos personales es fundamental en la literatura, también lo son sus elementos afectivos.

Cuando decimos que un escrito afectivo es verdadero, no queremos decir que lo sea «acientíficamente», sino que estamos de acuerdo con su sentimiento¹⁰. Todo el sabor literario y dramático de los cuentos de hadas infantiles, de las películas y de la «gran literatura», depende indudablemente más o menos de la identificación imaginativa del lector con los personajes y las situaciones, y de su proyección en ellas.

Pues bien, por todo lo dicho hasta ahora, se comprende que se tenga como una habilidad fundamental en nuestros alumnos la comprensión, bien lectora bien de un mensaje oral o no verbal. Cuando presentamos un texto a los alumnos, le pedimos inmediatamente que lo lean y que lo comprendan. Lógicamente, si no se comprende el texto no se puede trabajar sobre su contenido, aunque sí sobre su forma.

Es por eso por lo que en numerosos libros de texto, y los propios profesores también, en sus primeras unidades, uno de los asuntos que tratan es enseñar a los alumnos a manejar los diccionarios, a buscar palabras y a identificar las acepciones correctas que se adapten mejor al paisaje contextual del texto. Es indudable la importancia del diccionario como herramienta fundamental en la enseñanza de la lengua, pero cuando hay que evaluar a los alumnos, se les niega, por regla general, esa herramienta, con lo que el alumno se queda «solo ante el peligro» y tiene que enfrentarse al texto desarmado y desangelado. Si a esto le unimos que los alumnos suelen creer que las palabras tienen un significado exacto, la cosa se complica un poco más.

¹⁰ Como todos sabemos, el lenguaje es social, y por uno que habla puede haber muchos que le escuchan. La expresión que alivia la tensión de quien la profiere puede aliviar también otra parecida del oyente, si es que alguien la escucha. Y como la experiencia humana es bastante constante, esto puede ocurrir aunque el que habla y el que escucha estén separados por siglos o por culturas distintas. Para que un lector disfrute de la literatura y del teatro tiene que identificarse con sus situaciones y personajes. El mismo principio vale, naturalmente, para la poesía y la publicidad. Al leer versos, nos identificamos con los paisajes exteriores o interiores creados por el poeta.

Es así que se aprenden la mayoría de las palabras, no en los diccionarios ni en las definiciones, sino en su asociación a situaciones reales de la vida expresadas en el texto. En definitiva: aprendemos por los contextos. Por ejemplo, si nos encontramos en un texto con la palabra *clavicordio* y leemos las siguientes oraciones: *Era el mejor tocador de clavicordio de la ciudad (...)* *Cuando llegaba el solo de clavicordio en la segunda partitura se ponía muy nervioso (...)* *Un día lo vi comprando un juego de teclas nuevas para su clavicordio en una tienda de música (...)*. etc. En este caso, aunque desconoscamos el significado intencional de la palabra *clavicordio*, sí que podemos deducirla mediante el contexto verbal en que aparece y construir nuestra propia definición funcional. Por eso, debemos distinguir entre el mundo de significados intencionales, sobre el que versan los diccionarios, y los significados extensionales. El significado extensional de una palabra es el que se señala en el mundo extensional o físico.

Por tanto, la labor fundamental del alumno no es otra sino elaborar y expresar deducciones obtenidas a partir de la observación. La deducción es una afirmación sobre lo desconocido a base de lo conocido (que más bien debería llamarse inducción, según la nomenclatura dialéctica). La característica común a las deducciones es que se refieren a cosas no conocidas directamente y a base de lo que se ha observado. Por tanto, se basan en connotaciones informativas, que son sus significados impersonales que socialmente se le han adjudicado, en tanto que puedan explicarse con otras palabras. Las connotaciones informativas pueden ser la definición digamos «académica» de una palabra (*clavicordio: Instrumento músico de cuerdas y teclado. Su mecanismo se reduce a una palanca, una de cuyas extremidades, que forma la tecla, desciende por la presión del dedo, mientras la otra, brúscamente elevada, hierde la cuerda por debajo, con un trozo de latón que lleva en la punta*) o la definición contextual (*instrumento musical con teclas parecido al piano*).

Como vemos, no se trata sino de ordenar las ideas que nos sugieren lo que leemos de tal modo que imponemos un orden, nuestro propio orden al texto seleccionando aquello que consideramos pertinente y rechazando o eliminando lo que nos es superfluo.

Esta imposición del orden sobre nuestras representaciones del mundo es lo que significa «comprensión». Cuando decimos que un científico comprende algo, quiere decir que ha ordenado sus observaciones en los niveles objetivos, descriptivos y altamente deductivos de abstracción, para formar un sistema en que todos los nive-

les se relacionan entre sí a base de unas cuantas generalizaciones poderosas. Lo mismo ocurre con un novelista que entiende la vida de un sector de la humanidad o de toda ella: ha ordenado sus observaciones en muchos niveles distintos de abstracción: el particular y el concreto, el general y el universal. Simbolizar las propias experiencias y ordenarlas en un todo coherente constituyen un acto de integración. Por eso, para ser grande en literatura, hace falta un conocimiento extensional de la gama de las experiencias humanas, junto con el talento ordenador de las mismas.

En lo que concierne a nuestros alumnos, para poder comprender perfectamente un texto, deben ordenar sus observaciones en esos mismos niveles distintos de abstracción: el particular y el concreto, el general y el universal. Simbolizar las propias experiencias junto con las experiencias comunicadas en el texto y ordenarlas en un todo coherente es la misión de la lectura comprensiva de un texto y se constituye en el paso fundamental e imprescindible para poder seguir trabajando con el texto y articular ese anterior todo coherente en una producción personalizada y representativa de su madurez lectora.

APLICACIONES DEL ORDENADOR PERSONAL EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

RAFAEL CANO LÓPEZ

En los últimos años hemos visto como el ordenador se proponía como la panacea para la resolución de todo tipo de problemas y también hemos sufrido la consiguiente decepción: no sólo no resuelve todos los que nosotros deseáramos, sino que además tal vez cree tantas dificultades como elimina. Es por esto que debemos tener en cuenta que en educación, como en todo lo demás, el ordenador no es una varita mágica; mucho nos tememos que todavía sigue haciendo falta una gran dosis de estudio personal.

Pero entonces ¿cuál es el sentido de esta comunicación? Examinar las posibilidades que se nos ofrecen y ver en qué puede mejorar nuestra acción educativa, tanto en el campo de la Lengua y Literatura Españolas como en el de la enseñanza de lenguas extranjeras, puesto que funcionan los mismos principios en ambos campos. La razón principal es que los ordenadores nos permiten aumentar el nivel de motivación dentro del grupo: son aparatos que están de moda y parece que todo lo que se hace con ellos resulta más divertido, así sea algo tan rutinario como la realización de ejercicios estructurales (tan necesarios a veces). A la razón anterior se añade el factor de interactividad que las computadoras introducen (por ejemplo en los ejercicios de rellenar huecos, los alumnos pueden volver hacia atrás fácilmente, reciben retroalimentación instantáneamente, perciben otros estímulos como sonidos o colores que hacen las tareas más agradables, etc.). Además de lo dicho, hay que añadir que se nos ofrece la posibilidad de obtener datos objetivos para la evaluación

muy fácilmente (muchos programas permiten que las estadísticas de resultados queden registradas automáticamente, y todos ofrecen el número de aciertos y errores). Finalmente, hay que decir que se pueden trabajar muy fácilmente tales procedimientos como la inducción, deducción, organización lógica de conceptos, clasificación y división, familiarización con las nuevas tecnologías, aplicación de los conocimientos adquiridos en contextos diferentes, práctica efectivamente comunicativa de las destrezas tanto orales como escritas, etc. junto con actitudes como apreciación de las opiniones de otros, colaboración y cooperación, interés por las ideas y sugerencias de los demás, etc.

Antes de entrar en la materia propiamente dicha, nos parece necesario revisar una serie de consideraciones prácticas que, aunque importantes, se suelen pasar por alto, creándonos, así, aún más problemas de los que podamos ya tener. Los centros suelen tener aulas de informática a las que nos será necesario desplazarnos, rompiendo de esta manera la rutina del estar siempre dentro de la misma clase. (Es cierto que tal desplazamiento nos va a hacer perder un poco de tiempo, pero esto se puede solucionar fácilmente si avisamos a nuestros alumnos con antelación). La clase deberá estar organizada en equipos antes de realizar tal desplazamiento: lamentablemente aún quedan lejos los días en que cada alumno podrá disponer de un ordenador para su uso individual, aunque como ventaja los alumnos suelen estar mucho más dispuestos al trabajo en grupo en estas circunstancias. También, y tal vez sea lo más importante, deberemos estar familiarizados con el equipo que vayamos a utilizar, tanto máquinas como programas, comprobando que su funcionamiento es perfecto y que conocemos lo necesario sobre las diferentes opciones que se nos suele brindar desde los programas y los aparatos, así como hacer una previsión de los diferentes problemas que se nos suelen plantear (indicar que no se deben hacer experimentos con los programas, anticipar qué comandos erróneos pueden introducirse más fácilmente, etc.). Finalmente, antes de empezar debemos asegurarnos que los alumnos poseen todo el material necesario para la actividad a realizar: textos, disquetes, etc.

Veamos ahora qué programas podemos utilizar. Uno que se halla presente en todos los centros son los procesadores de textos, que aunque parezcan bastantes aburridos, nos ofrecen interesantes posibilidades. De este modo, actividades tan cotidianas como la reorganización de textos se pueden realizar en un contexto nuevo donde el alumno puede cortar el texto a su antojo y limpiamente, hacer y deshacer a su gusto, introduciendo todas las mejoras que sean necesarias tanto en la

organización y en el lenguaje que se usa como en las características paralingüísticas. A la misma vez que los alumnos realizan esta actividad (muy fácil de preparar por otra parte, puesto que sólo necesitaríamos copiar tantos textos como miembros del grupo haya y retocarlos a nuestro gusto) se estarán familiarizando con el uso de tales herramientas, probablemente útiles en el futuro. Finalmente hay que decir que, según los ciclos y cursos que estemos tratando, se puede contemplar la introducción de un “premio”, que consistiría en dejarles jugar algún videojuego educativo como “Europa” (mezcla de videojuego y “Trivial Pursuit” sobre la Unión Europea) o el “Trivial” mismo.

Otro tipo de programas que se pueden usar son aquellos que permiten confeccionar pruebas de preguntas múltiples. Con este tipo de programas, podemos enmascarar verdaderos exámenes sobre el uso del lenguaje o la literatura bajo la forma de un “Trivial” con sonidos y colores. Estos programas son fáciles de conseguir en la Internet, tanto por su antigüedad como por la facilidad de su uso. Un ejemplo de este tipo de software es “Examiner” que ofrece las opciones ya mencionadas y es fácil de utilizar. También podríamos insertar aquí el “Test Larousse de Selectividad para C.O.U.”, programa en el que los estudiantes pueden repasar las diferentes asignaturas que componen el plan de estudios del mencionado curso. Este programa le indica al estudiante que asignaturas debe repasar con más énfasis de acuerdo con los resultados obtenidos en las diferentes pruebas, por lo que resulta muy adecuado.

Otro tipo de programas sumamente útiles son las enciclopedias en cd-rom puesto que con ellas podemos hacer concursos del tipo “El Tiempo es Oro”, en los que la realización de actividades relacionadas con la lectura y escritura se ve combinada con la adquisición de conceptos relacionadas con otras áreas curriculares. Un inconveniente que deberemos afrontar es la necesidad de tener varias copias de dichas enciclopedias, aunque no necesariamente todos los grupos deben tener el mismo título. Se puede fijar un límite de tiempo en el que los alumnos deben encontrar la respuesta a un determinado número de preguntas de similar dificultad pero relacionadas con el título que se esté manejando. Debemos señalar que estos títulos combinan los textos impresos con animaciones y la lectura en voz alta de los mismos, siendo de esta manera útiles para la mejora de la ortografía y el establecimiento de la conexión entre letra impresa y pronunciación en el caso de las lenguas extranjeras.

También es útil señalar la existencia de ciertos programas como el “Crossword Creator” que permite la confección de crucigramas para ser resueltos en el ordenador y el “Super Word Search” que sirve para crear sopas de letras. Estos dos tipos de actividades resultan ya motivadores dentro del aula y lo son aun más dentro del aula de informática. Pero además de esto, los mencionados programas permiten que los alumnos construyan sus propios pasatiempos para que los alumnos prueben a sus compañeros y, de paso, su propia ortografía y vocabulario.

Otra manera en que los ordenadores pueden ayudar a la adquisición de lenguas (tanto extranjeras como materna) es por medio de la red Internet. No es sólo que el abrumador peso del inglés en la mencionada red demande una mayor presencia del español en ella, sino que además, mediante la construcción o la actualización de nuestra propia página, podremos entrar en contacto con otras instituciones educativas del mundo entero y viceversa. Mediante esta actividad, estableceríamos lazos intercurriculares con los demás departamentos, afianzaríamos contenidos ya adquiridos y pondríamos en práctica toda una serie de procedimientos y actitudes, donde se le daría especial atención a la educación para la cooperación internacional. Obviamente, este trabajo sería de tal magnitud que requeriría la participación de varios grupos clase y un periodo de tiempo prolongado, pero pensamos que podría dar frutos bastante positivos. Otra actividad que se podría realizar sería entrar en los diversos grupos de charla que existen en la red. Esta sería una actividad especialmente útil en el campo de las lenguas extranjeras, puesto que pondría a nuestros alumnos en contacto con hablantes nativos, algo difícil de conseguir en las presentes circunstancias. Pero en el departamento de Lengua Española y Literatura también sería útil, puesto que los alumnos llegarían a conocer las diferentes variedades del español y les obligaría a mejorar sus destrezas orales. Por último, debemos mencionar el campo en que la Internet es más claramente aconsejable: en ella podemos encontrar información sobre todos los temas que queramos tratar, teniendo los mismos alumnos que organizar y planificar la búsqueda, adquiriendo nuevos procedimientos de esta manera.

Otros programas que podemos usar son aquellos específicamente diseñados para la adquisición de lenguas extranjeras, del estilo “Talk to me”. Estos programas, a nuestro parecer ofrecen una práctica bastante motivadora, aunque tal vez un tanto mecánica. Aun así, debemos decir que por lo menos hacen que nuestros alumnos se lancen a la práctica de las destrezas orales, algo difícil de conseguir en el aula. Sin

embargo, como en el caso de los cd-roms, nos veríamos obligados a realizar un fuerte desembolso económico, lo cual tal vez desaconseje su uso.

Para acabar esta breve reseña, hay que mencionar que el continuo desarrollo tecnológico hace que todo lo mencionado aquí se haya quedado inmediatamente anticuado, por lo cual esta comunicación pueda tener un valor meramente documental de las posibilidades que el los ordenadores personales nos ofrecen.

RELACIÓN DE DIRECCIONES ÚTILES RELACIONADAS CON EL TEMA

Es fácil encontrar direcciones en Internet desde las cuales descargar programas de enseñanza asistida con ordenador (CALL - Computer Assisted Language Learning). Accediendo a cualquier buscador se encontrarán varias decenas de ellas donde seguramente se podrán descargar programas en versiones *shareware* y *freeware*. *Aquí proponemos varias casas editoriales dedicadas a este tema y de las que se pueden solicitar demostraciones y catálogos:*

BBC Publications, 35 Marylebone High Street, London W1A 4AA. Reino Unido

British Council, 10 Spring Gardens, London SW1A 2BN. Reino Unido.

Cambridgeshire Software Publishing House Ltd. 2 Howard Court, Howard Road, Cambridge CB2 2RU, Reino Unido

Didascalía, Group Decoo, University of Antwerp. Universeitsplein 1, B2610 Wilrijk, Bélgica.

Eurocentres Learning Service, Seestrasse 247 CH-8038 Zürich, Suiza.

Longman Micro Software, Longman House, Burnt Mill, Harlow, Essex, CM20 2JE.

Micronet. Calle Santa Engracia, 6 -1º. 28010 Madrid.

Servicio de Publicaciones del MEC. Ciudad Universitaria, 28040 Madrid.

Max Hueber Verlag, Max-Hueber-Strasse4, D-8045 Ismaning, Alemania.

LA PUBLICIDAD AUDIOVISUAL EN EL AULA DE LENGUA

GREGORIO R. CANO LÓPEZ Y BLANCA SERRANO HERMOSO

I. INTRODUCCIÓN

Según datos del Consejo de Europa, los niños en Occidente pasan un promedio de 25 horas delante del televisor.

Podemos aventurar algunas de las causas que hacen que esto sea así:

- Aprender a leer lleva aproximadamente 1000 horas por alumno, según Soltow y Stevens y, en cualquier caso, leer requiere un esfuerzo. En cambio, ver la televisión no necesita aprendizaje y el papel del espectador siempre es pasivo.
- La publicidad, que goza de un empuje económico que para sí quisiera la escuela, avanza como lenguaje con más rapidez que el tradicional lenguaje escolar. Sirva sólo un ejemplo: el cuaderno escolar es un invento del siglo XIX.
- Según Pablo del Río¹: "La escuela se ha especializado en decir cosas que el niño considera ciertas pero no reales (al margen del plano del sentido, no significativas para la vida) mientras que la televisión le brinda cosas reales, aunque no siempre ciertas".

Así hemos llegado al punto que describe Antonio Viñao Frago²: "A la vez, la extensión de la obligatoriedad escolar y, con ella, de los contenidos y métodos del

¹ PABLO DEL RÍO: "La respuesta a la cultura de los múltiples lenguajes". *Cuadernos de Pedagogía*. Monográfico Leer y escribir, nº216. Julio- Agosto 1993.

² ANTONIO VIÑAO FRAGO: "Del alfabeto a la imagen". *Cuadernos de Pedagogía* Monográfico Leer y escribir, nº216. Julio-Agosto 1993.

ciclo inferior de la Secundaria a todos los jóvenes de uno y otro sexo, ha supuesto el incremento de las repeticiones y abandonos, y la generalización, en las reuniones de evaluación o conversaciones entre profesores de Secundaria o Universidad, de frases sobre el bajo dominio por los alumnos de la lectura o la pobreza de su expresión escrita. Este hecho ha venido a coincidir en el tiempo con otros dos. Uno es la constatación del neanalfabetismo de una buena parte de la población joven o adulta, un neanalfabetismo definido de muy diferentes maneras, pero del que también se responsabiliza, al menos en parte, a la escuela. El otro, la irrupción de nuevos lenguajes: audiovisuales, informáticos —y, con ellos, la videoescritura— o generados por una serie de medios o soportes —cómic, publicidad—, cuya principal característica es la ausencia de un canon gráfico y, en el último caso, una escritura hecha más para ser vista que para ser leída, de máxima visualización y comprensibilidad mínima (Petrucci, 1987)".

Y los educadores hemos tomado ante este paisaje la actitud de apocalípticos o de integrados, según la terminología de Umberto Eco. Los apocalípticos consideran que la "caja tonta" es la anticultura, el enemigo número uno de la escuela. Los integrados se han entusiasmado ante las posibilidades de difusión cultural de la televisión, capaz de atraer a las masas.

Nosotros, en particular, aun en el caso de que hubiéramos visto en el televisor a un enemigo, hemos entendido que no merece la pena rebelarse porque a estas alturas ya estamos derrotados, por lo tanto es mejor aliarse con él, de alguna manera. Por ello proponemos el método que sigue, que es sólo uno de los posibles, para introducir la publicidad audiovisual en el aula de Lengua.

2. UN MÉTODO DE UTILIZACIÓN DE LA PUBLICIDAD UDIOVISUAL EN EL AULA DE LENGUA

El método que hemos elegido comprende los siguientes pasos:

- a) El profesor hace una propuesta de trabajo.
- b) Los alumnos realizan una búsqueda de información a partir de ella.
- c) Estudiamos los recursos lingüísticos más significativos relacionados con los anuncios que hemos seleccionado.
- d) Contrastamos el mensaje publicitario con la realidad.
- e) Vemos qué encontramos a propósito de la propuesta de trabajo en los textos literarios.

En principio, pues, el profesor o los alumnos proponen un centro de interés que articulará todo el proceso. Se trata aquí de ofrecer unas pautas que nos permitan seleccionar unos anuncios de entre toda la masa que aparece diariamente en la T.V. Como ejemplo pueden servir los que relacionamos a continuación:

- Procedimientos retóricos en los eslogans publicitarios.
- Publicidad impactante.
- La manipulación publicitaria.
- La publicidad infantil.
- La publicidad de juguetes.
- La publicidad de coches.
- Los productos anunciados son los más superfluos.
- La publicidad como arte.

En el segundo paso los alumnos buscarán información sobre el tema propuesto. Para ello es necesario que el profesor estructure la investigación mediante fichas, cuestionarios, esquemas, cuadros de doble entrada, etc. Seguramente, cada centro de interés requiere un procedimiento diferente.

Una vez que disponemos de toda la información recogida por los alumnos prestamos atención a los recursos lingüísticos propios de la publicidad:

- Fónicos: aliteraciones, rimas, onomatopeyas, cacofonías, eufonías, etc.
- Léxicos: extranjerismos, arcaísmos, tautologías, haplogías, etc.
- Sintácticos: elipsis, anáforas, paralelismos, etc.
- Semánticos: polisemías, sinonimías, sinécdoques, metonimias, personificaciones, metáforas, imágenes, símbolos, alegorías, hipérboles, símiles, paradojas, antítesis, etc.

No sólo cabe en este momento el estudio de los recursos retóricos ligados a la publicidad, sino que también podemos traer a colación otros recursos lingüísticos directa o indirectamente relacionados con el tema que nos ocupe.

Después de haber puesto en común los datos de la investigación que los alumnos han realizado y de haber estudiado los procedimientos lingüísticos que hemos encontrado, contrastamos el mensaje publicitario con la realidad o, por mejor decir, con nuestra realidad. En este momento podemos programar técnicas como el debate, la exposición, la composición escrita, la parodia, etc.

Finalmente leemos qué dicen los textos literarios —algunos conocidos de antemano por los alumnos y otros no— a propósito de la propuesta sobre la que hemos estado trabajando. Tenemos una nueva oportunidad para contrastar de manera crítica, el mensaje publicitario con el mensaje literario.

Pero seguramente es más útil que ejemplifiquemos lo que queremos decir:

3. EJEMPLIFICACIÓN DEL MÉTODO

A) Esta es nuestra propuesta de trabajo: "La imagen de la mujer en la publicidad televisiva".

B) Para que los alumnos busquen información le proporcionamos la imagen de una muñeca recortable (Anexo1), sobre la que los alumnos señalarán lo que los anuncios dicen sobre las distintas partes del cuerpo femenino (Anexo2). Por ejemplo:

- Sobre el pelo: "Pelo tan sano que brilla" (Pantene ProV)
- Sobre la piel: "Piel suave. Piel sana" (Sanex)
- Sobre los ojos y los labios: "Está en tus ojos. Está en tus labios. Está en ti. Está en Maybelline" (Maybelline)
- Sobre el corazón: "Mamá siempre sabe cómo hacerles felices" (Kinder Sorpresa)
- Sobre el sexo: "Sólo el nuevo Carefree transpirable deja a las chicas respirar" (Carefree)
- Sobre las manos: "Neutrógena. Promesas cumplidas" (crema de manos Neutrógena)
- Sobre las piernas: "Golden Lady. Tu gran amiga" (Golden Lady)

"Medias activas de Onsa, piernas bellas y descansadas todo el día" (Onsa)

Podríamos alcanzar un nivel mayor de profundización si nos detenemos, además de en el cuerpo, en el vestuario femenino.

C) En este apartado nos centramos en los recursos lingüísticos que se relacionan con los anuncios que hemos recogido. Más arriba hemos dicho que conviene ahora detenernos en el aprovechamiento que la publicidad hace de los recursos retóricos, cosa que, si se nos permite, no vamos a hacer aquí por ser este un punto bien conocido entre nosotros.

Se nos ocurre, por otra parte, que podríamos introducir algún matiz indirectamente relacionado con la imagen que la publicidad audiovisual da del cuerpo femenino: vamos a indagar sobre modismos y locuciones, que giran en torno a las partes del cuerpo. Para ello volvemos a entregar a los alumnos la imagen de la muñeca de recortable, pero esta vez en lugar de señalar lo que los anuncios exigían del cuerpo

de una mujer, señalamos frases hechas que sabemos sobre el cuerpo humano en general. (Anexo3) Por ejemplo:

- Sobre la cabeza: "Irse la olla", "cabeza de chorlito", "sentar la cabeza", etc.
- Sobre los ojos: "Comerse a alguien con los ojos", "tener buen ojo clínico", "hacer la vista gorda", etc.
- Sobre la oreja: "Tener la mosca detrás de la oreja".
- Sobre el corazón: "Ser todo corazón", "clavársele una espina en el corazón", etc.
- Sobre el culo: "Ir de culo", "ser culico de mal asiento", etc.
- Sobre las piernas: "Dormir a pierna suelta".
- Sobre los pies: "Sacar los pies del plato", "no dar pie con bola", "levantarse con el pie derecho", etc.

D) A continuación, contrastamos el mensaje publicitario con la realidad. Esta vez, aprovechando la alarma social que hay en torno al problema de la anorexia, enfermedad que afecta especialmente a las mujeres y entre las que las adolescentes, son el principal grupo de riesgo, sugerimos la realización de un debate.

Podemos utilizar como base una entrevista con la modelo Kate Moss, que aparece en "El País Semanal" del 15 de noviembre de 1.998, en la que entre otras cosas leemos:

" La prensa se ha metido mucho con usted, acusándola de fomentar la anorexia. ¿Cómo se siente ante estas críticas?

- Me parece totalmente injustificado que me responsabilicen de la anorexia que

padecen las adolescentes. Así que prefiero no reaccionar. Pero eso fue hace años, ahora los periodistas ya no escriben tanto sobre ese tema. Además, ya se sabe que los periodistas siempre escriben lo que les da la gana. A mí la verdad es que no me importa lo que digan. Cuando leo este tipo de cosas sobre mí, es verdad que me siento disgustada, pero a los cinco minutos pienso: "¿Pero a quién le importa lo que digan?", y lo olvido. Es mejor ignorarlo, restarle importancia, porque si te lo tomas demasiado en serio te puede afectar. Me molesta mucho más que la gente en la calle se crea toda la basura que escriben sobre mí. Hace poco una mujer me abordó por la calle y me dijo en tono acusatorio: "Sabe, mi hijo está delgadísimo pero come como una lima, no como usted". Me molestó bastante porque ¿qué le hace pensar que yo no soy como su

hijo? Yo también como todo lo que quiero y no engordo. ¿Por qué asumen que yo estoy enferma? Eso me fastidia enormemente [...]"

Seguidamente nos planteemos preguntas como éstas:

- El problema de la anorexia, ¿es real o se trata de un invento de los medios de comunicación?
- ¿Conocéis a alguien con esta enfermedad?
- ¿Es imprescindible estar delgado o delgada en la sociedad en que vivimos?
- ¿Habéis hecho régimen alguna vez? ¿por qué?, etc.

E) Finalmente, vemos qué encontramos literarios sobre la condición femenina:

1.- Sobre las cualidades físicas: seguro que servirá el fragmento de El Libro de Buen Amor titulado "De las propiedades que las dueñas chicas an", donde entre otras cosas leemos:

*"De las propiedades que las dueñas chicas an.
Es pequeño el grano de la buena pemia,
pero más que la nuez conorta e caliente;
así dueña pequeña, si todo amor consienta,
non ha plazer del mundo que en ella no se sienta.
Como en chica rosa está mucha color,
e en oro muy poco grand precio e grand valor,
como en poco bálsamo yaze grand buen olor:
assí en dueña chica yaze muy grand sabor; [...]"*

Los alumnos además de investigar sobre el autor y las características de El Libro de Buen Amor, en general, opondrán la mujer que dibuja el Arcipreste a la que aparece en la publicidad.

2.- Sobre las cualidades morales: el ejemplo a seguir en la Edad Media lo encontramos en El Cantar de Mío Cid, cuando el Cid se despide de Doña Jimena:

*"Afevos doña Ximena con sus fijas do va legando,
señas dueñas las traen e aduzean las adelant
Ant'el Campeador doña Ximena finco los inojos amos.
Loraba de los ojos, quisol besar las manos:
"¡Merced, Campeador, en ora buena fuestes nado!
por malos mestureros de tierra sodes echado. [...]"*

Otro ejemplo válido es el que nos ofrece "El clérigo embriagado", Milagro XX de Los Milagros de Nuestra Señora de Gonzalo de Berceo. Aquí nos hacemos una idea de cómo la Virgen María, arquetipo ideal de mujer de la Edad Media, socorre al hombre cuando se halla perdido. En este caso, el necesitado es un monje borracho, a quien, en medio de su embriaguez, se le presenta el diablo en forma de toro, primero; de perro salvaje, después; y de león, por último. Ni que decir tiene que será la Virgen quien siempre ponga en fuga al diablo.

3.- Sobre la esencia de la condición femenina: aunque hemos encontrado en Doña Jimena o en la Virgen, el ejemplo de cómo una mujer debía conducirse en la Edad Media, lo cierto es que, por lo que parece, esta época no tenía una opinión demasiado buena sobre lo que significaba el ser mujer. Para ilustrar esta idea nos sirve cualquier fragmento de El Corbacho del Arcipreste de Talavera. Por ejemplo, el capítulo X titulado "De cómo la mujer miente jurando e perjorando".

4.- Sobre cómo debe comportarse el hombre con las mujeres, que son, como acabamos de ver, esencialmente rebeldes y mentirosas, según la tradición medieval. Encontramos una guía, a propósito, en el ejemplo "De lo que contesçió a un mançebo que casó con una muger muy fuerte e muy brava" de El Conde Lucanor del Infante Don Juan Manuel. Es la historia de un hombre virtuoso que, ante el asombro de todo el mundo y sólo por interés, decide casarse con una mujer rica y sobre todo, díscola. Para, literalmente, domarla el hombre recurre a una estratagema en su misma noche de bodas: pide agua sucesivamente a un perro, a un gato y a un caballo y como, lógicamente, los animales no acuden a su petición los mata uno a uno. La mujer, atemorizada por la intemperancia de su marido, cambia su carácter y se hace dócil. La gente, por su parte, no da crédito a sus ojos.

Volvamos a insistir en que en este apartado no sólo leemos e interpretamos los textos propuestos, sino que además estudiamos las circunstancias de su autor y las características literarias y, sobre todo, las contrastamos con lo que hemos visto en los anuncios publicitarios.

Por último, nos gustaría ofrecer algunas estrategias de utilización de la publicidad audiovisual. Persiguen, sobre todo, estimular la creatividad.

4. OTRAS ESTRATEGIAS PARA EMPLEAR LA PUBLICIDAD COMO RECURSO DIDÁCTICO

1. LA IMAGEN CONGELADA

- Destreza: expresión oral
- ¿En qué consiste?:
 - 1- Se muestra una imagen congelada.
 - 2- Los alumnos predicen:
 - a) ¿De qué es el anuncio?
 - b) ¿Qué va a pasar?
 - c) ¿Dónde está el protagonista?
 - d) ¿Qué tipo de música sonará?
- Agrupamiento: pequeños grupos.

2. UNO PARA TODOS

- Destreza: expresión y comprensión oral.
- ¿En qué consiste?:
 - 1- Un alumno, al tiempo que ve un vídeo publicitario sin voz, lo describe cuidando no decir la marca.
 - 2- El resto debe adivinar qué se anuncia.
- Agrupamiento: grupo-clase.

3. CINE MUDO

- Destreza: expresión oral.
- ¿En qué consiste?:
 - 1- Se pasa el anuncio sin voz.
 - 2- Imaginamos qué ocurre y qué relación tiene lo que ocurre con lo enunciado.
- Agrupamiento: pequeños grupos.

4. HÁGASE LA VOZ

- Destreza: expresión oral / expresión escrita
- ¿En qué consiste?:
 - 1- Se pasa el anuncio sin voz.
 - 2- Inventamos el diálogo y lo interpretamos.
- Agrupamiento: pequeños grupos.

5. Y DESPUÉS QUÉ

- Destreza: expresión oral / expresión escrita.

- ¿En qué consiste?:
 - 1- Pasamos el vídeo hasta la mitad.
 - 2- Imaginamos qué ocurre después.
- Agrupamiento: individual.

6. LA HISTORIA INTERMINABLE

- Destreza: expresión escrita.
- ¿En qué consiste?
- Elegimos un anuncio narrativo para continuar la historia que sugiere más allá de su final.
- Agrupamiento: individual.

7. MEZCLA DE ANUNCIOS

- Destreza: expresión escrita.
- ¿En qué consiste?:
 - Mezclar los personajes tópicos de algunos anuncios bien conocidos.
 - Por ejemplo: "El guapo del Martini llega a Villarriba de Fairy".
- Agrupamiento: individual.

8. INVENTEMOS EL ANUNCIO

- Destreza: expresión escrita.
- ¿En qué consiste?
 - Inventamos un anuncio que lanzará al mercado un producto real o imaginario.
- Agrupamiento: pequeños grupos.

9. EFECTOS ESPECIALES

- Destreza: expresión oral.
- ¿En qué consiste?
 - Añadimos efectos sonoros (con la voz, con ruido, con música, etc.) a determinados anuncios.
- Agrupamiento: gran grupo.

10. SÍMBOLOS

- Destreza: expresión escrita/expresión oral.
- ¿En qué consiste?

1. Buscamos referencias socioculturales en los anuncios que vemos. Por ejemplo en los anuncios de coches es frecuente ver mujeres que conducen y en los de detergentes hombres que lavan, esto nos permite conjeturar que la publicidad, quizá de mala gana, ha aceptado la ruptura de los roles tradicionales de hombre-mujer.

2. Exponemos nuestros hallazgos, discutimos si realmente se trata de referencias socioculturales de nuestros días e intentamos sacar consecuencias.

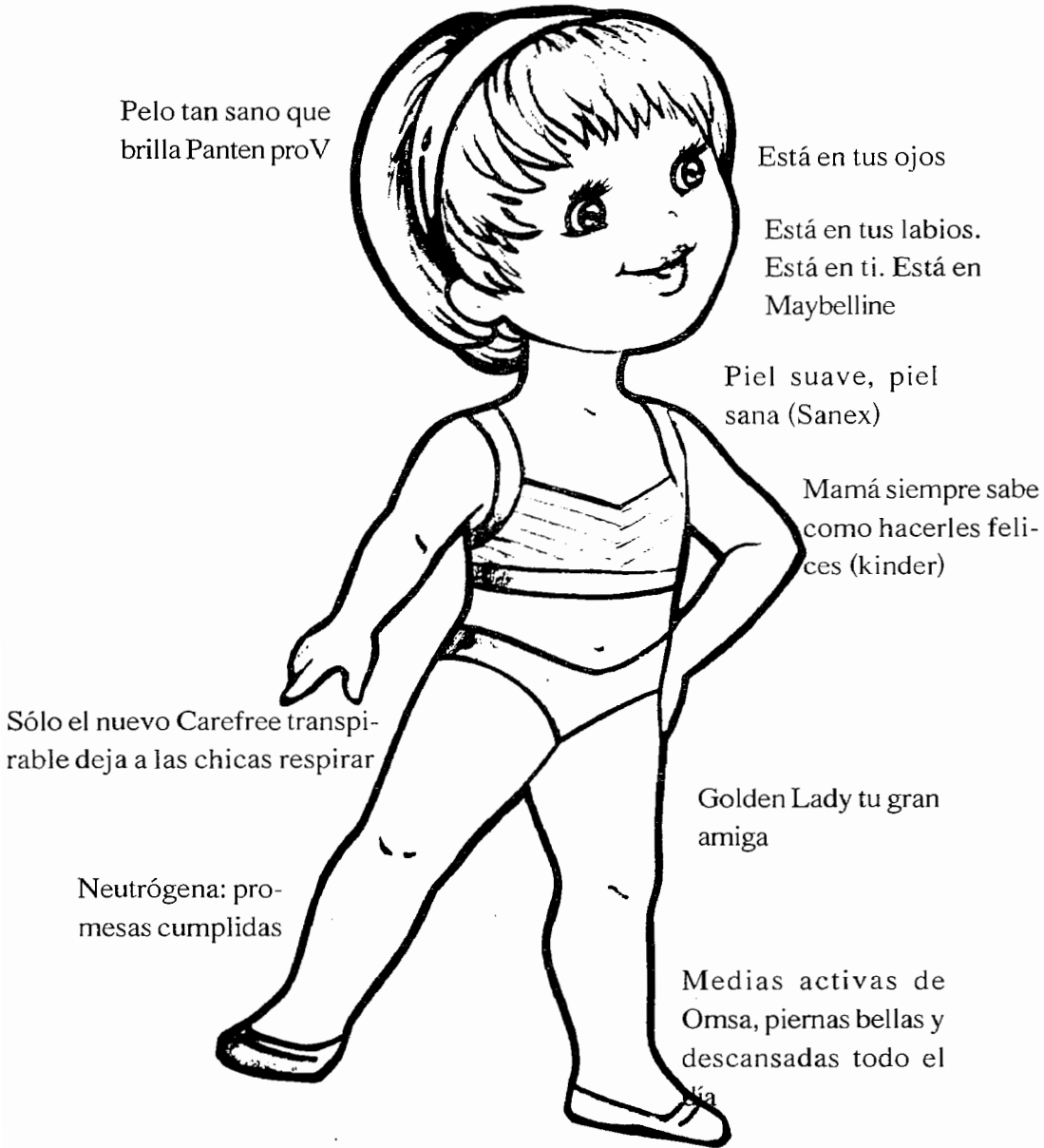
- Agrupamientos: individual / pequeños grupos / gran grupo.

5. BIBLIOGRAFÍA

Revista Cuadernos de Pedagogía. Monográfico leer y escribir, nº 216. Julio-Agosto, 1993.

Cerezo Arriaza, M.: La Publicidad. Colección Práctica Educativa. Instituto Andaluz de Formación y Perfeccionamiento del Profesorado, Sevilla, 1991.





ANEXO 2

- Irse la olla.
- Cabeza de chorlito.
- Sentar la cabeza.

Tener la mosca detrás de la oreja

- Comerse a alguien con los ojos.
- Tener buen ojo clínico.
- Hacer la vista gorda.

- Ser todo corazón.
- Clavarse una espina en el corazón.

- Ir de culo.
- Ser culico de mal asiento.

Dormir a pierna suelta

- Sacar los pies del tiesto.
- Levantarse con el pie derecho.
- No dar pie con bola.

ANEXO 3

OBSERVACIONES SOBRE LA CONVIVENCIA DE DOS VARIEDADES DEL ESPAÑOL EN UN AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

MARGARITA R. DÉNIZ HERNÁNDEZ
Universidad de Granada

La homogeneidad que caracteriza a la lengua española en todo su dominio geográfico y la convivencia dentro de éste de diferentes modalidades regionales, con sus particularidades gramaticales, léxicas y fraseológicas, son de sobra conocidas. Como en las demás regiones españolas, también en Canarias la vitalidad de determinados usos lingüísticos bien diferenciados¹ le conceden esa caracterización lingüística que la aleja del español normativo, y que, en determinadas circunstancias - como la que presentamos a continuación - pueden suponer ciertas dificultades en la comprensión del discurso.

La situación concreta a la que nos referimos es la de un aula de Educación Primaria de un colegio de esta comunidad (concretamente de Las Palmas) en la que el empleo de ciertos términos dialectales será más o menos frecuente en el discurso de los alumnos de tal forma que, en el caso de que sean desconocidos para el

¹ Son muchas las investigaciones realizadas sobre el español canario. En lo que se refiere al estudio del léxico, destacan el *Atlas Lingüístico Etnográfico de las Islas Canarias* de M. Alvar, el *Diccionario diferencial de las Islas Canarias* (1996), el *Léxico y fraseología del español canario* (1997), de G. Ortega Ojeda, el *Diccionario de canarismos* (1996), de D. Corbella Díaz, M. Morera y G. Ortega Ojeda, o el *Tesoro Lexicográfico de las Islas Canarias* (1992).

maestro por ser de origen peninsular, pueda incidir, de manera inconsciente, a la hora de evaluar al alumno.

La razón por la que hemos concentrado nuestra atención en el plano léxico es porque, como señala Almeida, éste constituye el “nivel donde con más evidencia se revelan las actitudes psicosociales de la comunidad, debido a su estrecha vinculación con el mundo cultural”², y por tanto, donde resulta más notable la diversificación lingüística. Y aunque debemos recordar que éstas peculiaridades no suponen una diferencia tal que impida la comunicación entre los hablantes, sí podrían implicar algún obstáculo para lograr una comprensión total y absoluta del mensaje, máxime en este caso, en el que las alusiones a realidades e imágenes de la vida cotidiana aparecen en un índice de frecuencia mucho mayor del que cabe esperar en cursos superiores.

Otros motivos por los que hemos seleccionado un aula de primer curso del ciclo de Educación Primaria son los siguientes:

1. Sabemos que los niños a esta edad poseen ya, si no todas, la mayoría de las características fonológicas, sintácticas y léxicas de la variedad urbana a través de investigaciones que han demostrado que antes de los seis años, estos rasgos han sido adquiridos, aunque después de esta edad puedan adoptar otros rasgos motivados por otros condicionantes. Esta afirmación está corroborada por algunos estudios que demuestran que, de no ser así y una vez pasado un límite de edad, no se producirá la adquisición de dicha variedad de forma natural, sino con un aprendizaje consciente³.
2. Porque los alumnos pertenecientes a cursos superiores, debido al fuerte influjo de los medios de comunicación⁴, al hecho demostrado de que el discurso de cualquier individuo⁵, y especialmente de los niños —por lo general, más receptores— llega a ser (con el paso de los años y por la intensidad de la convivencia) cada vez más parecido al de sus compañeros —entre los que, casi con toda seguridad, se encon-

² Almeida, M.; prólogo a Morín, A.; *Actitudes sociolingüísticas en el léxico popular de Vegueta, (Las Palmas de Gran Canaria)* Las Palmas de G.C., Servicio de Publicaciones, 1993.

³ Kerswill, P.; “Children, adolescent and language change”, *Language variation and change*, 8 (1996) 177-202.

⁴ Sobre la influencia de la televisión como mediador social perteneciente al sistema cultural, véase el trabajo de M. Martín Serrano, “La influencia social de la televisión: niveles de influencia”, *Reis*, 16/81, 39-55.

⁵ Kerswill, P *op. cit.*

trarán hijos de padres o familiares de origen peninsular⁶—, así como la nivelación lingüística que resulta de la escolaridad (a lo que hay que añadir además el empleo formal de la lengua tanto del profesor como del alumno por las circunstancias propias de estos niveles); pueden haber perdido o, al menos, dejar relegadas a un segundo plano (al contexto familiar y coloquial)⁷ ciertas variantes léxicas locales en favor de aquellas características del español normativo, que ellos mismos ya son capaces de identificar con la marca de “peninsular” al poseer una clara conciencia del carácter foráneo de aquellos vocablos⁸; con lo cual, las dificultades que apuntamos no tendrían cabida puesto que quedarían resueltas.

Sin más preámbulos, pasemos a mostrar algunas de las voces regionales más frecuentes y generales en el Archipiélago, que pueden suponer para el educador alguna dificultad en la comprensión del mensaje emitido por el niño. Señalaremos aquellos vocablos que, a nuestro parecer y por nuestro conocimiento de esta variedad, pueden tener mayor índice de frecuencia en esta situación⁹. Hemos clasificado la totalidad de voces seleccionadas¹⁰ en diversos grupos atendiendo a algunos temas que pueden desarrollarse a lo largo del curso¹¹:

⁶ Según la última encuesta de población realizada en 1996, de los 355.497 residentes, 33.860 nacieron en otra Comunidad Autónoma.

⁷ Este hecho, fácilmente perceptible ya lo señala Diego Catalán en su artículo “El español de Canarias” (en *Presente y futuro de la Lengua Española*, Actas de la Asamblea de Filología del Congreso de Instituciones Hispánicas, vol. I, Madrid, Eds. Cultura Hispánica, 239-280) cuando indica que en esta comunidad aunque el español normativo se siente como modelo de corrección, no llega a interferir en el habla cotidiana, siendo la norma regional la que se impone.

⁸ A pesar de lo señalado, el individuo, aunque modifique la variedad de español aprendida imitando el modelo estándar secundario, es difícil que hable sin que en alguna ocasión se le escape algún desliz producido por la interferencia de la variedad primaria. Véase Keith Whinnom “En las márgenes de la lengua. Variedades no primarias del idioma”, *Actas del IV Congreso internacional de hispanistas*, vol. II, Universidad de Salamanca, 1982, 838.

⁹ Sólo la observación participante y el posterior estudio estadístico de los datos obtenidos nos permitiría mostrar el porcentaje real de voces habituales más o menos alejadas del uso normativo. Ante la imposibilidad de realizar una investigación directa, consultamos a algunos maestros acerca de los vocablos que hemos seleccionado (basándonos en los contenidos del área de Conocimiento del Medio publicados en el B.O.E. del día 26 de Junio de 1991 (Real Decreto 1006/1991 del 14 de Junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria) que nos dieron su conformidad.

¹⁰ Las definiciones que ofrecemos son las que se registran en el *Léxico y Fraseología de Gran Canaria* de Gonzalo Ortega Ojeda (Las Palmas de Gran Canaria, Eds. del Cabildo insular de Gran Canaria, 1997)

¹¹ Los temas escogidos pertenecen al área de Conocimiento del Medio (véase nota 9) por ser los que más se acercan a la vida cotidiana. En este ciclo de enseñanza el mismo maestro es el que imparte todas las materias (excepto Educación Física, Música y Ética o Religión) y, aunque las evalúe

1. *El cuerpo humano.*

- Arrojar: Expulsar por la boca lo contenido en el estómago.
- Bichoca: f. Divieso, forúnculo que sale de ordinario en la cabeza o en las piernas.
- Chinas: f. pl. Varicela.
- Jilorio: m. Ganas de comer que se manifiestan generalmente mediante cosquilleo y desazón estomacal.
- Moña: 2. Pelo levantado y peinado hacia atrás a la altura de la frente.
- Ñoño: m. Familiarmente, dedo del pie.
- Paleta: f. Cada uno de los dientes incisivos superiores, especialmente cuando son grandes.
- Picar (el ojo): Cerrar momentáneamente un ojo con alguna intención, guiñar.

2. *Los alimentos.*

- Bizcocho: 2. Pan bizcochado.
- Codo: m. Cantero del pan.
- Emboste: m. Acción o efecto de comer hasta la saciedad, atracón.
- Piña: f. Fruto del millo.
- Queque: m. 2. Masa compuesta de la flor de la harina, huevos y azúcar, que se hace de forma redondeada y se cuece al horno.
- Rosca: f. Grano de *millo*¹² que, al tostarse o freírse, se abre en forma de flor.
- Sancochar: Guisar en agua *papas*, batata, pescado, huevos, verduras, etc., con sal como único ingrediente posible.
- Trucha: f. Especie de empanadilla con relleno de almendra molida, batata o caballo de ángel.

3. *La naturaleza.*

- Asadero: m. Especie de francachela o reunión amistosa y festiva en que se come carne o pescado asado al aire libre.
- Baifo: m. Cría de la cabra.
- Mago, ga: m. y f. Persona del campo. U.t.c.adj. // Persona tosca, rústica. Ú.t.c.adj.

independientemente, sin duda para la calificación del alumno en Lengua española, tendrá en cuenta todas las intervenciones que aquel haya hecho en clase puesto que uno de los objetivos que se pretenden lograr en ella es el de la correcta actuación en la comunicación oral.

¹² *Millo*: m. Planta gramínea, maíz. // Semilla de esta planta.

- **Perenquén: m.** Reptil más pequeño que el lagarto, de unos diez centímetros de largo, de color *canelo* o gris oscuro poco brillante, con verruguitas en la piel, que vive en lugares pedregosos y en edificios y casas, a cuyas paredes y techos se adhiere mediante ventosas situadas en sus extremidades. Se alimenta de pequeños insectos.
- **Tuno: m.** Fruto de la *tunera*, higo chumbo.

4. *La playa.*

- **Aguaviva: f.** Animal marino en forma de bolsa casi transparente, de color débilmente azulado, que flota en el agua y deja colgando unos tentáculos también azulados, que producen un intenso escozor al tocarlos.
- **Calla(d)o: m.** Piedra alisada y redondeada a fuerza de rodar impulsada por las aguas, que se encuentra en la ribera del mar y en los barrancos.
- **Chingar: Salpicar** o hacer salir un chorrillo de un líquido cualquiera con presión y de forma repentina.
- **Jarea: f.** Pescado *jareado*¹³, generalmente seco.
- **Seba: f.** Alga marina. // Alga marina en forma de hilo o cinta delgada.

5. *La casa y la familia.*

- **Albear: Enjalbegar** las paredes. // Pintar las paredes.
- **Cachimba: f.** Pipa para fumar.
- **Cuca: f.** Insecto del género de los coleópteros, con cuatro alas y antenas delgadas, de color *canelo* intenso, que se esconde en sitios húmedos y oscuros. Hay varias especies.
- **Chupa: f.** Pieza de goma elástica en forma de pezón que se da a los niños en los primeros años de la infancia para entretenerlos. // Pieza de goma elástica en forma de pezón que se pone en el biberón.
- **Fonil: m.** Utensilio de forma cónica, con el extremo inferior más estrecho, para trasvasar líquidos. (Embudo).
- **Laveta: f.** Cajón corredizo de cualquier clase de muebles.
- **Liña: f.** 2. Cuerda o alambre para tender la ropa.
- **Rasca: m.** Reprimenda, reprensión áspera.
- **Traba: m.** Pinza para tender la ropa.

¹³ *Jarear*: Abrir el pescado por el lomo y *alañarlo* para luego ponerlo a secar.

6. *Discapacidades físicas y estados de ánimo.*

- Añusgado¹⁴: adj. Apenado, triste.
- Gago: adj. Se dice del que habla entrecortadamente o de aquel al que le cuesta mucho empezar a hablar.
- Maleta: com. Persona torpe, tarda en comprender.
- Privado: adj. Muy contento, lleno de gozo.

7. *El vestido.*

- Asilla, tiro: f. Cada una de las tiras que sujetan ciertos vestidos femeninos al hombro. // Cada una de las tiras de los pantalones que sujetan el cinturón¹⁵.
- Camisilla: f. Prenda de vestir, interior, a modo de camisa corta, ajustada y sin cuello, de franela, algodón o seda, ordinariamente de punto.
- Chola: f. Alpargata.

Todas éstas son voces habituales y comunes, empleadas por cualquier hablante de la ciudad, de la isla, e incluso del Archipiélago. No hemos tenido en cuenta ningún parámetro sociolingüístico, pues, de lo contrario, nuestras observaciones se convertirían en un estudio más extenso y complejo, dado que determinados factores, tales como el nivel sociocultural de la familia, justificarían el que el niño recurriera a un mayor o menor número de localismos, ya que, obviamente, el modelo lingüístico adquirido por el niño¹⁶ corresponderá al modelo lingüístico familiar.

El motivo por el que creemos que el educador debe conocer, al menos, los canarismos más frecuentes —de manera que a la hora de valorar el trabajo del alumno emita un

¹⁴ Ortega registra en su diccionario la entrada *añusgado*. *Añusgado* es la que encontramos en el *Diccionario de Canarismos* y la que, a nuestro parecer, suele oírse con más frecuencia.

¹⁵ Para esta segunda acepción es también común el uso de la voz *tiro* que Ortega define como: “Cada una de las dos tiras de piel o tela, comúnmente con elásticos, que sirven para suspender el pantalón de los hombros. Ú.m.en pl.”

¹⁶ “(...) dentro de los centros urbanos la sociedad se articula en grupos varios vital y culturalmente diferenciados, que se gobiernan por ideales lingüísticos divergentes; aunque, desde luego, nunca lleguen a establecerse entre los varios estratos sociales “fronteras lingüísticas” precisas, comparables a las que en un dialecto viejo pueden dividir espacialmente el habla de dos comunidades contiguas. (...) Las distintas variedades del español existente en Canarias son simplemente (...) resultado de la superposición de estratos varios, representativos de modalidades más antiguas o más nuevas del español atlántico. La dialectalización horizontal espacial, es de secundaria importancia respecto a la dialectalización vertical dependiente de los diversos niveles socioculturales”. Catalán, *op.cit.*, 240.

juicio objetivo e imparcial—, viene dado por el hecho de que en algunas investigaciones se muestra cómo la aparición de ciertos rasgos de comportamiento lingüístico producir en el profesor determinadas reacciones en el momento de la evaluación¹⁷. Se ha descubierto que la lengua hablada (instrumento básico y fundamental en la clase, sobre todo en estos niveles) parece influir notablemente tanto en la impresión que se forja el educador sobre la personalidad del alumno¹⁸, como sobre su capacidad y cualidades lingüísticas, hasta tal punto que no evaluaría al alumno, sino al grupo que éste representa en su mente.

En la evaluación de una conducta tan compleja como la comunicativa, debe partirse de la situación personal, social, espacial y temporal en la que el grupo o sujeto actúa, procurando manifestar el mayor respeto posible hacia el mismo¹⁹, es decir, debe considerarse tanto la variedad como el entorno lingüístico del alumno.

Esta necesidad se advierte ya en el sistema educativo actual en el que se ha producido un cambio de actitud con respecto a las variedades regionales pues, mientras que en el sistema anterior la variedad castellana del español era considerada modelo de corrección en perjuicio de la local, hoy se valora tanto ésta como aquélla²⁰. Esta transformación se recoge en el Decreto de Currículo de cada comunidad autónoma, de donde destacamos algunos fragmentos²¹:

“(...) desde un punto de vista didáctico, hay que detenerse especialmente en el análisis del lenguaje del entorno social que rodea al alumno. Ésta será su principal fuente de información sobre el lenguaje mismo, sobre la cultura de su comunidad, y sobre el papel del lenguaje en dicha cultura. Y éste deberá

¹⁷ “Claramente, el estilo del discurso era una importante clave para los profesores en sus evaluaciones sobre los estudiantes. Incluso cuando se combinaban con otras claves, su efecto no disminuía. Sin embargo, las percepciones de los profesores no estaban determinadas en una manera simple o categórica ya que otras claves, además del discurso, mostraban su efecto”. Kerswill, *op.cit.*

¹⁸ “Su discurso actuaría como un indicador conspicuo del grupo étnico, cultural o social del hablante y evocaría en el oyente aquellos estereotipos que siente como apropiados o característicos del grupo así representado.” Kerswill, *op. cit.*

¹⁹ Briz Villanueva, E.: “Para un modelo ecológico de evaluación formativa de las habilidades lingüísticas y comunicativas en textos orales” *Actas de las II Jornadas de didáctica de la Lengua Española.*

²⁰ Este cambio en el sistema educativo lo señala ya M. Siguan en su artículo “Languages and Dialects in the Educational System of Spain”, *Sociolinguística*, 3 (1989), 128-142.

²¹ La información que aquí presentamos corresponde al Decreto de Currículo de la comunidad autónoma de Andalucía, dada la imposibilidad de consultar el de Canarias. No obstante, estos principios son aplicables a la región que nos ocupa, según la información que nos ha sido proporcionada por algunos profesores del C.P. Iberia (Las Palmas de Gran Canaria).

ser el punto de partida didáctico para abordar los fenómenos comunicativos y lingüísticos en el aula”.

“La educación ha de respetar los estilos propios que representan distintas culturas, distintas comunidades sociolingüísticas o diversos grupos sociales. Nuestra Comunidad Autónoma posee no sólo unos rasgos lingüísticos propiamente andaluces, sino una inmensa y rica variedad de estilos y repertorios lingüísticos que deben potenciarse y protegerse en nuestras escuelas.²² (...) El propio discurso del alumno ha de ser el punto de partida y la referencia constante para la tarea didáctica, que debe llevar a niños y niñas a un conocimiento reflexivo de su lengua, a la valoración y uso de la modalidad lingüística (...) y a su utilización creativa.”

“La enseñanza de la Lengua y Literatura Española en la Educación Primaria tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas las siguientes capacidades: (...)

3. “Valorar y hacer un uso reflexivo de la modalidad lingüística en sus diferentes modos de expresión, en el marco de la realidad plurilingüe del Estado español y de la sociedad, como un hecho cultural enriquecedor.”²³

En definitiva, y de acuerdo con Toro-Garland²⁴, en el aula deben aprovecharse este tipo de situaciones no sólo para saber de la existencia de las diversas variedades de nuestra lengua, sino también para aprender que las palabras son expresiones de una sociedad, una tradición y una historia.

²² Decreto de Currículo de la Comunidad Autónoma de Andalucía, p.60.

²³ *Ibidem*, 63.

²⁴ Véase “Cultura hispánica y enseñanza del idioma” en *Presente y futuro de la Lengua española*, Actas de la Asamblea de Filología del I Congreso de Instituciones Hispánicas, vol. I, Madrid, Eds. Cultura Hispánica, 1964, 405-413.

ACERCAMIENTO GLOBAL A LAS SECUENCIAS DISCURSIVAS. EL COMENTARIO TEXTUAL

JOSÉ MARÍA GÓMEZ RODRÍGUEZ
IES "Reina Victoria Eugenia". Melilla

Este discurso es el del infierno: no me arguyas de maldiciente porque digo mal de los que hay en él, pues no es posible que haya dentro nadie que bueno sea. Si te parece largo, en tu mano está: toma el infierno que te bastare y calla. Y si algo no te parece bien, o lo disimula piadoso o lo enmienda docto, que errar es de hombres y ser herrado de bestias o esclavos. (*Fragmento del "Prólogo al ingrato y desconocido lector"; F. de Quevedo: Los sueños, "Las zahúrdas de Plutón", Madrid, Cátedra, 1996, pág. 442*)

1. LA TORRE DE BABEL Y EL FIN DE SIGLO

Hace ya tiempo que los profesores de Lengua empezamos a estar cansados de ver cómo los proyectos editoriales e incluso los textos de las Administraciones educativas llenan sus páginas de tecnicismos y enfoques no del todo bien meditados. El deseo de modernidad y la deficiente interpretación de la LOGSE han puesto a más de uno los nervios a flor de piel, y se ha buscado el solaz en la incorporación de la infinita verborrea con que nos han recompensado las investigaciones de la Lingüística más reciente. Que los planteamientos lingüísticos se desgasten de puro uso y vengan otros que descubran nuevas parcelas no puede ser nunca malo; y, en efecto, los modelos explicativos de alcance idiomático o de dimensiones lingüísticas generales de lustros pasados han tropezado con sus propias limitaciones, tal y como han

constatado eminentes autores como G. Rojo¹ o A. Narbona.² Por esto, con toda probabilidad, los métodos actuales están aportando resultados más interesantes y concluyentes que las posiciones formalistas y estructural-funcionalistas en las que la mayoría de nosotros se ha educado. De hecho, a casi todos nos inquietan los estudios sociolingüísticos, los que analizan la conversación, los que desteejen el entramado textual, los que llegan a los rincones de la situación en que nace el discurso y, en fin, todos aquellos loables intentos analíticos que unánimemente llamamos Pragmática.³ Frente a otras épocas, en las que o eras de unos o eras de otros, hoy el catálogo lingüístico es plural y diverso —como los tiempos que corren—. Así, en un alarde reflector, los libros de texto han intentado reproducir esta disparidad, disparidad que a los ojos de nuestros alumnos se convierte en ráfagas léxicas de dudosa moralidad. Antes, el alumno sabía que suspendía nuestra asignatura por culpa de la Sintaxis, ahora sigue suspendiendo y no sabe por qué, circunstancia que, dicho sea de paso, nos protege porque disuade de reclamaciones.

Existe la sensación de que si uno obedece a orientaciones ministeriales y editoriales corre el peligro de convertir el área o materia de Lengua Castellana y Literatura en un anecdotario, que a veces puede ser entretenido. De hecho, muchos compañeros docentes, al final, con una leve adaptación de contenidos, siguen haciendo lo mismo que antes de la ley vigente, y sus resultados son tan buenos o malos como los de cualquier hijo de vecino. E insisto, ahora, tenemos que conseguir que el alumno sepa tanta Morfología o Sintaxis como antes, a lo que hay que sumar las capacidades de analizar textos conversacionales, reconocer los distintos tipos de actos de habla, comentar la coherencia de un texto, diseñar su progresión temática, caracterizar lingüísticamente los tipos de textos en función de su disciplina e, incluso, poner en práctica elementos oriundos de la Teoría de la literatura. Y esto es así, porque al final del Bachillerato hay una prueba externa, la prueba de acceso a la Universidad, que da cumplido testimonio de nuestro trabajo.

Con este discurso algo impresionista, quiero reclamar una porción de sosiego y que nos paremos a distinguir las voces de los ecos, que podemos nuestras programaciones de aquellos aparatos teóricos aún no definitivamente asentados o, cuando

¹ Guillermo Rojo (1994).

² Antonio Narbona (1989).

³ En este sentido, recomiendo la lectura del trabajo de Ramón Cerdà (1995), donde con sabroso estilo pone cada cosa en su sitio.

menos, no demasiado rentables para la enseñanza de nuestro idioma en la etapa de la Educación Secundaria. Permitamos a cada esqueleto adquirir su propia musculatura. No podemos ser víctimas de urgencias finiseculares; rehuamos la tentación de imprimir el disquete de las editoriales; evitemos los mosaicos de saberes en los que se eche en falta una necesaria unidad de integración.

En fin, como la situación es compleja, y a sabiendas de que posiblemente esté equivocado, voy a intentar poner algo de orden en algunas parcelas que considero que son un caos babélico. Que sea lo que Dios quiera.

2. EL COMENTARIO TEXTUAL

No voy a detenerme en prolegómenos al comentario textual, pues, en ese caso, me vería obligado a detallar qué entiendo por texto, en qué consiste la labor comentarista y cómo se pueden conjugar los modos de análisis comunicativo, lingüístico y discursivo. Antes bien, creo que a estas cuestiones respondimos con el mejor propósito en otros trabajos presentados en una edición anterior de estas mismas *Jornadas*.⁴ Aquellas consideraciones pueden suscribirse hoy. De modo análogo, sigo pensando que el comentario de texto, como actividad general, ha de ser el comienzo y el fin en la educación lingüística. Y en el ejercicio de esta práctica, tan importante es saber qué hacer con la información transmitida como comprobar la consideración atenta de los factores comunicativos o la efectiva utilización de los medios lingüísticos y discursivos. Lógicamente, todo esto, en la doble faceta de producción e interpretación de textos.⁵

3. LOS TIPOS DISCURSIVOS

El texto común, que es el menos común de todos los textos, se caracteriza por su naturaleza heteróclita. A veces, el texto corriente y moliente nada tiene que ver aquél tan celosamente elige el profesor, y que viene a ser paradigmático por múltiples razones. Esta circunstancia me sirve para pisar el terreno en el que me voy a mover de ahora en adelante y hasta el final.

⁴ Vid. José M.^a Gómez Rodríguez (1997) y Marta Gómez Mata (1997).

⁵ En relación con esto, me gustaría recomendarles el libro que firman Rafael Núñez y Enrique del Teso (1996). Tras su lectura sobran muchas palabras.

La peculiaridad del texto común llevó a comienzos de esta década al ginebrino J.M. Adam a replantearse el concepto de tipo textual o discursivo. Me estoy refiriendo a aquello que, según las preferencias, ha conocido los nombres de “género textual”, “modelo textual”, “tipología textual”, “forma de elocución”, “tipo de discurso”, etc.⁶ Pues bien, después de comprobar que cada texto es lo suficientemente poliédrico como para no ser abarcado en su totalidad desde un solo ángulo, puesto que, por lo general, un texto no responde a un tipo discursivo único, Adam propuso manejar el concepto de secuencia discursiva. Plantea, entonces, una unidad menor y de mayor operatividad. En su teoría, la secuencia discursiva es “una red de relaciones jerárquicas, una totalidad que se puede descomponer en partes relacionadas entre sí y con el todo. Una entidad relativamente autónoma, dotada de una organización interna que le es propia”⁷.

A partir de una interpretación personal, podemos decir que en el nivel macroestructural del texto común pueden señalarse determinadas secuencias discursivas, es decir, segmentos de considerable autonomía temática y lingüística; asimismo, en un nivel microestructural, cabe observarse la conexión local de enunciados, la materialización enunciativa de los contenidos proposicionales, la articulación temática y remática, los mecanismos cohesivos y otras actuaciones discursivas.

Como se ha dicho, macrotextualmente podemos reconocer la alternancia de secuencias discursivas diferentes, pero además hay que contemplar una serie de puntos elementales:

1. A pesar de la habitual combinación de diferentes secuencias, existen textos homogéneos.
2. Salvo casos muy específicos, habrá una secuencia dominante, que será aquella que más elevada jerárquicamente esté, la que canalice la orientación comunicativa real del texto y para la que las demás secuencias actuarán de apoyo “argumental”.
3. Las secuencias fronterizas. Su aparición, bastante más frecuente de lo que en principio cabe sospechar, dificulta enormemente la práctica docente y paraliza a más de un comentarista de textos. Sin embargo, los problemas no pasan de la

⁶ Excluyo de este trabajo las secuencias conversacionales, porque su estudio requeriría la consideración de otros factores que no he contemplado. De igual forma, no aparecen las secuencias instructivas ni las predictivas, de menor interés didáctico.

⁷ A este planteamiento se puede acceder a través de M. Bassols (1997), F. Zayas (1994) y C. Fuentes (1996).

superficie lingüística; son los casos en los que, debido a una lectura rápida, nos dejamos llevar por la interpretación primera de las relaciones semánticas entre los enunciados. En el texto que comentaremos, por ejemplo, la presencia de verbos de acción localizados en circunstancias espaciales y temporales podrá hacernos pensar en la narración. Inevitablemente, entonces, habrá que echar mano de instancias pragmáticas (repassar el propósito del emisor, su actitud enunciativa) y discursivas (examinar las relaciones de fuerza que mantienen las secuencias discursivas, descubrir el plan global subyacente).

4. ¿Cualquier enunciado (unidad de análisis microtextual) constituye una secuencia discursiva? Un enunciado, considerado aisladamente, pocas veces tiene trascendencia en la estructura discursiva del texto. Muy probablemente, interactuará con otros enunciados y delimitará una parcela de contenido de acuerdo con un plan temático. Creemos que la rentabilidad del análisis textual decrece cuando se desciende al nivel microtextual.

4. CARACTERIZACIÓN DE LAS SECUENCIAS DISCURSIVAS

He realizado la costosísima tarea de representar las cuatro secuencias discursivas elementales, y lo he hecho moviéndome en posiciones comunicativas, lingüísticas y discursivas, básicamente.⁸ Sin embargo, antes de comentar la estructura del cuadro, he de introducir una aclaración. Dado que, por ahora, el propósito es solamente descriptivo, he partido de textos discursivamente homogéneos, es decir, textos que, por lo menos macroestructuralmente, recurren a una secuencia sola. De este modo, en la columna del cuadro que recoge las secuencias discursivas, donde se escribe “explicación”, habrá que entender “texto básicamente explicativo”, y así en los otros tres casos. Por esta razón, no ha de ser extraño que emplee indistintamente texto y secuencia, en algunos momentos.

En las restantes columnas he recogido los acercamientos posibles, y creo que no he olvidado ninguno. El resultado, como se ve, es una sinfonía coral, cuya orquestación está por comprobar. Muy esquemáticamente, voy a repasar los referentes que he seguido en este recorrido a lo largo del entramado discursivo.

1. Caracterización comunicativa. Se trata de insuflar aire en los pulmones del texto, para que recupere su volumen originario y, con ese despliegue, deje ver los fac-

⁸ Los resultados se recogen en las páginas finales de este trabajo.

tores de la situación de emisión que permanecían al abrigo de las costuras de su tejido: el emisor, su propósito, el lugar del receptor, etc.

2. Bloques semánticos. Son las unidades (exclusivas de cada tipo discursivo) en que se puede dividir macro y microestructuralmente un texto de determinado discurso. Dentro de una secuencia argumentativa, pongamos por caso, pueden encontrarse dos bloques en términos macroestructurales: el cuerpo argumentativo y la tesis; mientras que, en un nivel microestructural, podemos advertir cada uno de los enunciados en los que se incardinan los argumentos y las operaciones que formalizan el ejercicio de defensa.
3. Disposición del contenido. Recojo las maneras posibles de organizar el contenido del texto en determinado espacio discursivo. Habrá que considerar el rango "argumental" de las ideas y, desde ese momento, analizar la distribución semántica a lo largo de los espacios del texto.
4. Marcas lingüísticas. Buscamos los indicadores léxicos, morfológicos y sintácticos, *grosso modo*.
5. Procedimientos discursivos. Se recogen las operaciones habitualmente utilizadas en esos contextos. Me estoy refiriendo a las decisiones, maniobras y estrategias válidas para resolver una coyuntura discursiva.
6. Materialización de la coherencia. Hablo de los procedimientos formales, semánticos e informativos de cohesión. Supone concretar la contribución de estos mecanismos en la forja del plan global subyacente, soporte último del texto.
7. Ámbito y género. El género es el molde tradicionalmente definido al que se recurre según la esfera social y cultural de uso. En definitiva, situamos el texto en su marco. En este punto, he de introducir una advertencia: la inclusión de estos datos sólo tiene una finalidad orientadora. Creo que los tipos discursivos se adscriben con escasa regularidad a determinados marcos comunicativos; son, en todo caso, otras variables las que habría que seguir, pero no caben en este estudio.

La información que proporciona el cuadro se dispone tomando como referencia las clases de secuencias. Pero esta decisión obedece simplemente a un propósito descriptivo, que sigue directrices epistemológicas. Es más, considero que este criterio de ordenación semasiológico sólo tiene validez sobre el papel. Sería bastante antinatural, a mi docente entender, comenzar el comentario textual por la forma discursiva. Entiendo, eso sí, que estos datos pueden poner cierto orden en bastantes aspectos y que una cauta utilización puede facilitarnos la tarea del comentario.

5. UN POSIBLE COMENTARIO INCOMPLETO

El texto es una columna aparecida en *EL PAÍS* en esta última primavera. El título es “Esperpento” y lo firma Manuel Vicent.

Si hubiera algún satélite encargado de detectar la estupidez humana, desde el espacio descubriría una masa oscura vociferando alrededor de un rectángulo iluminado donde se mueve una esfera impulsada por unos tipos multimillonarios en pantalón corto. Cada vez que esta esfera se cuelga entre unos palos se produce una explosión. Al final del espectáculo se vería que la masa oscura se retuerce por las calles en busca de una estatua con la intención de devorarla. Sucede en todas partes. Después de una victoria decisiva de su equipo, los seguidores más fanáticos sienten un impulso irresistible a subirse en los pedestales y monumentos. En lo alto de esos mármoles que sustentan a otros héroes o dioses, los hinchas tratan de fundirse con ellos hasta destruirlos. Aniquilándolos, queman la propia frustración. Algunos pensarán que es preferible que esta energía irracional se descargue exaltando a unos futbolistas y no el paso de unas botas militares. El fascismo es un virus que se adapta a cualquier forma convulsa de la sociedad. En algunos países americanos la victoria de un equipo fuerza a los hinchas de un mismo bando a tirotearse entre sí llenos de alegría. En el norte de Europa el fútbol ha sustituido a la guerra de normandos y vikingos. Un éxito del Real Madrid libera siempre a los devoradores de estatuas. Esta vez la manada de lobos quemó unas casetas catalanas de la Feria del Libro, esparció la basura como si vaciara su propio cerebro en el asfalto y luego fue a mirarse en los espejos deformantes del callejón del Gato, que reflejó un esperpento de Valle-Inclán. Pero, al romperlos, la manada de lobos quedó a este lado de la realidad a solas con su imagen de simples idiotas. Un día estos devoradores de estatuas terminarán por zamparse entera a Cibeles. Durante la guerra civil hubo que protegerla de la aviación nacional con sacos terreros. Hoy la diosa corre más peligro. Los nuevos heroicos energúmenos, tan nacionales como aquéllos, acabarán comiéndosela después de una victoria.

Se trata de un texto cerrado, puesto que la previsión de enunciados ha resultado ser más que suficiente para satisfacer la exigencia comunicativa de su autor, que es la defensa de la postura que mantiene ante las violentas celebraciones de los triunfos futbolísticos. Pero además sabemos que las columnas periodísticas nunca reciben podas editoriales de última hora, como ocurre con las noticias o las crónicas, lo que asegura una más que probable conclusión por parte del escritor. Hay que indicar, del mismo modo, que, aparte de cierre, hay recurrencia; así, observamos que el autor empieza hablando de la “estupidez humana” y termina con los “heroicos energúmenos”. Esta decisión léxica es muy elocuente.

El autor ha preferido no marcar la distribución de la información con párrafos, aunque esto no impide que, en el nivel macroestructural, podamos advertir hasta tres bloques temáticos, de los cuales el segundo es el que impone su fuerza ilocutiva y el que, a fin de cuentas, dibuja la orientación comunicativa del texto. Las tres unidades tópicas son:

- a) La caracterización de un comportamiento estúpido a través de la recreación de unas acciones
- b) La interpretación razonada de esta actitud como fascista
- c) La lamentable actuación reciente de unos simpatizantes del R. Madrid

He podido notar que cada uno de estos conjuntos temáticos se reviste de una secuencia discursiva concreta. A partir de aquí, una forma apta de proceder es utilizar estas delimitaciones para analizar el comportamiento formal, discursivo, en cada una de esas tres partes, sin que por ello se pierda la globalidad del texto.

Por razones de espacio, realizaré un comentario pormenorizado de la primera secuencia, mientras que pasaré de puntillas por las dos restantes.

Si descendemos hacia instancias microtextuales, nos daremos cuenta de que las escenas de la estupidez del primer bloque se reparten en dos planos, uno hipotético (constatable) y otro real (constatado). Ese carácter supuesto viene dado por el segmento contrafactual "Si hubiera algún satélite encargado de detectar la estupidez humana", que pide el imperfecto de subjuntivo en la prótasis y el condicional simple en la apódosis. En un segundo momento, el vehículo hipotético es reemplazado por la certeza de la comprobación empírica; pero este relevo no se realiza bruscamente, sino con la mediación de un enunciado articulador, algo así como un eslabón discursivo: "Sucede en todas partes". En él destaca el carácter esencial de la predicación, lograda por el presente atemporal y los alcances universales que tiene. A partir de ahí, aparecen formas verbales en tiempo presente y actual. Esta elección es reveladora del cambio de perspectiva que efectúa el observador que con incredulidad contempla una estampa grotesca. Esta parte termina con "Aniquilándolos, queman la propia frustración", un enunciado evaluador que nos pone delante de una conclusión parcial. Es interesante reparar en la relativa autonomía de esta primera parte, que cuenta con un enunciado pórtico, el que nos introducía en la estupidez, y un enunciado concluyente. Sin embargo, ¿a qué frustración se refiere? Este elemento nuevo, de apreciación claramente subjetiva, exige una exposición razonada, es decir, una secuencia argumentativa. Pero esto se verá más adelante.

Considero que la estructura discursiva es descriptiva. Se trata, en mi opinión, de una descripción de acciones, cuyo propósito único es caracterizar a un grupo a partir de su comportamiento. No obstante, la proximidad narrativa es evidente. Basta con reparar en la progresión temporal, en la sensación de desplazamiento espacial y en un elemento de presencia longitudinal: la “masa oscura”, primero, y los “seguidores más fanáticos”, después. Sin embargo, la debilidad estructural es clara: los hechos de la acción quedan reducidos a una tipificación muy particular; los motivos o resortes desencadenantes de las actuaciones aparecen desdibujados, de lo que se desprende la sensación de acumulación; y, finalmente, no hay una orientación estructural hacia un final, sino colofón de una actuación, digamos, grotesca. Podemos asegurar que ese mismo material referencial con un tratamiento diferente podría haberse formalizado narrativamente. Pero no es el caso.

En definitiva, la ausencia de una sintaxis narrativa, la consideración del propósito del autor a tenor de sus indicaciones y la situación de esta secuencia dentro de la línea argumental del texto demuestran su carácter descriptivo.

El tratamiento descriptor es de todo punto subjetivo. El curso de los hechos ha sido en partes oscurecido y, en su final, interrumpido. En este sentido, los retazos seleccionados, ciertamente, satisfacen con plenitud la intención de M. Vicent, que era trazar la estupidez y patetismo de un grupo. Pero a la selección tenemos que sumar la deformación del objeto descrito. Como ocurriera con Valle-Inclán, el estilo ácido es la manera más explícita de caracterizar una realidad dolorosa. Esta perspectiva desmesuradamente subjetiva, que antepone lo intuitivo a lo percibido, tiene unos modos estéticos que persiguen la emoción de lo horrendo. Realmente, podemos hablar de descripción expresionista. Comunicativamente, la decisión de M. Vicent ha sido exitosa: no sólo ha atrapado la atención del lector, sino que además ha agitado su curiosidad. Sin embargo, ha adquirido un compromiso, compromiso que se liquidará con la secuencia argumentativa contigua. El lector que comparta determinadas parcelas de conocimiento con el autor tendrá un ojo puesto en este texto y otro en cualquiera de los esperpentos de Valle-Inclán. Incluso podrá relacionar la óptica del satélite con la célebre entrevista de 1928 en la que explicó los tres modos artísticos de ver el mundo: “de rodillas, en pie o levantado en el aire”.

Al basarse la caracterización de esta secuencia en una acumulación de acciones, las marcas de la descripción son menos notorias. Llama la atención, eso sí, el empleo léxico. La lectura de palabras como “masa oscura”, “vocifera”, “explosión”, “se retuerce”, “devorar” nos trae a la memoria algún episodio protagonizado

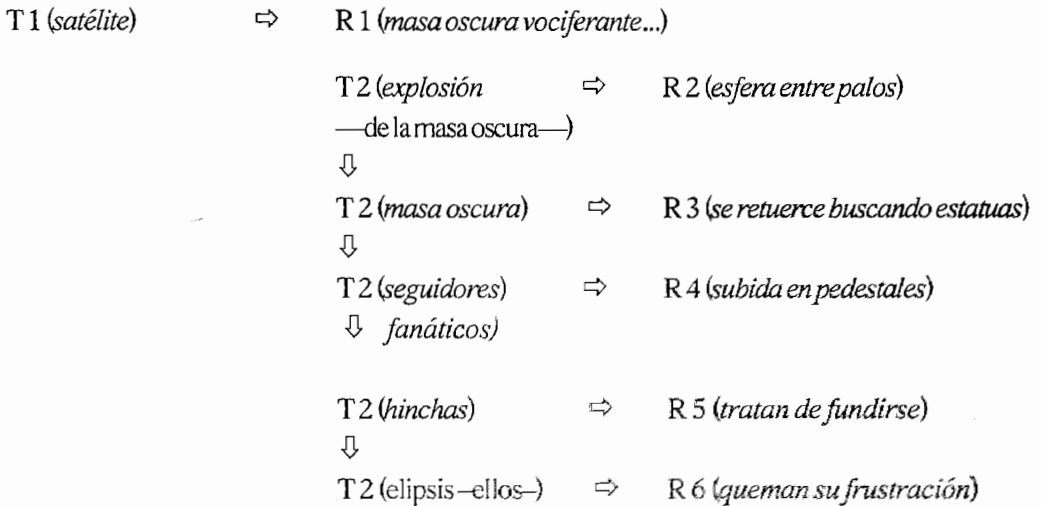
por la mítica marabunta. Se trata de la animalización de las personas, un recurso que ya empleó el ilustre gallego cuando quiso evidenciar la realidad más ridícula.

La acumulación antes referida se explica sintácticamente con la yuxtaposición de las oraciones que dan estructura gramatical a cada uno de los enunciados. No parecen necesarios conectores ni otros marcadores del discurso para guiar la interpretación de los contenidos proposicionales. Y esto es posible porque la dirección temática es única y porque existen constituyentes oracionales (los complementos circunstanciales) que ordenan los estados de cosas.

En todo momento, interesa a M. Vicent la contextualización en sus enunciados. Para la expresión espacial, emplea el adverbio complementado “alrededor de”, el nexos inclusor “donde”, las construcciones locales encabezadas por los subordinantes “por”, “entre” y “en”. Los contenidos temporales, por su parte, quedan marcados con el inclusor de aspecto reiterativo “cada vez que”, la locución “al final de” y el adverbio complementado “después de”.

Procedimientos de condición diversa materializan la cohesión de los enunciados de esta secuencia. En primer lugar, destaco la isotopía que podría recogerse bajo el rótulo “fútbol”. En efecto, a este universo lingüístico-referencial se adscriben palabras como “rectángulo”, “pantalón corto”, “esfera”, “palos”, etc. No cabe duda de que el reparto adecuado, en los diferentes enunciados, de unidades que nuestra percepción de las cosas relaciona ayuda a dirigir una efectiva progresión temática y, por tanto, a estrechar los lazos de unión. Asimismo, son destacables los casos de conexiones léxicas por repetición, “esfera” o “masa oscura”, o por sustitución basada en la identidad referencial, la “masa oscura” y los “seguidores más fanáticos”. Una sustitución llamativa siempre es la que viene reforzada por una unidad déctica; así ocurre cuando “pedestales y monumentos” son reemplazados en el enunciado inmediato por “esos mármoles”. Participan también en estas labores los pronombres anafóricos “los” y “ellos”. Por último, la decisión discursiva de haber situado en el umbral mismo del texto el sintagma “la estupidez humana” provoca que se recurra a él catafóricamente en el momento de leer aquellas unidades léxicas que ya hemos comentado (“masa oscura”, “vocifera”, “explosión”, “se retuerce”). En este vaivén fórico, las expectativas lectoras se van concretando.

Temáticamente, el equilibrio entre la información conocida y la nueva se logra gracias, sobre todo, al modelo de progresión con tema constante. Gráficamente, esta es la disposición temática de la secuencia que estamos analizando:



El cambio de secuencia se realiza con la tematización de la última información remática: “la frustración”, sólo que ahora con la forma sintagmática de “esta energía irracional”. Esto, a su vez, nos prepara la incorporación de “fascismo”, una palabra clave en el entramado argumentativo de la siguiente secuencia.

Como hemos anticipado, la segunda secuencia posee una estructura eminentemente argumentativa. La tesis albergada es que aquel sórdido comportamiento es la manifestación fascista de una sociedad intolerante. El proceso argumentador es interesante, porque recoge una maniobra frecuente en estos contextos: la concesión, una táctica oradora que podemos rastrear en el enunciado “Algunos pensarán que es preferible que está energía irracional se descargue exaltando a unos futbolistas y no el paso de unas botas militares”. No es más que un amago dialéctico dirigido a un refutador implícito. El modo retórico de proceder es el siguiente: admitir que dentro de la escala argumentativa de los ‘actos irracionales o pasionales’ resulta menos severo admirar a hérores futbolísticos que idolatrar a líderes ideológicos y militares, supuesto que puede atenuar la carga argumentativa que hasta el momento se había acumulado. Sin embargo, un nuevo gesto dialéctico, no sólo invalida esa presunta refutación, sino que nos sitúa en el sendero argumental del comienzo, ahora más reforzado. El movimiento discursivo que permite este zigzag es la definición, la reformulación del concepto de “fascismo”. Con estos dos virajes, la concesión y la definición, M. Vicent nos ha situado delante de un grupo que además de estúpido es fascista. La progresión temática, pues, se echará a rodar por una ladera nueva.

Los argumentos que apoyan este modo de pensar son, por un lado, los ejemplos de tres lugares distantes: los aficionados americanos, los europeos del norte y los madridistas; y, por otro lado, la secuencia descriptiva con que se abría el texto, cuyo papel —ahora sí podemos asegurarlo— era crear el subsuelo necesario que sustentara el edificio argumental.

La tercera secuencia finalmente ha sido desgajada de la segunda por el tratamiento exclusivo que el autor decidió darle. Comienza siendo una ilustración del comportamiento de los seguidores madridistas, pero acaba recibiendo un desarrollo propio, debido a, por los menos, estas razones: es el hecho actual, la noticia, que ha propiciado la elaboración de la columna; concreta los agentes, actuaciones y espacios de la primera secuencia, hecho que, dicho sea de paso, confiere al texto cierta circularidad estructural; y, por último, apunta el ejercicio razonador, pues constata que la intolerancia y el odio entre pueblos aprovecha este tipo de actividad social para dejarse ver.

Terminando ya, diremos que las secuencias repasadas sostienen el texto manteniendo unas relaciones de fuerza muy particulares. Si como parece, hay tres secuencias, una de ellas, la central, es la que impone la dirección comunicativa, es aquélla cuya fuerza ilocutiva manda en la interpretación del texto. Que en último término se formalizaran las secuencias subordinadas y adyuvantes dependió de una decisión discursiva. El autor tenía que diseñar un andamiaje argumentativo, y consideró que el apoyo en unidades descriptoras suficientemente plásticas fortalecería su exposición razonada. Por todo esto, globalmente el texto puede ser interpretado como argumentativo.

6. FINAL

Mi propósito ha sido facilitar el acercamiento a las formas discursivas de los textos. Y lo hecho proporcionando la combinación de los distintos modos de análisis, éstos que en bastantes proyectos curriculares descaminados suelen recogerse de modo aislado y, a veces, improductivo. La dispersión tarde o temprano lleva a la confusión. Después de todo, pienso que la convergencia de perspectivas, que no hay que confundir con la mezcla indiscriminada, es además necesaria, por lo menos en la Educación Secundaria, para dar respuesta a los textos comunes, que casi siempre son tan difíciles de atrapar.

BIBLIOGRAFIA RECOMENDABLE

- Álvarez, Miriam: *Tipos de escrito I: Narración y descripción*, Madrid, Arco/Libros, 1994
- Álvarez, Miriam: *Tipos de escrito II: Exposición y argumentación*, Madrid, Arco/Libros, 1994
- Bassols, M. y Torrent, A.M.: *Modelos textuales. Teoría y práctica*, Barcelona, Octaedro, 1997
- Brown, G. y Yule, G.: *Análisis del discurso*, Madrid, Visor Libros, 1993
- Cerdà, Ramón: "Dispersión y solapamiento en Pragmática", *RSEL*, 25, 2, 1995, págs. 271-295
- Escandell Vidal, M.^a Victoria: *Introducción a la Pragmática*, Barcelona, Anthropos, 1993
- Fuentes Rodríguez, Catalina: *Aproximación a la estructura del texto*, Málaga, Ágora, 1996
- Fuentes Rodríguez, Catalina: *La sintaxis de los relacionantes supraoracionales*, Madrid, Arco/Libros, 1996
- Fuentes Rodríguez, Catalina: *Ejercicios de sintaxis supraoracional*, Madrid, Arco/Libros, 1996
- Fuentes Rodríguez, Catalina: *El comentario lingüístico-textual*, Madrid, Arco/Libros, 1998
- Gómez Mata, Marta: "Los mecanismos de cohesión: un capítulo de la coherencia textual (Una experiencia didáctica)", en *Enseñar y aprender Lengua Española* (Actas de las IIas. Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española), págs. 187-194. Granada, 1997, Centro de Formación de la Universidad de Granada
- Gómez Rodríguez, José M.^a: "Los mecanismos de cohesión: un capítulo de la coherencia textual (Hacia una metodología)", en *Enseñar y aprender Lengua Española* (Actas de las IIas. Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española), págs. 195-201. Granada, 1997, Centro de Formación de la Universidad de Granada
- Gutiérrez Ordóñez, Salvador: *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios*, Madrid, Arco/Libros, 1997
- Gutiérrez Ordóñez, Salvador: *Comentario pragmático de textos publicitarios*, Madrid, Arco/Libros, 1997
- Gutiérrez Ordóñez, Salvador: *Comentario pragmático de textos polifónicos*, Madrid, Arco/Libros, 1997
- Jiménez Juliá, Tomás: *Aproximación al estudio de las funciones informativas*, Málaga, Ágora, 1986
- Juanetey, Luisa: *Aproximación a los textos narrativos en el aula*, Madrid, Arco/Libros, 1996
- Narbona, Antonio: *Las subordinadas adverbiales impropias en español. Bases para su estudio*, Málaga, Ágora, 1989.
- Núñez, Rafael y Teso, Enrique del: *Semántica y Pragmática del texto común*, Madrid, Cátedra, 1996
- Onieva Morales, J.L.: *Comentario lingüístico de textos literarios contemporáneos*, Madrid, Playor, 1998
- Plantín, Christian: *La argumentación*, Madrid, Ariel, 1998
- Rojo, Guillermo: "Estado actual y perspectivas de los estudios gramaticales de orientación funcionalista aplicados al español", *Verba*, n.º 21, 1994, págs. 7-23
- Zayas Hernando, Felipe: "El lugar de las tipologías textuales en la didáctica de la Lengua", en L. González et alii: *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura (Lengua. 7)*, Zaragoza, 1994, ICE
- Zayas Hernando, Felipe: "Las actividades gramaticales desde una perspectiva textual, en C. Lomas (comp.): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós, 1994

CUADRO: DESCRIPCIÓN DE LAS SECUENCIAS DISCURSIVAS (1.ª parte)

	1. CARACTERIZACIÓN COMUNICATIVA	2. UNIDADES DE CONTENIDO (Macro y microestructuras)	3. DISPOSICIÓN DEL CONTENIDO (ideas, aspectos, hechos, argumentos)
E X P L I C A C I Ó N	<p>Función comunicativa: exponer, respetando las relaciones lógicas y naturales, con cierta organización y con un propósito netamente analítico y demostrativo un asunto de complejidad indeterminada.</p> <p>Emisor: realiza un esfuerzo analítico y/o sintético. Es difícil localizar indicadores de su actitud, pues domina la objetividad, aunque podemos ver marcas de modalización epistémica: certeza, duda, probabilidad.</p> <p>Destinatario: interés e inquietud cognoscitiva, lo que supone un reto para el emisor, que responderá con planificación, orden y claridad. El éxito comunicativo dependerá en gran medida de si entre ambos median parcelas comunes de conocimiento.</p> <p>Tratamiento didáctico, variable en función del carácter divulgativo o especializado del texto.</p> <p>Referente: el asunto, no condiciona las marcas gramaticales, aunque sí las léxico-semánticas.</p> <p>Códigos complementarios: ilustraciones, etc.</p>	<p>Cuestionamiento } Fase analítica</p> <p>Resolución } Fase analítica</p> <p>Conclusión } Fase sintética</p> <p>Situación inicial más o menos compleja } Esquema</p> <p>¿Por qué? // ¿Cómo? } Esquema</p> <p>Objeto problemático } Intelectual</p> <p>Porque } Intelectual</p> <p>Objeto explicado } Intelectual</p>	<p>Estructura enmarcada: planteamiento hipotético + cuerpo demostrativo + conclusión que confirma la hipótesis.</p> <p>Estructura analizante: idea principal + cuerpo demostrativo.</p> <p>Estructura sintetizante: cuerpo demostrativo + idea principal.</p> <p>Estructura paralelística: yuxtaposición (contraste, analogía...) de ideas sin dirección concluyente.</p>
A R G U M E N T A C I Ó N	<p>Función comunicativa: sumar razones para defender una opinión. El propósito, claro está, es lograr que esa opinión sea compartida también por el receptor, para lo cual hay que partir de modos de ver generalmente aceptados (premisas y argumentos).</p> <p>Receptor: se actúa abiertamente sobre él para conseguir su adhesión. La carga perlocutiva provoca que confirmen, rectifiquen o desestabilicen sus creencias y comportamientos.</p> <p>Emisor: contempla un receptor implícito con el que comparte parcelas conceptuales, y del que piensa que, de antemano, no tiene por qué compartir su tesis, aunque puede llegar a hacerlo. Estrategia que diseña un planteamiento ofensivo, al hacer admitir una idea nueva (distinta, sorprendente, polémica, etc.) por medio de ideas compartidas; y otro defensivo, cuando invalida refutaciones hipotéticas desmontando concesiones y contraargumentaciones. Es, pues, claro el efecto <i>feed-back</i>.</p> <p>Conviene distinguir actitudes próximas, pero distintas: argumentativa (opina y justifica; puede convencer), opinante (no justifica) y persuasiva (vence con medios primarios, poco dialécticos).</p> <p>Referente: un asunto de interés del que se ofrece una interpretación diferente. Comúnmente, la óptica crítica deja al propio objeto en un segundo plano de atención.</p> <p>Marcas de anclaje enunciativo: la distancia entre emisor y mensaje es mínima; son prueba de esta implicación los índices de certeza, duda, probabilidad, posibilidad, creencia.</p>	<p>Argumento 1</p> <p>Argumento 2</p> <p>Argumento n</p> <p>Tesis</p> <p>O más complejamente:</p> <p>Premisas</p> <p>Leyes de paso o <i>topoi</i></p> <p>Datos garantes</p> <p>Salvedades</p> <p>Conclusión-tesis</p>	<p>Estructura enmarcada: tesis + cuerpo argumentativo + conclusión que confirma tesis.</p> <p>Estructura analizante o deductiva: tesis + cuerpo argumentativo.</p> <p>Estructura sintetizante o inductiva: cuerpo argumentativo + tesis.</p> <p>Estructura paralelística: yuxtaposición (contraste, analogía...) de ideas sin dirección conclusiva.</p> <p><small>*La base expositiva que comparten explicación y argumentación propicia que organicen el contenido de modo análogo</small></p>
D E S C R I P C I Ó N	<p>Función comunicativa: representar verbalmente personas, animales, objetos, situaciones, épocas, lugares, acciones... o indicar sus partes, cualidades, proporciones, etc.</p> <p>Emisor: puede ser un mero observador y transmisor, aunque también evaluador, de aspectos externos. Su actitud con respecto al objeto podrá ser imparcial, lúdica, mordaz, estilística, etc. Esta variedad intencional (juegos de perspectiva) condiciona la diversidad de tipos descriptivos: descripción exhaustiva // sucinta; realista // impresionista; expresionista, estereotipada. Es la secuencia que más espacio concede a la voluntad estilística del emisor.</p> <p>Propósito: responder a las expectativas que el destinatario tiene creadas ante el objeto de la descripción, además, de prepararlo para afrontar sucesivas secuencias.</p> <p>Reto: cuando la descripción es una secuencia subordinada, la audacia y perspicacia del emisor han de valer para retener la atención del distraído receptor.</p> <p>Referente: el objeto de la descripción es utilizado para realizar la siguiente clasificación: descripción de una persona (<i>retrato, etopeya, prosopopeya, caricatura</i>), lugar (<i>topografía</i>), animal, ambiente-época (<i>cronografía</i>), ambiente variopinto y en movimiento (<i>cinematografía</i>), mundo psíquico (sensaciones, emociones).</p>	<p>Marco espaciotemporal</p> <p>Objeto principal de la descripción: anclaje (e. tema)</p> <p>Aspectos (partes; subtemas)</p> <p>Propiedades (cualidades; remas)</p> <p>Puesta en relación</p>	<p>Estructura lineal: mosaico de objetos o aspectos, que son colocados en un mismo nivel jerárquico. Técnica del barrido o <i>travelin</i>.</p> <p>Estructura ascendente: recorrido gradual que va de lo particular o lo general. Técnica del <i>zoom</i>.</p> <p>Estructura descendente: recorrido inverso, de lo general a lo particular. <i>Zoom</i>.</p> <p>Estructura temporal: desplazamiento en el tiempo. De lo cercano a lo lejano, y viceversa.</p> <p>Estructura circular o envolvente: recorrido "de ida y vuelta".</p> <p>Formas de manifestar el contenido:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Estática: el objeto permanece retenido en las coordenadas espaciotemporales. -Dinámica: animación de objeto y circunstancias.
N A R R A C I Ó N	<p>Función comunicativa: contar historias, sucesos, reales o imaginarios, que se han producido a lo largo del tiempo.</p> <p>Emisor: suele ser un mero observador y transmisor de hechos externos, en los que puede llegar a participar. El tratamiento del relato dependerá del marco comunicativo (prensa, publicidad, novela...).</p> <p>Propósito: satisfacer unas necesidades o inquietudes informativas, por un lado, y distraer al expectante y desocupado lector, por otro. Medios: la claridad, la verosimilitud y la amenidad. La meta siempre será captar y mantener el interés o la curiosidad.</p> <p>Destinatario: ejerce el efecto de <i>feed-back</i> sobre el emisor, ya que este se forma una idea de aquél, idea que se proyecta sobre el discurso, que se presenta del modo más adecuado al entender del destinatario.</p> <p>Indicadores de modalidad. El emisor dispone de diversos recursos para explicitar la actitud y posición ante su enunciado: tipos de discurso (relato / relatable) y niveles de interiorización, personas gramaticales en que se sostiene el relato, grados de acercamiento y participación en los hechos.</p>	<p>Trama o acción: sucesión de acontecimientos</p> <p>Situación inicial</p> <p>Complicación desencadenante</p> <p>Reacción</p> <p>Resolución</p> <p>Situación final</p> <p>Moralidad</p> <p>Personajes: principales, secundarios y comparsa; redondos y planos</p> <p>Ambiente: espacios y tiempos</p>	<p>Disposición lineal: disposición cronológica de los acontecimientos</p> <p>Disposición anaerónica:</p> <ul style="list-style-type: none"> Ordenación <i>in medias res</i> Ordenación <i>in extremis res</i> <p>Técnicas de la anaerónica:</p> <ul style="list-style-type: none"> Retruspección Anticipación

DESCRIPCIÓN DE LAS SECUENCIAS DISCURSIVAS (2.^a parte)

4. MARCAS LINGÜÍSTICAS	5. PROCEDIMIENTOS DISCURSIVOS	6. MATERIALIZACIÓN DE LA COHERENCIA	7. ÁMBITOS Y GÉNEROS
<p>Esquemas sintácticos básicos</p> <p>↳ Sujeto + es + atributo (sintesis) Sujeto + hecho + complemento (análisis)</p> <p> dominio del sintagma nominal: contiene la información importante.</p> <p>Adjetivos calificativos descriptivos y clasificadores.</p> <p>Nominalización de frases verbales.</p> <p>Léxico especializado o circunscrito al área de análisis; univocidad semántica.</p> <p>Presente con carácter temporal; uso del pretérito imperfecto para vitalizar el proceso.</p> <p>Oraciones con indeterminación de agente: impersonales y pasivas reflexivas.</p> <p>Equilibrio entre la parataxis y la hipotaxis: interesan tanto los datos "transmisoros" como las relaciones lógicas semánticas.</p> <p>Continuidad explicativa de oraciones; proposiciones adjetivas, causales, consecutivas y condicionales.</p> <p>Incisos y construcciones parentéticas de ubicación extratextual: aclaraciones, desviaciones, etc. La aposición.</p> <p>Modalidad enunciativa: línea melódica neutra e indicadores enunciativos (modo indicativo; marcadores modalizadores: "sea día", "en efecto", etc.). Modalidad dubitativa: expresión de duda, posibilidad y probabilidad (futuro de indicativo condicional, subjuntivo; marcadores modalizadores: "probablemente", etc.).</p>	<p>La definición: para la delimitación del campo de análisis y la orientación del discurso restante.</p> <p>La reformulación: si hay propuesta diferente de la tradicionalmente aceptada o para replantear una idea difícil. El resumen facilita la recapitulación y la extracción de conclusiones.</p> <p>La clasificación: estructuración conceptual clara que ayuda en la síntesis.</p> <p>La comparación: la analogía facilita la comprensión porque el segundo término de la comparación puede resultar más cercano y accesible.</p> <p>El paralelismo. El convenio similar de párrafos proporcióna claridad.</p> <p>Los ejemplos ilustran y concretan una formulación abstracta.</p> <p>La secuencia descriptiva: caracterización técnica.</p> <p>Códigos complementarios: guiones, llaves, rayas, anagres, gráficos, etc.</p>	<p>Conexiones léxicas por repetición o por sustitución, mediante sinonimia, antonimia e identidad referencial.</p> <p>Isotopía: red léxica referencialmente afín. Hiperonimia, hiponimia y cohiponimia.</p> <p>Escasez de las anáforas: la precisión desaconseja la vaguedad de los elementos pronominales. Si son pertinentes otras relaciones foráicas: deicticos y las marcas léxicas de referencia ("recordemos que", "como se ha dicho", etc.).</p> <p>Progresión temática: delicado equilibrio entre la repetición y el desarrollo informatorio. Modelos habituales:</p> <p>Lineal: T1 → R1 ↓ T2 → R2 ↓ T3 → R3</p> <p>Temas derivados: T → R1 ↓ T2 → R2 ↓ T3 → R3</p>	<p>Ámbito académico: Exposiciones didácticas, unidad didáctica...</p> <p>Ámbito administrativo: Disposiciones, resolución nes, circulares...</p> <p>Ámbito científico: Artículo divulgativo...</p> <p>Ámbito económico y Comercial: Informe económico, carta comercial, contrato, folletos técnicos...</p> <p>Ámbito político: Programa...</p> <p>Ámbito artístico: Kacaciones...</p>
<p>"La base expositiva que compran la explicación y la argumentación justificaba rasgos comunes: nominalización incisos, etc.</p> <p>Léxico especializado y referencialmente abstracto.</p> <p>Verbos que indican relaciones de causalidad: "causa", "origina", "provoca", "ocasiona", "determina"... En general, verbos de lengua y pensamiento.</p> <p>Tiempos y aspectos verbales variados. Es frecuente el presente de carácter atemporal.</p> <p>Períodos oracionales extensos (alta elaboración conceptual). Dominan de la hipotaxis (relaciones semánticas de carácter lógico); presencia notable de especificaciones (proposiciones adjetivas), explicaciones (las mencionadas adjetivas, las coordinadas mediante la explicación, etc.) e indicaciones de circunstancias (adverbiales de tiempo, condicionales, relaciones causales (adverbiales causales, consecutivas y finales).</p> <p>Marcas de modalización: verbos y construcciones verbales que evidencian actitud ante el enunciado ("creer", "estar seguro de"...); adverbios e incisos adverbiales con valor de certeza ("definitivamente"), posibilidad o probabilidad ("con toda probabilidad"), crítica ("por fortuna"), necesidad ("inevitablemente"); perífrasis verbales modales; modos verbales; tiempos de indicativo en general (lo escrito, objetivo y actual); futuro de indicativo (lo escrito y virtual, condicional de irreal e hipotético, subjuntivo (objetividad, hipótesis, sin compromiso con la veracidad de lo dicho). Elementos axiológicos: adjetivos calificativos valorativos; unidades atenuadoras y cuantificadoras y, en general, expresiones que indican evaluación.</p> <p>Entonación enunciativa; la entonación interrogativa aparece con intenciones didácticas.</p>	<p>Plan claro, que trace la dirección del razonamiento. En la organización lineal son útiles los marcadores de carácter temporal ("en primer lugar"...).</p> <p>Todos los recursos recogidos en la secuencia explicativa.</p> <p>Argumentos corrientes</p> <ul style="list-style-type: none"> El hecho: el dato incontestable El compromiso: la solidez, la lealtad... Los valores: justicia... La prestación: lo previsible, lo normal... El sentido común: máximas, refranes... La pragmatia: la eficacia, la utilidad... La autoridad: el prestigio de la eminencia... La analogía: simetría entre supuestos La probabilidad: el respaldo de la estadística Lugares comunes o <i>topoi</i> Oposición de pares contrarios: teoría / práctica, individual/general... La ironía, la paradoja 	<p>"La base expositiva aproxima la realización de la coherencia a la de la secuencia explicativa.</p> <p>Conectores y ordenadores de la materia discursiva.</p> <p>Los nexos sintácticos con valor causal, consecutivo, condicional y final.</p>	<p>Ámbito artístico: Ensayos, poemas...</p> <p>Ámbito científico: Ensayo...</p> <p>Ámbito comercial: Anuncio publicitario, etc.</p> <p>Ámbito político: Discurso parlamentario, propagandístico...</p> <p>Ámbito periodístico: Artículo de opinión, columna, editorial, mención en debates y tertulias</p>
<p> dominio del sintagma nominal: la referencia a objetos, sus aspectos y propiedades es superior a la de las acciones.</p> <p>Adyacentes de un núcleo nominal, cuyas categorías formales pueden ser: adjetivo calificativo, construcción toniagógica preposicional, proposición adjetiva. La aposición. Elementos axiológicos y evaluadores. El adjetivo es fundamental su posición con respecto al núcleo nominal, la reproducción de efectos sensoriales y el epíteto. Interesa la plasticidad.</p> <p>Verbos: "ser", "estar", "parecer" y similares. "Tener" y verbos de pertenencia; enumerar aspectos.</p> <p>Formas temporales imperfectivas y durativas: presente e imperfecto.</p> <p>Adverbios: cuantificadores, terminados en -mente, deicticos y anafóricos.</p> <p>Relaciones sintácticas interoracionales: la yuxtaposición, para expresar totalidad y simultaneidad; la coordinación, para el dinamismo.</p> <p>Las marcas de modalidad aparecen en función del grado de subjetividad de la descripción.</p>	<p>Identificación y denominación.</p> <p>Aspetualización: delimitación de las partes del objeto principal; permite la derivación en subtemas.</p> <p>Calificación. Gradualmente: indicación de cantidades, atenuación de rasgos, reproducción de efectos sensoriales, transmisión de sensaciones.</p> <p>Definición. Buen recurso para las descripciones técnicas.</p> <p>Contextualización y orientación espacio-temporal: marcas y ambientes.</p> <p>Recursos estilísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> Metáfora Comparación Sinestesia Personificación Enumeración, acumulación Ritmo Técnicas impresionistas (sensaciones y expresiones) (anagres) 	<p>Pluralidad temática. Se prefiere el modelo de progresión lineal; el tema, que incluye las partes y las propiedades del tema, se convierte en tema del siguiente enunciado.</p> <p>Homogeneidad temática. Se opta por el modelo de progresión con temas derivados: un hipotema rector del que se desgajan los temas de cada enunciado (los subtemas discursivos).</p> <p>Conexiones léxicas por repetición o sustitución. Relaciones entre cohiponimia.</p> <p>Isotopía: red léxica semánticamente ordenada en torno a una palabra clave.</p> <p>Relaciones foráicas: pronombre anafórico y elementos deicticos (determinantes y adverbios).</p> <p>Ausencia de conjeturas. Aparición de marcadores de carácter local y temporal.</p>	<p>Su condición subsidiaria hace que comparta espacios con otras secuencias: en: novelas, cuentos, monedas, etc.</p> <p>En textos instructivos: recetas de cocina, modos de empleo, reglas de uso, etc.</p> <p>Ámbito artístico: Poemas, canciones...</p> <p>Ámbito comercial: Anuncios publicitarios, folletos técnicos...</p>
<p>Estructura oracional arquetípica: Sujeto + verbo "hacer" (pasado) + CCL + CCT</p> <p>Sintagma verbal: acciones, hechos, sucesos. Se prefiere la prefijación (léxicamente) a la atribución (léxicamente).</p> <p>Tiempos verbales. Pretérito indefinido, acciones acabadas que no guardan conexión con el presente del hablante; el imperfecto marca que la acción, aun siendo pasada, no está terminada; el presente narrativo o histórico; acerca el hecho pasado al plano temporal de presente y lo da vigor.</p> <p>Perífrasis verbales: valores modales y aspectuales.</p> <p>CCL y CCT: adverbios, locuciones, sintagmas, construcciones preposicionales, proposiciones adverbiales, estructuras predicativas ("af + infinitivo", etc.).</p> <p>Frecuencia de clipsis e indeterminaciones del sujeto; la carga informativa se fija en el predicado.</p> <p>La actitud y postura (modalidad y perspectiva) elegidas por el hablante se expresaron con marcas de persona gramatical.</p>	<p>Técnicas narrativas</p> <ul style="list-style-type: none"> Punto de vista Personajes gramaticales Caracterización de personajes Los espacios El tiempo discursivo. Técnicas para acelerar o ralentizar el ritmo Polifonía: las voces de los personajes <p>Recursos estilísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> Metáfora Ironía Repetición de estructuras Hiperbole Ritmo 	<p>La presencia estructural de un actor fija conlleva: conexiones léxicas por repetición y sustitución; o la clipsis de agente, en los casos de progresión con tema constante.</p> <p>Relaciones foráicas (temas y anaforas).</p> <p>Isotopía: "universo" léxico, cuyas categorías son contiguas en un campo de la realidad.</p> <p>Correlación de tiempos verbales. El uso de tiempos aspectualmente perfectivos es una marca superficial de la continuidad de secuencias discursivas.</p> <p>Progresión temática (una amalcama adecuada de temas y temas acerca los rasgos textuales). Modelos básicos: progresión lineal, progresión con tema constante, progresión con temas derivados de un</p>	<p>Ámbito artístico: Novela, cuento, relato, leyenda, narración, poema épico, fábula, etc.</p> <p>Ámbito periodístico: Crónica, noticia, relato de sucesos, reportaje, documental...</p>

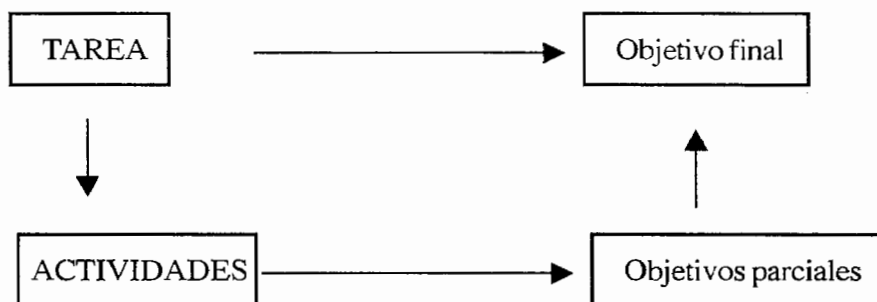
TAREA PEDAGÓGICA Y CINE

FERMÍN MARTOS ELICHE

Centro de Lenguas Modernas, Universidad de Granada

Desde un punto de vista instrumental la tarea constituye una *unidad de trabajo* en el aula que implica a los alumnos en la comprensión, manipulación, producción e interacción en el aprendizaje de una lengua extranjera (aplicable también al español como primera lengua) mientras su atención se haya centrada principalmente en el significado más que en la forma (NUNAN, 1989)¹. La tarea debe estar organizada en función de un objeto claro y concreto para el alumno pero puede contener distintos objetivos parciales. Toda tarea comprende una serie de actividades que refuerzan los contenidos (gramaticales, léxicos, morfosintácticos, funcionales) y dirigen el aprendizaje.

En esquema:



¹ Nunan, (1989), *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge: CUP.

Hay que tener en cuenta que el enfoque por tareas pretende que el alumno se involucre en la comunicación real de la lengua. Es decir, se plantean actividades para que el alumno pueda desenvolverse en la vida diaria con el fin de producir como objetivo final una tarea **M** mundo real. Pero el escenario de comunicación es ficticio, los interlocutores son ficticios y el control de la situación y contenidos por parte del profesor se escapa hacia —muchas veces— lo lúdico sin control. Debemos, pues, crear actividades que persigan objetivos parciales pero que conlleven una práctica general, una unidad de trabajo controlada bajo criterios pedagógicos y didácticos para conseguir un objetivo general la tarea pedagógica, un ejercicio de apoyo para reforzar la consecución de tareas en el mundo real.

En este sentido la tarea pedagógica es el resultado de aplicar sobre las tareas, verbales del mundo real criterios didácticos, Estarnos hablando en todo momento de un proceso que, además de perseguir la interiorización de un número de contenidos, implique a los alumnos en el proceso de resolución de la tarea.

Nosotros pretendemos utilizar el cine como instrumento para desarrollar una unidad de trabajo en el aula bajo criterios didácticos que persigan un objetivo final: la comprensión real y efectiva de me película y su contexto histórico mediante planteamientos de actividades que conlleven la actuación lingüística, la integración de destrezas, el repaso gramatical, la actualización léxica etc ...

La reflexión de BADDOCK (1996) referida a la utilización de películas en clase nos parece bastante acertada. Para él, las películas pueden ser un modelo de lengua, una fuente de información, una herramienta para la enseñanza pero el uso más auténtico de una película es sentarse y disfrutarla y la verdadera razón de ser del uso de las películas en clase de lengua es que a la gente le gusta verlas. Esto exige el esfuerzo de buscarles una utilidad. En este sentido nos hemos esforzado para mostrar la realidad histórica y cultural de España. La imagen filmada aporta al aula un soplo de realidad exterior a partir de una ficción Es un producto real que proporciona situaciones históricas y lengua en contexto. Es fruto de una determinada sociedad y se integran tanto en la Cultura con mayúsculas como en la cultura con minúsculas. Hay que distinguir entre:

- el cine como materia que se enseña: lengua a través del cine (cfr. mi anterior trabajo “Texto, contexto y co-texto”)
- el cine como parte integrante de los contenidos de un curso (ej: El cine de Almodovar)
- el cine como relleno, para entretener (nunca aconsejable didácticamente)

- las películas como material de apoyo: para motivar, introducir formas lingüísticas, ilustrar formas de vida propias de la cultura, plantear temas de conversación (utilidad más interesante y sobre la cual nos vamos a centrar)

Se pretende hacer una revisión de la historia más reciente de España a través de películas que consideramos reflejan los momentos más significativos. Para ello se hará una explotación cultural de la película en cuestión basándonos en fragmentos grabados de las escenas que reflejan la clave histórica. Los diálogos elegidos serán después de la visión de los fragmentos que se hace de forma colectiva. La explotación puede desarrollarse de forma diferente. He aquí algunos ejemplos:

A.

1. Selección de escenas con motivo lingüístico cultural.
2. Selección de textos para crear el co-contexto. se trata de dar una información paralela para crear un ambiente autónomo de adquisición de la información que a continuación aparecerá.
3. Explotación escena por escena: micro-contextos.
4. Actividades:
 - 4.1. Léxico
 - 4.2. Expresiones del español hablado
 - 4.3. Mostración cultural
 - 4.4. Actividades gramaticales
 - 4.5. Expresión escrita

B.

1. Fragmentación de toda la película con motivo lingüístico cultural
2. Muestra del intro-contexto: 1ª escena
3. Descripción general de las escenas
4. Explotación del macro-contexto
 - 4.1. Léxico
 - 4.2. Expresiones del español hablado
 - 4.3. Mostración cultural
 - 4.4. Actividades gramaticales
 - 4.5. Expresión escrita

C.

1. Motivación para la visión. Selección de pocas escenas y claves además para el texto y contexto que es igual a la visión de la película entera.
2. Redacción de microtextos para crear hipótesis

3. Verificación de la hipótesis. Visión de los microtextos y microcontextos.

4. Visión del contexto y audición del texto: ver la película.

D.

1. Análisis de microtextos

2. Verificación de los microtextos mediante el contexto y el texto.

E.

1. Selección de un micro-contexto

2. Creación de co-texto

3. Visión y audición del micro-texto y micro-contexto

4. Texto y contexto.

F.

1. Selección de escenas

2. Microtextos

3. Claves culturales

4. Unión y verificación.

Se elegirán las siguientes etapas de la historia de España:

a. La República y la guerra civil.

b. La España de Franco. La postguerra.

c. La España de Franco. Tiempo de paréntesis,

d. La España de Franco. La reactivación económica.

e. La transición política.

f. La España socialista.

g. La España Actual.

Las películas seleccionadas son las siguientes:

a. "Belle Époque" de Fernando Trueba para mostrar la República

b. "Las bicicletas son para el verano" de Fernando Fernán Gómez para la resistencia de Madrid

c. "¡Ay, Camela!" de Carlos Saura para la retaguardia

d. "La vaquilla" de Berlanga para el frente

e. "La colmena" de Mario Camus para la postguerra en la ciudad

f. "Los Santos Inocentes" también de Camus para la postguerra en el campo

g. "Bienvenido Mister Marshall" de Berlanga para el pacto americano de los cincuenta

h. "El verdugo" de Berlanga para los años sesenta

i. "Asignatura pendiente" de José Luis Garcí para la transición.

- j. “¿Qué he hecho yo para merecer esto?” de Almodóvar para los años ochenta
- k. “Mujeres al borde de un ataque de nervios” de Almodóvar para los noventa
- h. “Días contados” para la problemática actual de ETA

Como muestra de la explotación presentamos algunas actividades que formarían parte del primer trabajo didáctico sobre la República y la guerra. Hay que recordar que son actividades para niveles superiores y de perfeccionamiento. Así mismo, no intentan justificar la visión de una película en concreto, sino darle sentido activo a una actividad pasiva muy utilizada últimamente en clase de español mediante ejercicios diversos. Aquí pretendemos utilizar uno de los elementos más significativos de la realidad de un país que refleja momentos históricos y culturales de forma más real que los textos como tradicionalmente se han entendido. Se trata de añadir el contexto al texto para llegar a una situación real de comunicación. La diferencia con otros enfoques es que no se pretende dar utilidad a la visión de una película sino que la película se convierte en mero instrumento para la enseñanza de la lengua para, de un lado, mostrar aspectos culturales de la España contemporánea y de otro utilizar el lenguaje directo hablado en interés de la explotación lingüística y la creación de actividades comunicativas.

Ejemplificamos una actividad tipo B:

B. LA VAQUILLA DE LUIS GARCÍA BERLANGA

1. Fragmentación de toda la película con motivo lingüístico cultural
2. Muestra del intro-contexto: 1ª escena
3. Descripción general de las escenas
4. Explotación del macro-contexto
 - 4.1. Léxico
 - 4.2. Expresiones del español hablado
 - 4.3. Mostración cultural
 - 4.4. Actividades gramaticales
 - 4.5. Expresión escrita

La película refleja en clave de comedia sarcástica lo que se hizo de España después del gobierno legítimo del frente popular en la república. Estamos en cualquier sitio del frente de Aragón, ya lo dice el cura con la jota; la táctica del general franco es el cansancio del enemigo, la tortura psicológica. Estamos en el frente

republicano, en las trincheras, se cambia tabaco por librillos de papel. España, el cigarrillo, está dividida. No se puede fumar sin papel. Ambas partes se necesitan pero se empeñan en continuar una guerra.

En la trinchera continua la vida tranquila de la guerra, uno lee novelas del oeste, otro se afeita, el cartero está en calzoncillos, otros juegan a las cartas, unos duermen...

El guionista de la película ha sufrido un accidente y el diálogo se ha llenado de tinta. Intenta reconstruirlo.

El brigada: ¡Confíes_, Cifuentes! ¿Ha_ abi_____ la lata de sardinas con ésto (el fusil)?

El cartero: ¡A sus órdenes, mi brigada!

El brigada: Sí, espera un momento... (a Cifuentes) y además te has comido la última lata de sardinas que ten_____ en la reserva, ¡joder!.

Voz: Aquí la voz del frente de la España Nacional ...

El brigada: ¿Qu_ quieres?

El cartero: L_ traigo los librillos p___ el cambio.

El brigada: Pon__ los pantalones o __ cuadro

El cartero: ¿Y usted, mi brigada?

El brigada: Mi uniforme reglamentario y _ callar.

Voz: Eh, vosotros, dais la tabarra, coño.

El brigada: En eso tiene razón, estoy de Angelillo hasta los huevos. Anda sube y di___ que se call__.

Voz: Atención, atención, la España de Franco quiere invitar__ a una fiesta. Os va a hablar el pregonero de un pueblo de nuestr_ retaguardia.

El brigada: ¡la madre que los parió!

El pregonero: ¿Puedo tocar la trompeta?

El brigada: ¡L_ de tu padre!

Voz: Y muy fuerte.

El pregonero: De orden del señor alcalde se hace saber ...

Un soldado: Es el tío Cagurrio.

El brigada: Siénta__ y déja__ oír!

El pregonero: con motivo del día de la Asunción, patrona de este pueblo tendrán lugar los siguientes festejos: ...

El soldado: Mañana es la fiesta del pueblo.

El brigada: En zona nacional, ¡aquí no!

El pregonero: A las seis de la mañana tradicional encierro que correr_ la tropa por falta de mozos.

El brigada: ¡Claro! Están todos en la cárcel

El pregonero: A las diez y media misa mayor ___ nuestro capellán castrense el reverendo padre Rayuela.

El brigada: ¡Unos mea pilas!

El soldado: ¡Coño! Déje__ escuchar.

El pregonero: Aun habr_ una comida definitiva y triunfal con el siguiente menú: primero entremeses a base de jamón serrano, chorizo de Pamplona y mortadela.

Un soldado: ¡Bien ___ el jamón!

El brigada: ¡Tranquilos! ¡Nada! ¡Fiambre!

Un soldado: Y nosotros comiendo mierda, verdad mi brigada.

El brigada: Nada, todo mentira, todo ___ desmoralizarnos.

El pregonero: ...segundo, los corderos han sido donados por el patriótico terrateniente señor marqués de Navalcruz. A las cuatro de la tarde ...

El brigada: ¿Os __ vais a creer, gilipollas? ¿Nos van a dar el sitio y la hora de una concentración de tropa? Vamos, eso ser__ como ponernos a huevo un bombardeo. ¡No seais lilas!

El soldado: ¡Que sí!, que yo conozco al señor marqués, que ésto es de él, que tiene corderos a manta;

La voz: y el que ahora __ habla es el capitán Peluca. Ya habéis oído, la España Nacional goza de buena salud, ___ buena ___ todo en esta zona es excelente.

El brigada: Oye, ¿donde está el técnico?

Un soldado: No __ sé.

El brigada: ¡No __ sabes! ¡Cago en ...! Oye, ¿dónde está __ de la radio?

Un soldado: Se ha ido por ahí, mi brigada.

El brigada: ¡Eh! tú, llama al técnico, la madre que lo parió. Venga, coño, que es para hoy, hay que estar en su sitio.

El técnico: Perdón, mi brigada, ten__ fradulencias.

El brigada: ¿Qué tenías fradulencias? A ver, ___ dónde se habla?

El técnico: ___ aquí.

El brigada: Un momento, podéis callar un momento.

La voz: ¿Por qué? No me da la gana, estoy hablando yo.

El brigada: ¡Que __ calléis, cojones!

El técnico: No chille tanto, mi brigada, que ya funciona.

El brigada: O dejáis ___ joder la marrana con vuestra fiesta o esta semana no hay intercambio y liáis los pitillos con papel de limpiarse el culo. El que avisa no es traidor, corto. Pero, bueno, ¿dónde estás? Corta, hombre, corta.

El técnico: ¿qué es el intercambio, mi brigada?

El brigada: Ah, que tú eres nuevo. Ellos tienen tabaco pero ___ falta el papel de fumar y nosotros al revés. Pues nada, cambiamos una cosa ___ otra y así fumamos todos.

Señala en el siguiente cuadro las escenas dónde se tratan los siguientes temas relacionados con la guerra civil española:

Estas son las escenas:

1 (el intercambio) 2 (la estrategia) 3 (la elección) 4 (la preparación) 5 (el despiste) 6 (las tierras) 7 (el intento de descabellar a la vaca) 8 (en el río) 9,10 (la casa de la novia) 11 (en la barbería) 12 (en la casa de putas) 13 (en la sacristía) 14 (en el campanario) 15 (el cabreo) 16 (comiendo) 17 (la capea) 18 (en la casa del marqués) 19 (las minas) 20 (el final)

TEMA O CLAVE HISTÓRICA	ESCENAS	COMO LO TRATA
el papel del ejército el concepto de propiedad privada/estatal el papel de la aristocracia la relación laboral la utilización del lenguaje la importancia del pasado rojo la importancia de la comida la poca actividad en el frente la disciplina franquista la desorganización republicana la importancia de la religión en la España de Franco las brigadas internacionales Pasarse de líneas		

Aquí tienes una serie de verbos y construcciones verbales que aparecen en las escenas. Intenta unir cada uno con su sinónimo y el contexto en que aparecen:

cagarla	ARREPENTIRSE	1. el cura los pillan en la casa de putas
cargar con alguien	CAMBIAR DE BANDO	2. los soldados tienen que subir al marqués al campanario
cargarse	CASTIGAR	3. el soldado de la novia encuentra sus almendros destrozados
dar permiso	DISCUTIR	4. el alférez franquista le pregunta al teniente republicano en la barbería

estar liados	DISFRUTAR	5. el novio republicano observa la conversación de su novia con el alférez desde el escondite de su suegro
fiarse	ENGAÑAR CON OTRA RELACIÓN	6. el comandante fascista duda de la habilidad del teniente republicano para afeitarse
heredar	LLEVAR EL PESO	7. el comandante sube a la novia al palco para ver los toros
magrear	NO ENCONTRAR	8. el sacristán se explica ante el capellán el motivo de su estancia en la casa de putas
mofarse	OFRECER DESCANSO	9. el soldado quiere estar con su novia y explica sus intenciones
pasarse	RECIBIR DINERO Y BIENES	10. el torero republicano no quiere torear
pelearse	REIRSE, BURLARSE	11. en el río preguntan por algún huerto para comer
perder de vista	ROMPER, DESTROZAR	12. el torero republicano está dando la vuelta al ruedo
poner los cuernos	ENER UNA RELACIÓN	
ponerse morados	ENER CONFIANZA	
rajarse	TOCAR UN CUERPO	

RELACIONA LAS SIGUIENTES EXPRESIONES CON SUS ESCENAS:

alcahueta

anda golfo

anda la virgen

bueno Donato que te esperamos en la plaza

con que no venía nadie

desvergonzada

el niño perdido

el palacio con la bandera republicana y su mujer que estará mandando a los rojos

que conquistan la zona nacional

Donato dale al bicarbonato

en pelota

es que era un duque y republicano de los de Lerroxx ya me entiende

es que vas insultar a un duque
es para levantarle la moral a los soldaditos
esa lengua
esta finca es más que una provincia
gentuza
haberte ido con los rojos y ahora podríamos estar casados
la duda ofende
la chocolatada
la antitetánica
la vaca me ha dao un puntazo
la mato
la infanteria española siempre tan sufrida
lo que es la vida
los escapularios
los cuernos te los metes el en culo
menos mal que vamos a confesar dentro de un momento
metete tú tambien
no, es que es una promesa
no habrá algún huerto
no seas bestia
nosotros tenemos que ir a la procesión
Parece usted el gran poder
Pero si la guerra la empezaron ellos
por nuestra cruzada
por poco me pilla el alferez
que te pego aquí mismo
que no salga nadie
ramera
sabéis a qué hora es la santa misa
se os va a caer el pelo
será mamón
tienes gota
tener cojones
tengo retortijones
todo por no haber traído al disecador

Todo por las condenadas ideas
 tu a torear que es lo tuyo
 una rozadura
 vamos a rezar el rosario
 vamos a llegar tarde al sermón
 y que no me entere yo que este dinero te lleva al infierno
 Yo le doy el dinero a los curas y así voy al cielo antes

EL LÉXICO TAURINO

cornamenta	rabó
vaca	el encierro
capea	ya la tienes en suerte
está toreada	el sobresaliente
ir sobre seguro	sufrir una cogida
muleta	maletas
arrancar	las banderillas
descabellar	que las ponga
	dar la vuelta al ruedo a hombros

La película además de ofrecer una visión histórica soslayada, está fundamentalmente basada en dar un mensaje de lo humano frente a la guerra. La guerra es lo menos importante, lo más importante es la fiesta, el baile, la comida, el amor...

Ordena con números de mayor a menor la estructura de una fiesta popular de España:

el encierro	la misa
la comida	el sermón
la chocolatada	la procesión
	la capea

Puedes escribir un pequeño texto donde explicas a un compañero de otro país la estructura de la fiesta y las costumbres que había en aquel tiempo.

Los siguientes argumentos te servirán:

El papel de la prostitución	El alcalde
la relación de la fiesta y la religión	el marqués
La estructura de una procesión	la iglesia
La iglesia y las limosnas	El baile agarrado/suelto
El papel del señorito y su finca	el tonto del pueblo
La aristocracia y el ejército	las costumbres de mearse, la ropa y las enaguas

ACTIVIDAD DEL PRETÉRITO PERFECTO

Cuidado, mi teniente, cuidado conmigo, eh, hemos corrido un encierro, nos hemos tragao una misa, hemos llevao a una virgen, hemos cargao con un marqués, usted ha afeitao a un fascista, a mi me han pegao una cornada, este se ha cagao, a este lo han vestio de sacristan, a este le han puesto los cuernos y todo por la jodida vaca, que le den mucho por el saco a la vaca, yo me voy a comer

ACTIVIDAD DE LA CONDICIONAL IMPOSIBLE:

Si el soldado no los hubiera llevado a ver los almendros, ...

Si el soldado republicano no hubiera votado a las izquierdas, ...

Si no hubieran ido a la casa de putas, ...

Ésta es la canción con la cual termina la vaquilla. Habla de un enterraor que tiene que enterrar a su propia hija, no se sabe muy bien cómo murió pero si sabemos que el padre ha sido la causa de la muerte. ¿es algo somero? Parece que no. El texto lleva la imagen de la vaquilla muerta por cansancio después de las correrías que le han hecho pasar los dos bandos de militares. Muere en el centro del frente, en zona de nadie. La vaca, como la hija de Juan Simón, ha muerto, la causa su propio padre, la ideología. Es símbolo de España y ha muerto.

Cuando acabé mi condena, ¡ay!

me vi muy solo y perdío,

ella se murió de pena, ¡ay!

y yo que la causa he sio

sé que murió siendo buena.

Ella se murió de pena, ¡ay!

y yo que la causa he sio

sé que murió siendo buena.

Enterraron por la tarde

a la hija de Juan Simón
y era Simón en el pueblo
el único enterraor,
el único enterraor.
Él mismo a su propia hija
al cementerio llevó.
Él mismo cavó la fosa
murmurando una oración,
y como en una mano llevaba la pala
y en el hombro el azaón,
los amigos le preguntan:
¿De dónde vienes Juan Simón?
y todos le preguntaban:
¿De dónde vienes Juan Simón?
Soy enterraor y vengo,
soy enterraor y vengo
de enterrar mi corazón.

Ejemplo de una actividad tipo F:

E. LA COLMENA DE MARIO CAMUS

1. Selección de escenas
2. Microtextos
3. Claves culturales
4. Unión y verificación.

Era una época de dificultades donde lo importante era estar vivo y aunque la mayoría de los republicanos se exiliaron había un importante exilio interior sometido a los criterios del estraperlo, la represión y los racionamientos de tal forma que la censura se convertía en la principal arma del franquismo para reprimir todo aquello que no fuera ortodoxo con el régimen.

Vamos a hacer una relación de argumentos que pueden reflejar el ambiente de la postguerra en España. Relacionar aquellos que corresponda con sus respectivas escenas:

Escena 1: Diario hablado de radio nacional de España

A.

-La plataforma del tranvía llena de gente. No se dónde vamos a ir a parar.
& Eso viene de las piscinas. No lo dude. Antes no eramos así.

Escena 2: Un joven poeta debe fumar

B.

- Menudo puro se está fumando amigo
& No está mal mi duro me costó
- Tenga la amabilidad de darme un poco de agua a ver si se me va la tos.
& Un duro nada más, pues parece de siete pesetas.

Escena 3: Anda, cámbiate

C.

= Cerraste a los niños
- Sí, señora.
& No sea que me vayan a ver.
= Son ya mayores. Se lo dirían a su padre
& !Qué horror!
= Cuánto hubiese dado porque tú y Roberto os llevárais bien. Me estáis amargando la vida.

Escena 4: Vamos, Julian

D.

& Anda, quita, que no tienes ni idea
-Qué guapetón estás, Pepe
& Calla, bestia, te van a oír

Escena 5: Gloriosos caidos por Dios y por España

E.

& Pues si que estamos buenos, otra vez;
- Anda, vámonos a dormir

Escena 6: 1, 2 y 3 te la compro

F.

& Vamos, niñas
- Martín, tienes libre la siete

Escena 7: La hacienda y la vida se ha de dar pero el honor es patrimonio del alma y el alma sólo es de Dios

G.

& Una piedra. He masticado una piedra.

- Me extraña, porque aquí se limpian las lentes a conciencia

Escena 8: De momento no creo que haya en España

H.

& Bueno, Melendez, cuál es el último precio de esta Parker?

- ¿Qué precio tiene un Velazquez? ... 200 pesetas

& Me la quedo

Escena 9: Rosario Quesada, Jaén ...

I.

& Es que tiene un pretendiente que se llama Ventura, Ventura Aguado. Un muchacho muy formal que prepara notarias. Yo le he ofrecido dos velas si saca una notaría de primera y una si la saca de segunda.

Escena 10: A media luz

J.

& ¿Me permite?

- ¿Usted viene a aprender o a perfeccionar?

& Un pasodoble. A perfeccionar

Escena 11: Eh, tú

K.

& Soy escritor y colaboro en la prensa del Movimiento. Mi último artículo ha salido en Provincias. Ve, «Razones de la permanencia espiritual de Isabel la Católica».

- Ande, vayase a dormir.

Escena 12: ¡Consortio!

L.

& Un terrón y no repite ni Dios

- Sí, señorita.

Escena 13: Buenas noches, su señora va mejor

LL.

& Martín, como mañana es jueves Santo y no se trabaja puedes venir a la hora que quieras

- Muchas gracias.

& Pase usted primero, Don Cosme

- Faltaría más, usted estaba antes

Escena 14: Pero, mamá...

M.

& No le des mucha confianza. Los hombres son taimados y van a lo suyo. No

olvides que se divierten con las frescas pero se casan con las decentes y conseva lo que yo conservé durante 23 años para que se lo llevara tu padre.

- Descuida, mamá.

Escena 15: Te acuerdas de cuando éramos novios

N.

& Está tan sólo el pobre

- Él se lo ha buscado

Escena 16: Ni ha venido en el Cliper de Nueva York ni ha viajado en el Lusitania Express ...

O.

& No hay que confundir la ex de excautivo con la ex de estraperlista. Hasta ahí podíamos llegar

- Muy bien, devuelvame mis cuarenta duros y no se hable más.

Escena 17: He pasado hambre con la Monarquía, con la República ...

P.

& Se habla de 200 pesetas

- Amigos míos eso son palabras mayores

Escena 18: Bestia

QU.

& ¿Dónde tienes los ojos?

- Fue una desgracia, señorita, fue sin querer.

& Si hubiese sido a posta sería lo último

Escena 19: ¿Los chinos tienen aviación?

R.

& Vamos Julita termínte la sopa que se te va a enfriar

Escena 20: La higiene está absolutamente garantizada

S.

& Póngase ahí y no se mueva

- Sí señor

Escena 21: ¡Qué vida asquerosa!

T.

& Pensarán que somos novios. No sabía que en Madrid había tantos árboles

- Imagen alta y tierna del consuelo

Escena 22: Luisa, ¿le ha tocado la lotería?

U.

& Querida mamá, la esposa de mi novio ha fallecido de unas anemias perniciosas

.....

- Así ya se puede.

& Lo tengo. Estamos tomando café sobre un cementerio

Escena 23: Los huevos fritos

W.

& Se titula «Carlos V, mitad monje, mitad soldado». Seguro que a tu marido le va a gustar

- No te metas con él. No se lo merece. Trabaja tanto el pobre

Escena 24: La divina figura del redentor del mundo

Y.

& ¿Dónde estás?

- Aquí. Esto ni es amor ni es nada

Escena 25: ¿La afinada tiene familia?

Z.

& ¿A qué llama usted malas costumbres, a coleccionar sellos?

- No, yo llamo malas costumbres a muchas cosas, por ejemplo a ser marica.

Escena 26: Dos maricones y un escritor.

ARGUMENTOS (DE LA A A LA Z)

El estraperlo

Lo extranjero era lo mejor

La superstición religiosa y la milagrería

La sociedad se dividía entre ricos y pobres

Del pobre se desconfiaba

La paz de los cementerios

Los ricos eran los buenos

Los expedientes de depuración

Ser de buena familia

La decencia cristiana

La represión fue monstruosa

Era una España de vencedores y vencidos

Había en España ante la II Guerra Mundial germanófilos y aliadófilos

No había información de lo que ocurría en el exterior

La represión sexual trajo como consecuencia perversiones

No existía el concepto de amistad
La única obsesión era subistir
El estraperlo
El franquismo generaba corrupción
El baile no era para aprender sino para agarrar
La radio cumplía una función de propaganda descarada y sin cuestión
La decencia
El tranvía, la piscina y el cine (represión sexual)
La relación laboral era aplastante por parte de los patronos
Los escritores vivían del aire y la cultura estaba en el exilio.
El amiguismo
Sólo trabajaban los adictos al régimen durante la guerra
La importancia de las ideas dividía hasta las familias
Había que ganarse la vida de cualquier forma incluso de «chapero»
El hecho de ser excombatiente asegura el puesto de trabajo al servicio del estado
La prostitución era una vía de escape para la subsistencia de la mujer
Lo clánico privaba, pertenecer a un grupo era importante
Las lentejas eran lo único que mantenía al pueblo
Había un control continuo en las calles
La represión sexual de la mujer y la importancia de la virginidad
La importancia del primogénito y su vocación sacerdotal
Ser excautivo
Las cartillas de racionamiento durante la resistencia de Madrid
La importancia de los concursos para la supervivencia del escritor
La utilización sexual de la mujer
La falta de educación escolar para la mujer
La melancolía del futuro antifranquista
Quedarse embarazada y la doble moral
Los rojos no llevan sombrero

Una escena puede hacer referencia a varios argumentos:

La España costumbrista

Hacer jabón, sosa cáustica

Ser pícaro

Las casas de putas y la doble moral

Pan de higo

El tango y el paso doble

El Movimiento

El azúcar

Las castañas asadas

El bicarbonato

Las canciones indecentes: «Apoyá en el quicio de la mancebía»

Los cuellos de las camisas

El nodo

El parchis

VOCABULARIO USUAL Y ENSEÑANZA DEL VOCABULARIO

JORGE MOLERO HUERTAS

*Grupo de Investigación «El léxico español: descripción y aplicaciones»
Universidad de Granada*

En esta primera parte de nuestra exposición vamos a contemplar algunos aspectos teóricos de la enseñanza del vocabulario, sobre todo algunos principios metodológicos, objetivos y criterios de selección, y destacaremos igualmente una línea de investigación que apunta sobre todo a dos aspectos: cómo obtener conocimiento del léxico usual de los escolares y, en consecuencia, cómo efectuar una selección del léxico que debe ser objeto de enseñanza.

1. INTRODUCCIÓN

Nadie discute la importancia del vocabulario como elemento esencial del lenguaje. Es constituyente imprescindible en todas las actividades lingüísticas: lectura, escritura, composición, conversación... García Hoz (1946: 404) apuntaba ya la trascendencia del vocabulario en el proceso de enseñanza-aprendizaje al afirmar que "para llegar a adquirir algún nuevo conocimiento por vía de enseñanza es condición necesaria conocer previamente el significado de los términos que utiliza el profesor". Para Luceño Campos (1988: 57-58), sin el dominio del vocabulario "todo aprendizaje lingüístico se transforma en algo mecánico, automático, carente de sentido y funcionalidad. (...). La escasez de vocabulario lleva a la incomprensión de aspectos expuestos por el docente o contenidos en los textos; o, a la falsa utilización, por parte del alumno, de unos términos cuyo significado desconoce (...). El vocabulario es un

elemento responsable del fracaso escolar, como lo demuestra la cantidad de estudios destinados al análisis del mismo. Una actuación pedagógica acertada debe actuar sobre el vocabulario para obviar las grandes desigualdades académicas y convertirlo, así, en elemento compensador de ciertas carencias resultantes de niveles socio-culturales deprimidos que conducen a muchos de nuestros alumnos a un fracaso prematura e injusto". Lorenzo Delgado (1981: 10-13) considera igualmente que el vocabulario puede ser perpetuador de desigualdades académicas entre los escolares que provienen de distintos niveles socioculturales, por lo que su enseñanza constituye uno de los pocos recursos con los que cuenta el docente para compensar las diferencias.

A pesar de que el vocabulario se considera, pues, fundamental para el dominio de una lengua, instrumento y vía de acceso a la comunicación, rara vez ha sido el centro de los programas de estudios o de las autoproclamadas metodologías comunicativas, contradicción que ha sido puesta de manifiesto por numerosos docentes e investigadores¹. Las consecuencias han sido la ausencia de una planificación sistemática de la enseñanza del léxico y, por tanto, la insuficiente adquisición que de él han hecho la mayoría de los alumnos².

Hoy en día el objetivo que propugnan tanto la mayoría de las enseñanzas como los docentes y los autores de manuales es conseguir y desarrollar la competencia comunicativa del alumno. Relacionado con ella se encuentra el concepto de *competencia léxica*, acuñación reciente generada a partir del término, más general, competencia lingüística³. Tréville, M. y Duquette, L. (1996: 98) destacan los siguientes componentes de la competencia léxica:

1. Componente lingüístico —tanto a nivel de la palabra y como de la frase—, constituido por el conocimiento oral y escrito de las unidades léxicas, de su estructura, sentidos —paradigmáticos y sintagmáticos—, sus componentes morfosintácticos y de sus contextos privilegiados.

¹ Consúltese por ejemplo García Hoz (1977: 9); Salvador, G. (1985: 67-72). Peñalver, M. (1991: 160) es bastante elocuente cuando afirma que "la cuestión real es que la enseñanza del léxico ha estado descuidada y marginada durante bastante tiempo y es ahora cuando nos hemos dado cuenta del grave error cometido. Para comprobarlo basta con examinar los manuales de Lengua española de Bachillerato y comprobar a través de los programas la escasa presencia en ellos de las unidades didácticas sobre el léxico".

² Así lo ha puesto en evidencia el estudio de Guerra Salas (1989).

³ Martínez Marín (1997:15) cita además, para el idioma español, algunos autores que ya utilizaron el término *competencia léxica*, como Lázaro Carreter y López Morales.

2. **Componente discursivo.** Conocimiento de la combinación de las palabras con las series léxicas que presentan relaciones lógico-semánticas con ellas: reglas del discurso en términos de co-ocurrencia, cohesión y coherencia.

3. **Componente referencial.** Implica el conocimiento pragmático del mundo y permite anticipar en el nivel del discurso las series léxicas correspondientes a estereotipos de comportamientos sociales, familiares, de los alumnos o aprendices.

4. **Componente sociocultural.** Integrado por el conocimiento del valor estilístico de las palabras, del registro al que pertenecen, de su carga cultural y de sus condiciones de empleo en función de los parámetros de la situación comunicativa.

5. **Componente estratégico.** Implica la capacidad de manipular las palabras en el interior de sus redes asociativas con el fin de clarificar, resolver un problema de comunicación y la aptitud de compensar el desconocimiento de las palabras por procedimientos de inferencia a partir de índices contextuales (en comprensión) o de formulaciones aproximativas, paráfrasis y definiciones (en producción).

Esta competencia léxica descrita supone a la vez el conocimiento receptivo (habilidades de escucha y lectura) que constituye un primer grado de competencia y el conocimiento productivo (habilidades de expresión oral y escrita) que indica un grado óptimo de competencia.

2. PRINCIPIOS DE ACTUACIÓN DIDÁCTICA Y OBJETIVOS DE LA ENSEÑANZA DEL VOCABULARIO

El vocabulario es, pues, un instrumento imprescindible para preparar las restantes áreas lingüísticas como la lectura, la elocución, la redacción... En este sentido se concibe como un medio y no como un fin en sí mismo, por lo que su enseñanza debe ser diferenciada de otros aspectos lingüísticos y, al mismo tiempo, deberá estar conectada con ellos como así lo está en el propio discurso. En relación con este principio y otros aspectos metodológicos, Martínez Marín (1997: 23-25) destaca como principios didácticos que el componente léxico esté presente junto con los demás niveles de la lengua desde el primer tema que se enseñe, para obtener así un conocimiento total de los recursos del idioma, y que en la enseñanza del léxico se contemplen dos hechos esenciales: el primero relacionado con la propia estructura interna de la lengua y su funcionamiento en el uso, y el segundo relacionado con los dos grandes componentes del conocimiento y dominio del idioma: la comprensión y la expresión.

M. Blázquez Fabián y colbs. (1989: 249-253) señalan asimismo una serie de directrices metodológicas en la enseñanza del vocabulario como son, por ejemplo, partir del vocabulario que usa el escolar; enriquecer el vocabulario pasivo, respetando así el proceso natural de desarrollo del lenguaje, y estimular los mecanismos que lo transformen en activo; realizar en torno a cada vocablo el mayor número posible de actividades (pronunciar, escuchar, leer, escribir, relacionar, analizar, definir, comparar...), en diversos momentos y situaciones; tener en cuenta aspectos cualitativos —dificultad semántica, relación entre palabras usuales y ortografía— y cuantitativos —número de vocablos—relacionar los vocablos en el eje paradigmático y en el sintagmático; concertar la enseñanza del vocabulario con otros aspectos del lenguaje (conversación, lectura, recitación...); ordenar y dosificar el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con la capacidad e intereses del alumnado; promover la reflexión acerca del funcionamiento del lenguaje.

Los objetivos deben contemplar estos supuestos. Suelen ser varios los que se señalan para la enseñanza-aprendizaje del vocabulario, de los que destacaremos, por su importancia, los siguientes (Luceño Campos, 1988: 58-59):

1. Enriquecer y perfeccionar los vocablos que el alumno conoce⁴. Enriquecer supone desarrollar la capacidad para expresar más ideas y sentimientos y elegir entre mayor número de términos a la hora de expresarse. Para ello es necesario ampliar el ámbito significativo de las palabras conocidas y dinamizar el vocabulario pasivo para convertirlo progresivamente en vocabulario activo. Perfeccionar comporta que los vocablos se usen con propiedad léxica, atendiendo además a sus matices expresivos y comunicativos.
2. Ordenar, agrupar y establecer conexiones múltiples entre las palabras. Habríamos de especificar que tanto conexiones paradigmáticas como sintagmáticas o contextuales.
3. Despertar en el alumnado la inquietud y necesidad de adquisición de nuevos vocablos para enriquecer su léxico. Es decir, y como afirma también Pastora Herrero (1989: 30), habría que lograr en el alumno la mayor y más precisa adquisición posible de palabras que le permita una adecuada comunicación.

A todos estos objetivos habría que añadir otro de singular importancia: conocer la propia estructura interna del componente léxico, para así contribuir al conocimiento y funcionamiento de la propia lengua.

⁴ Este principio ya lo recogía también García Hoz (1953b: 6)

Se trata, por tanto, de que el alumno vaya ampliando las posibilidades expresivas del léxico que conoce y de que, al mismo tiempo, lo vaya enriqueciendo progresivamente con palabras nuevas, para adquirir así un vocabulario básico imprescindible que le permita desarrollar la comunicación en distintos contextos y situaciones. Y al mismo tiempo, que el alumno vaya profundizando en el conocimiento teórico y reflexivo del idioma. Este proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser sistemático, organizado y de manera regular.

3. CRITERIOS DE SELECCIÓN DEL VOCABULARIO QUE DEBE ENSEÑARSE

Uno de los problemas esenciales en la programación de la enseñanza del vocabulario es determinar éste tanto cuantitativa como cualitativamente; es decir, qué y cuántas palabras enseñar y de ellas, qué proporción de sustantivos, verbos, adjetivos, etc.

Son varios los criterios que se suelen tener en cuenta a la hora de seleccionar los contenidos y que se pueden adaptar al capítulo del léxico⁵. En primer lugar, el criterio psicológico, que atiende a la madurez evolutiva y capacidad cognitiva de los alumnos. Desde este punto de vista habrá que tener en cuenta el nivel del curso, el grado de dificultad de las palabras, etc., y también, las metas y necesidades de los escolares. En segundo lugar podríamos citar el criterio lógico, que hace referencia a la coherencia interna de una disciplina, y que en el terreno que nos ocupa aludiría por ejemplo a la función de las palabras en la frase y en el discurso, su valor lingüístico en cuanto a generadoras de otras nuevas... En fin, el criterio sociológico, por el que se tienen en cuenta los usos de una determinada sociedad, y que en el caso del léxico estarían representados por los vocablos que son realmente comunes entre los hablantes.

Jacqueline Picoche (1993: 57-69) considera un instrumento esencial los diccionarios de frecuencias, con los que hay que contar para una planificación sistemática del vocabulario que vaya desde las palabras de mayor frecuencia hasta los hápax. M. Blázquez Fabián y cols. (1989: 230-231) recuerdan que el léxico de una lengua es prácticamente inabarcable, de donde deriva la dificultad para determinar el contenido para la enseñanza del vocabulario, por lo que, ante la imposibilidad de enseñar

⁵ Pueden consultarse al respecto Tréville y Duquette (1996: 101); Lorenzo Delgado (1980: 16-17); Sáez Pérez (1984: 311-312); Luceño Campos (1988: 59); Cassany, Luna, Sanz (1997: 66-67).

todo el léxico, se ha de realizar una selección de los vocablos más usuales: para ello hay que desechar “el procedimiento tradicional, basado exclusivamente en la intuición del profesor o del autor de libros de texto escolares, se ha llegado (a través de los estudios de las «lenguas de base») a la conclusión de que *es preciso recurrir principalmente a los vocabularios básicos o diccionarios de frecuencia, que nos permiten determinar, de forma objetiva, cuáles son los vocablos más usados, más necesarios y, por tanto, merecedores de una especial atención didáctica*”.

4. EL VOCABULARIO USUAL Y LOS LÉXICOS BÁSICOS

Como sabemos, uno de los principios de actuación didáctica que propugna el actual sistema educativo es el de las ideas previas; es decir, partir de los conocimientos que poseen los escolares. Este principio, llevado al terreno del léxico, supone responder a una pregunta esencial: ¿cuál es el vocabulario que manejan los alumnos? Esta pregunta, a su vez, apunta a los conceptos de léxico activo y léxico pasivo. Si queremos conocer el léxico activo es imprescindible seleccionar muestras de expresión espontánea. Estas muestras nos darán al mismo tiempo el vocabulario usual, el que realmente se utiliza.

El concepto de vocabulario usual ha sido abordado desde numerosos frentes y ha sido puesto en relación con otros conceptos, como el de vocabulario común, vocabulario fundamental, etc. Pero cuando se realizan investigaciones para determinarlo, no cabe duda de que se utiliza un criterio matemático-estadístico concreto: la frecuencia. Podemos, por tanto, decir que los diccionarios de frecuencias registran el vocabulario usual, y en relación con él, registran también el vocabulario básico y el vocabulario fundamental. Y no olvidemos que existe otro vocabulario importantísimo que, en parte, también se basa en la frecuencia: el vocabulario disponible.

Los autores que llevan a cabo investigaciones de esta naturaleza (diccionarios de frecuencias) suelen utilizar, pues, criterios cuantitativos para considerar un vocablo como usual. Así, García Hoz (1953a: 15-16), afirma que el mejor procedimiento para determinar este vocabulario sería ir registrando las palabras corrientes que dice en la vida el hombre corriente, así como las que éste lee o escribe; pero ante la imposibilidad de llevar a cabo tal procedimiento, propone acudir al material escrito para hallar en él el vocabulario usual. Esta premisa guiará la selección de las fuentes para su trabajo. También se plantea el autor (García Hoz, 1953a: 22) los límites entre palabras usuales y no usuales en los siguientes términos: “Entre los extremos,

claramente apreciables, de las palabras muy corrientes y las prácticamente desconocidas hay una amplísima zona intermedia, donde habrá que poner el límite entre las palabras usuales y no usuales; mas el lugar exacto de este límite es imposible de señalar de un modo absolutamente objetivo". Él se basará para ello en la frecuencia media de los vocablos⁶. Siguiendo a García Hoz, Lorenzo Delgado (1981: 37, 53) relaciona igualmente la usualidad con la frecuencia. Para él, un vocablo de frecuencia absoluta 1/100.000 se considera de nivel usual. Establecido así el concepto de vocabulario usual, identifica frecuencia media (producto de N/V; es decir, el resultado de dividir el número de palabras, N, por el número de vocablos, V) con usualidad media. A Fernando Justicia (1985a: 24 y 28; y 1995: 19 y 23) la frecuencia media le sirve también para considerar el grado de usualidad de una palabra.

Apreciamos, por tanto, que si bien el concepto de vocabulario usual se refiere al vocabulario que realmente se utiliza, a la hora de precisar concretamente qué palabras lo integrarían se han de barajar criterios numéricos.

Una vía, por tanto, para determinar el vocabulario que usan los alumnos y fijar una aproximación real al conocimiento previo de su léxico sería realizar una investigación de las características de las que venimos hablando; es decir, habría que recoger textos de los alumnos, establecer valores numéricos (N y V) y establecer así su vocabulario usual. Para ello será necesario solventar una serie de cuestiones metodológicas esenciales como la población que integra el nivel educativo que se estudie, la representatividad de la muestra, el sistema de muestreo, la extensión del corpus o número de palabras para efectuar un recuento con garantía, las pruebas de recogida de datos, la norma léxica o norma de despojo y la codificación.

⁶ García Hoz (1953a: 22-26) va explicando el proceso de selección del número de palabras para su recuento: en un principio registró 60.000 de cada fuente (recordemos que son 4 fuentes), con lo cual obtuvo 240.000, pero como necesitaba un corpus mayor para aproximarse al número de vocablos deseado (aproximadamente 15.000), siguió ampliando 10.000 palabras por cada fuente, hasta que al llegar a 100.000, observó que los vocablos nuevos eran muy escasos: era necesario contabilizar una media de más de cien palabras para hallar un vocablo nuevo. Esto le lleva a la siguiente aseveración: "A mi modo de ver, cuando las palabras tienen una frecuencia media de 100, la que no haya aparecido difícilmente podrá decirse usual". (La cita es de la p. 25). Planteado de esa manera, parece una frecuencia media incluso excesiva -100-, pero en realidad, si operamos matemáticamente, y determinamos la frecuencia media de su trabajo de acuerdo con lo estipulado en estadística léxica, es decir, aplicando la operación N/V, obtendríamos el resultado siguiente: N = 400.000; V = 12.913; frecuencia media = 30'97.

Tal ha sido la investigación que nosotros hemos llevado a cabo (Molero Huertas, J., 1998) en un nivel educativo concreto: el primer curso de Enseñanzas Medias y 3º de Reforma. Este trabajo constituye el diagnóstico de la competencia léxica de los alumnos. Con él cumplimos con el principio didáctico del que venimos hablando y que ha sido postulado desde numerosos frentes, tanto propiamente lingüísticos (López Morales, 1987; Quilis, 1978), como pedagógicos; criterio que impregna el actual sistema educativo: partir de los conocimientos previos de los escolares.

Esta faceta de la investigación permite desarrollar otro aspecto fundamental en la enseñanza del vocabulario al que hemos aludido: la selección del contenido léxico que debe enseñarse. Hemos citado, entre los criterios didácticos que se esgrimen para elegir adecuadamente los contenidos, el criterio sociológico, según el cual se deben seleccionar las palabras usuales de una comunidad. Eso nos conduce a los léxicos básicos. Éstos son trabajos de frecuencias que seleccionan sus palabras con métodos muy precisos y de corpus representativos de los diferentes tipos de texto para ofrecer así el léxico que utiliza el hombre culto de una sociedad lingüística. Para el español peninsular contamos con un trabajo de estas características: el *Frequency Dictionary of Spanish Words*, de Juilland y Chang-Rodríguez. Nosotros hemos acudido a esta obra y hemos elegido de ahí la parte de palabras que no usa (y por tanto, es posible que tampoco conozca) el alumno. La selección, además, la hemos completado con otro vocabulario usual: el "Vocabulario de Orientación Didáctica", de Lorenzo Delgado.

Con esta manera de proceder, se evita la selección arbitraria e intuitiva del material léxico necesario para una programación educativa sistemática y, al mismo tiempo, permite cumplir con los objetivos que enumeramos al principio: activar y desarrollar el vocabulario que conocen los alumnos e incrementar debidamente el que necesitan, para que puedan realizar así las funciones comunicativas imprescindibles y necesarias en la comunidad en que viven.

BIBLIOGRAFÍA

- Blázquez Fabián, Mariano y cols. (1989): "Esbozo de una didáctica del vocabulario basada en una reciente investigación", en *Vocabulario básico en la e.g.b. Didáctica del vocabulario (experiencia de aula)*, Casanova Rodríguez, M^a A. y Rivera González, m. (Coords.), vol. Iii, pp. 225-333.
- Casanova Rodríguez, M^a Antonia y Rivera González, Melitina (coords.) (1989): *Vocabulario básico en la e.g.b.*, ministerio de educación y ciencia, madrid, espasa calpe, iii vols.
- Cassany, Daniel; Luna, Marta y Sanz, Glòria (1997): *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.
- García Hoz, Víctor (1946): "Evolución cuantitativa del vocabulario en los escolares de nueve a dieciocho años", *Revista Española de Pedagogía*, n^o 16, pp. 403-433
- García Hoz, Víctor (1953a): *Vocabulario usual, vocabulario común y vocabulario fundamental (Determinación y análisis de sus factores)*, Madrid, C.S.I.C.
- García Hoz, Víctor (1953b): "El vocabulario común y su utilización didáctica", *Bordón*, n^o 33, pp. 5-30
- García Hoz, Víctor (1976): *El Vocabulario General de Orientación Científica y sus estratos. (Bases para una enseñanza vertebrada)*, Madrid, C.S.I.C.
- García Hoz, Víctor (1977): *Estudios experimentales sobre el vocabulario*, Madrid, C.S.I.C.
- Guerra Salas, Luis (1989): *Comprensión y producción del léxico básico en Enseñanzas Medias*, Madrid, Editorial de la Universidad Complutense.
- Juilland, A. Y Chang-rodríguez, E. (1964): *Frequency Dictionary of Spanish ords*, La Haya, Mouton.
- Justicia Justicia, Fernando (1985a): *El vocabulario usual del niño en el ciclo inicial y el ciclo medio de la E.G.B.*, Granada, I.C.E. de la Universidad de Granada.
- Justicia Justicia, Fernando (1985b): «Un vocabulario básico para el aprendizaje de la lectura», en *Actas del Segundo Congreso Nacional de Lingüística Aplicada* (Granada 1984), Madrid, Sgel-educación, pp. 299-316.
- Justicia Justicia, Fernando (1995): *El desarrollo del vocabulario. Diccionario de frecuencias*, Granada, Universidad de Granada.
- López Morales, Humberto (1987): *Enseñanza de la lengua materna*, Madrid, Playor, 3^a edición.
- Lorenzo Delgado, Manuel (1980): *El vocabulario y la ortografía de nuestros alumnos*, Madrid, Cincel-Kapelusz.
- Lorenzo Delgado, Manuel (1981): *El Vocabulario Televisivo y su Inserción en la Enseñanza*, Granada, Universidad de Granada.
- Luceño Campos, José Luis (1988): *Didáctica de la lengua española (lengua oral, vocabulario, lecto-escritura, ortografía, composición y gramática)*, Alcoy (Murcia), Marfil, Serie Pedagógica, Temas Básicos 11.
- Martínez Marín, Juan (1997): "El desarrollo de la competencia léxica en la enseñanza del español como lengua materna", en *Enseñar y aprender lengua española*, García Wiedemann, E. G.; Montoya Ramírez, M. I.; Moya Corral, J. A. (eds.), Granada, Universidad de Granada.
- Molero Huertas, Jorge (1988): *La determinación del vocabulario usual de los alumnos granadinos del primer curso de EE.MM. Aplicación para la enseñanza del español*, (Tesis doctoral en microfichas), Granada, Universidad de Granada.

- Pastora Herrero, José Francisco (1989): "Enseñanza del vocabulario por un sistema de constelaciones", en *Vocabulario básico en la E.G.B. Didáctica del vocabulario (Experiencia de Aula)*, Casanova Rodríguez, M^a. A. y Rivera Rodríguez, M. (coords.), Vol. III, pp. 1-172
- Pastora Herrero, José Francisco (1990): *El vocabulario como agente de aprendizaje*, Madrid, La Muralla.
- Peñalver Castillo, Manuel (1991): *La Lingüística y la enseñanza de la Lengua Española en el Bachillerato*, Granada, Comares.
- PICOCHE, Jacqueline (1993): *Didactique du vocabulaire français*, París, Nathan.
- Quilis, Antonio (1978): "La enseñanza de la lengua materna", *Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española*, VI, pp. 3-29.
- Sáez Pérez, I. E. (1984): "La enseñanza del vocabulario: Nivel de 1.^o B.U.P.", en *Actas del IV Simposio de Lengua y Literatura para profesores de Bachillerato* (Granada 1983), Granada, pp. 309-315.
- Salvador, Gregorio (1985): *Semántica y lexicología del español*, Madrid, Paraninfo.
- Tréville, Marie-Claude; Duquette, Lise (1996): *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, París, Hachette.

LA DISLALIA: CORRECCIÓN DE ROTACISMOS

ENRIQUE MONCADA VARGAS Y M^a PILAR RIPOLL QUINTANA.

CONCEPTO Y CLASIFICACIÓN DE LA DISLALIA

Se trata de un trastorno en la articulación de los fonemas, bien por ausencia o alteración de algunos sonidos o por sustitución de éstos por otros de forma impropia.

La dislalia puede afectar a cualquier consonante o vocal.

Atendiendo a sus causas la podemos clasificar en : Orgánica y Funcional.

- **Orgánica:** Debido al defecto de alguna de las partes del organismo que interviene en la articulación del fonema: mala impostación de los dientes, anormal configuración del paladar, frenillo en el paladar, lengua demasiado grande...

En tal caso suele ser un problema médico que se resuelve con una operación.

- **Funcional:** Debido bien al mal funcionamiento de los órganos de articulación, a la inmadurez motriz de los músculos que intervienen, a malos hábitos a veces de origen familiar y ambiental, o bien a deficiencias de audición o discriminación auditiva.

EVALUACIÓN DEL TRASTORNO

Habrá que tener en cuenta los siguientes aspectos

- El tipo de dislalia (orgánica o funcional)

- La edad: **Hasta los cuatro años**, las dislalias son defectos normales, concomitantes de su inmadurez motriz. **A los cinco años** debe comenzar su corrección, en la Educación Infantil. **A los seis años** no debiera darse y en los alumnos de 1º de Educación

Primaria, su corrección debe abordarse como algo urgente y prioritario para luego entrar en el aprendizaje de la lectura y escritura. De los siguientes años en adelante es ya un defecto raro. Si su corrección se ve muy difícil, habrá que recurrir al especialista.

- Su complejidad: Puede observarse desde una dislalia simple, que afecta sólo a un fonema, hasta una auténtica jerga en que es difícil entender el lenguaje del niño/a, pasando por todos los grados intermedios.
- El ambiente familiar y el regionalismo: Pueden atenuar la evaluación de las dislalias. (Ejemplo: ceceo o seseo, pueden ser normales)

PROCESO DE DIAGNÓSTICO

Es fundamental distinguir si se trata de una dislalia de origen orgánico o funcional. El maestro puede intentar este diagnóstico explorando y observando los labios, la lengua, el paladar, dientes, etc. En caso de duda, podrá comparar los órganos del niño/a dislítico/a con los del resto de niños/as de la clase, y si llega a alguna sospecha de defecto orgánico, deberá enviar al niño/a al médico.

Para determinar los fonemas mal articulados se puede usar un listado de palabras que contienen cada fonema al principio, en medio y al final, pero siempre teniendo en cuenta las siguientes consideraciones:

- El examen ha de ser individual.
- Se le hará repetir al niño/a cada una de las palabras de la lista, perfectamente pronunciadas por el maestro.
- En caso de que se produzca algún defecto en la pronunciación del niño/a habrá que:
 - Cerciorarse si es sistemático o se debe a un error espontáneo de audición.
 - Anotar en qué forma se produce la mala articulación (omisión, sustitución, alteración, inserción).

Una vez determinados de esta manera los fonemas mal articulados y sus sustituciones, conviene observar el lenguaje natural del niño/a y anotar alguna palabra en que dichos fonemas están mal articulados (Ejemplo: En la exploración, el niño/a puede decir perfectamente «datón» por «ratón», sin embargo puede decir perfectamente «rojo»).

TRATAMIENTO DE LA DISLALIA

Junto a la labor rehabilitadora de corrección de articulaciones defectuosas, es preciso enfocar el tratamiento de las dislalias funcionales en un sentido más amplio, orientando la reeducación a todos aquellos aspectos que inciden en la expresión del lenguaje hablado, como son: habilidad motora, la percepción espacio-temporal, la comprensión y discriminación auditiva, factores intelectuales, psicológicos, ambientales y hereditarios.

De aquí se deduce que a la hora de hacer una programación, es preciso distinguir entre tratamiento indirecto, cuyos ejercicios van dirigidos a la mejora de las funciones que inciden en la expresión oral del lenguaje, y tratamiento directo, con ejercicios que tienen como objetivo conseguir una perfecta articulación y su automatización en el lenguaje espontáneo.

TRATAMIENTO INDIRECTO

Vamos a detallar sólo algunas pautas que podemos llevar a cabo:

- *Ejercicios respiratorios.*

- Toma de conciencia por parte del niño/a de su propia respiración.
- Inspiración nasal lenta y profunda. Retención del aire. Espiración de la misma forma.
- Inspiración nasal rápida. Retención del aire. Espiración nasal lenta.
- Inspiración nasal rápida. Retención del aire. Expulsión del aire por la boca de forma lenta.
- Con una vela encendida a la altura de la boca del niño/a y a una distancia de 30 cms., se le hace inspirar profundamente por la nariz, soplando con fuerza en la espiración, para apagarla.
- Hacer burbujas con una paja en un vaso.
- Soplar con fuerza sobre un matasuegras.
- Soplar con fuerza sobre una pelota de ping-pong.
- Hacer sonar diversos instrumentos de viento.

- *Ejercicios de relajación.*

- A través de una progresiva distensión, el niño/a irá logrando una pulsación de su propio cuerpo, para llegar a una vivencia del mismo.
- Relajación de las distintas partes del cuerpo: tumbado el niño/a cómodamente, se

comenzará a actuar con el brazo derecho para los diestros y con el izquierdo para los zurdos.

La sesión debe constar de tres momentos:

- a) Fase de concentración mental (en una imagen por ejemplo).
- b) Trabajo de distensión neuromuscular sobre un miembro (se irá haciendo presión manual, para que el niño/a perciba la sensación sobre las distintas partes del miembro a relajar: hombro, brazo, codo, antebrazo, muñeca y mano).
- c) Retorno al estado habitual (se le pide que abandone la imagen sobre la que había centrado su atención y que contraiga los músculos).

La sesión puede durar 7 u 8 minutos. Es probable que la primera o primeras veces no se obtenga el éxito esperado.

- *Ejercicios de psicomotricidad.*

- Reconocer y nombrar las distintas partes del cuerpo.
- Arrastrarse, caminar, gatear, saltar, subir, bajar...
- Ejercicios de marcha y carrera.
- Ejercicios que requieran una respuesta motórica rápida: Ejemplo- tocar las rodillas con los codos.
- Saltar a la comba.

- *Ejercicios de percepción y orientación espacio-temporal.*

Nociones de arriba, abajo, delante, detrás, horizontal, vertical, derecha, izquierda...

Noción de duración, el presente, el antes y el después.

- *Ejercicios de ritmo.*

- Caminar al ritmo que le marque el tambor.
- Caminar dos, tres pasos al frente y al cuarto parar.
- Utilizando las articulaciones que el niño/a vaya dominando, se pueden seguir ejercicios de ritmo que facilitarán la interiorización de la articulación y de su expresión. Ejemplo: ra, ra, ra, ra.

Se pueden hacer diversas combinaciones y seguirlas a distintas velocidades con las articulaciones que interese trabajar.

- *Ejercicios de percepción y discriminación auditiva.*

- Discriminación de sonidos y ruidos (del propio cuerpo, del medio ambiente, la naturaleza, de instrumentos...)
- Discriminación fonética: El educador dirá tres sílabas que no formen palabra para que el niño/a las repita en el mismo orden: pa, ba, fa; be, me, pe; ja, ga, ca.

- Proponer pares de palabras que ofrecen cierta semejanza al oído, para que él las repita y discrimine las diferencias: poca, boca, pino, vino, pesa, besa,...
- *Ejercicios buco-faciales.*
- Es conveniente que el niño/a los realice frente al espejo, en compañía del terapeuta.
- A nivel general, se pueden hacer diversos tipos de ejercicios, sin embargo nos vamos a limitar a detallar los que serían destinados a tratamiento DIRECTO, los cuales pasaremos a especificar en el apartado de rotacismos.

ROTACISMOS

Se llaman rotacismos a los defectos de articulación de los fonemas /r/ y /rr/, y constituyen quizás el núcleo más importante y numeroso dentro de las dislalias; así Saebó encontró un 23,3% de rotacismo al estudiar 29.162 dislálidos y Gwinne dio la cifra del 34,4% entre 531 dislálidos.

Características

/r/: Linguoalveolar, vibrante simple, sonoro.

/rr/: Linguoalveolar, multivibrante, sonoro.

Mecanismo tipo

- Labios: Entreabiertos, permitiendo ver los incisivos superiores e inferiores. En la parte central su separación es de unos 10 a 15 mm. No existe contracción labial (los labios están relajados, distendidos).
- Dientes: Los incisivos inferiores se colocan detrás de los superiores y separados 5 mm., permitiendo observar la cara inferior de la lengua.
- Lengua: La punta se apoya suavemente en la protuberancia alveolar de los incisivos superiores para la /r/ y con cierta fuerza para la /rr/. Sus bordes laterales tocan la cara interna de los molares, la encía y la parte del paladar, impidiendo de esta forma la salida lateral del aire como ocurre en la /l/.
- Velo del paladar: Está levantado. Existe oclusión completa cuando los órganos están en posición de articular el fonema, pero en reposo. El aire se acumula en la cavidad formada por el dorso de la lengua y la parte del paladar. Para la pronunciación del fonema, la punta de la lengua se separa bruscamente de la protuberancia alveolar produciendo una pequeña explosión fácilmente perceptible si se coloca el dorso de la mano a unos dos cms., frente a la boca cuando se pronuncia el fonema. En la /rr, la lengua se apoya con cierta fuerza, de modo que al rom-

perse la resistencia lingual por el aire y escapar parte de éste, la lengua vuelve a su posición primitiva, acumulándose nuevamente el aire y repitiendo el mecanismo con gran rapidez, saliendo pues el aire en pequeñísimas y continuas explosiones.

- Etiología

El fonema /r/, debido a su delicado mecanismo de articulación, es el sonido más difícil de pronunciar del lenguaje humano. Los defectos en su articulación son frecuentes.

Como principales causas etiológicas debemos citar especialmente las hendiduras palatinas, hipoacusias, sordera y debilidad mental. Igualmente las lesiones, enfermedades o parálisis de la lengua impiden el libre juego de la /r/.

Otra posible causa vendría determinada por la anquiloglosia o frenillo lingual corto (fácilmente corregible con una sencilla operación quirúrgica).

TRATAMIENTO DIRECTO

Defectos y su corrección

Los rotacismos se pueden clasificar en dos categorías, por omisión (el fonema /r/ o /rr/ no se emite) o por sustitución, en cuyo caso recibe el nombre de pararrotacismo (el fonema se sustituye por otro que se pronuncia en su lugar).

Veamos ahora una serie de casos concretos que se nos pueden presentar y su corrección:

- Rotacismo Velar: Levanta la parte posterior de la lengua hacia el velo del paladar en vez de la punta hacia el alveolo. Sustituye la /rr/ por la /g/.
- Se produce la vibración en la úvula (o campanilla), produciendo una /r/ velar («r» francesa). Es el rotacismo uvular.
- Rotacismo dental: Coloca la punta de la lengua contra el borde de los incisivos superiores o en su cara interna. Sustituye el fonema /r/ por /d/ o por /t/.
- Rotacismo interdental: La lengua se sitúa entre los dientes vibrando en contacto con los incisivos superiores. Produce un sonido ceceante.

Corrección para los cuatro casos: Frente al espejo se realizarán los siguientes ejercicios:

- Doblar la punta de la lengua hacia arriba y hacia atrás, con ayuda de los incisivos superiores. Mismo ejercicio hacia abajo con los incisivos inferiores.

- Golpear la cara anterior y posterior de los incisivos superiores con la punta de la lengua. Mismo ejercicio con la protuberancia alveolar.
- Colocar la punta de la lengua entre los labios y hacer vibrar a éstos con rapidez.
- Pronunciar: la la la la rápidamente.
- Articular los fonemas: t,d; t,d; t,d; t,d... con rapidez. En la misma forma: t,l; t,l; t,l; t,l...para lo cual se habrá de inspirar profundamente y realizar el ejercicio mientras dure la espiración. En la realización de estos ejercicios es muy probable que obtengamos éxitos. Si acentuamos la vocal que acompaña a la letra «t», es más probable que obtengamos el fonema /r/ aislado (téle, téle, téle.....tere), mientras que si acentuamos la vocal asociada a la «l», hay más probabilidades de obtener la /r/ componente del sinfón «tr» (telé, telé, telé, telé.....trê), que una vez dominado y ampliado al resto de los sinfones se aislaría para conseguir el fonema /r/ siguiendo los pasos descritos para el 6º caso que describiremos más adelante.
- Rotacismo lateral o bucal: El aire es desviado lateralmente entre la lengua y las mejillas al no cerrar aquella lateralmente con los molares y el paladar. Se sustituye la /r/ por la /l/.
Corrección de este caso ante el espejo:
 - Se hace observar la correcta articulación del fonema /r/ tras explicar donde se sitúa cada órgano articulatorio, tocando con una espátula metálica (para que sienta por su fría temperatura donde ha de colocar la lengua correctamente), haciéndole notar su diferencia /l/.
 - Se realizan los ejercicios linguales anteriormente descritos para los casos anteriores.
 - Con la espátula o depresor (lo ideal sería un guialenguas propio de logopeda) se le hace que los bordes de la lengua toquen por ambos lados los molares (de modo que el aire no se escape por los lados).
 - Hágase notar poniendo sus manos en nuestras mejillas que éstas vibran al pronunciar la /l/ y que no ocurre igual con la /r/.
 - Poniendo el dorso de la mano frente a la boca se sentirá que en la /r/ hay explosión de aire mientras que en la /l/ no la hay.
 - En último caso, mientras repite: la,la,la,la,la,... oprímense las mejillas contra los molares, para impedir la salida lateral del aire. Que él aprenda a provocarse de este modo la /r/ hasta que una vez interiorizada no precise presionarse las mejillas.
 - En caso de dominar bien los sinfones la la la /l/, trabajar con ellos para conseguir la /r/ y a partir de aquí se resuelve como el 6º caso que a continuación se expone.

- Para pasar de un sinfón a otro se realiza haciendo pronunciar lo más rápidamente posible: tla, tla, tla... hasta que la misma velocidad le haga pronunciar tra, tra, tra....
- Una vez conseguido esto, se pasará a reconvertir otros sinfones de la /l/ en sinfones de la /r/.
 - En caso de poseer la pronunciación de algún sinfón con la /r/, todo es cuestión de ralentizar la articulación del mismo hasta convertirlo en dos sílabas con correcta pronunciación de la /r/. El proceso es el que sigue: bra, bra, bra, bra.... brará, brará, brará... brarará, brarará, brarará.... bra-rará, bra-rará, bra-rará.... Realizar el mismo proceso con bre, bri, bro, bru y pasar luego al resto de los sinfones que le serán asequibles: cra, dra, para...
 - Sería el inverso del anterior, se posee una correcta pronunciación de la /r/ pero no de los sinfones. El proceso sería igualmente el inverso al anterior. Habrá de realizar la siguiente serie de ejercicios con rapidez creciente: bará, bará, bará...b.rá, b.rá, b.rá...brá, brá, brá...
 - Se domina ya la /r/ y queremos obtener la /rr/. Para ello sólo tenemos que ralentizar el sonido o pronunciación de la /r/. El proceso es el siguiente: pa.rá, pa.rá, pa.rá... p.a.r.á, p.a.r.á, p.a.r.r.á, p.a.r.r.á, parrá, parrrrá, parrá.
 - El niño/a articula bien la /r/ líquida. Sólo habrá que intentar alargarla cada vez más. El proceso es similar al anterior: trá, trrá, trrrá, trrr-á, t-rrrá, t(muda)rrá, (t)-rrá, rrá.

CONSIDERACIONES GENERALES

Es conveniente realizar siempre los ejercicios respiratorios, pues tal vez tenga necesidad de aumentar su capacidad respiratoria.

Los ejercicios de recuperación de este fonema son agotadores, por ello, las sesiones deben oscilar entre 5 y 10 minutos, nunca extenderse más o se perderá la voluntad de colaboración del sujeto sin la cual la recuperación sería una utopía.

Los ejercicios deben de ser constantes y se deben repetir todos los días.

Algunas palabras

- Fonema /r/: caramelo, cero, coro, moreno, dormido, durar, jarabe...
- Fonema /rr/: zorro, carro, jarro, roce, error, Raúl...
- Sinfones:
 - + Grupo pr: prado, prisa, premio, prudente...
 - + Grupo br: brazo, broma, brisa, cobre...
 - + Grupo tr: trabajo, trenza, trapo, cuatro...
 - + Grupo dr: Alejandro, madre, madrugar, sidra...
 - + Grupo cr: creer, crema, cristal, cruce...
 - + Grupo gr: agrícola, Granada, gracia, grano...
 - + Grupo fr: freno, frágil, cofre, frío...

LA INFLUENCIA DEL LENGUAJE DE LAS TELENÓVELAS EN LA SOCIEDAD ESPAÑOLA ACTUAL

JUAN JOSÉ MONTIJANO RUÍZ
Universidad de Granada

Telenovelas, culebrones, folletines o "soap-operas", como vulgarmente se las denomina en los Estados Unidos al estar patrocinadas generalmente por empresas dedicadas a la fabricación de detergentes, constituyen uno de los géneros televisivos más impactantes e influyentes de las últimas décadas del siglo y ello se debe, a que son seguidas por enormes cantidades de telespectadores, tanto del género femenino, con el que habitualmente se las identifica, como con buena parte del masculino que, al igual que la mayoría de las personas que se colocan delante de la mal llamada "caja tonta", se ven afectadas por esta singular manera de relatar la vida amorosa y las múltiples vicisitudes que acaecen a sus protagonistas. No se sabe con absoluta certeza, porqué tienen tanto éxito o porqué son capaces de movilizar a tanta gente delante del televisor. Tal vez sea porque en ellas se ve reflejada la vida de unos personajes que, pese a las rocambolescas historias que nos cuentan sus guionistas, podemos sentirnos identificados con ellos en mayor o menor medida. Como consecuencia de este singular fenómeno, que de hecho puede ser tratado como digno de estudio por parte de los sociólogos y especialistas en los diversos campos de la psicología humana, es interesante destacar la repercusión que este tipo de producciones ha creado entre el público hispanohablante, evidentemente entre aquellas personas adictas a las mismas. Así, podemos señalar como mero dato anecdótico, que según figura en los anuarios televisivos comprendidos entre los años setenta y

nueve y ochenta y uno, un elevado porcentaje de madres decidieron poner a sus hijas el nombre de Pamela, y ello debido a la enorme repercusión que las series estadounidenses provocaron entre esos años. Si bien dejaremos a un lado este tipo de cuestiones ya que se saldrían fuera de los límites de nuestro trabajo, tampoco podemos dejarlas de lado ya que constituyen un factor de índole sociocultural que más adelante tendremos la oportunidad de analizar. Nuestro interés por el tema radica en la influencia que el peculiar y característico lenguaje de este tipo de producciones, en especial las de origen sudamericano, han evocado entre los españoles que cada tarde se sientan para seguir las.

El uso común al que cada día se enfrentan estos espectadores que las ven, ha provocado un aumento considerable en el vocabulario de las mismas, así como de aquellos países a los que son exportadas como es el caso de España; y es que, el lenguaje de la telenovela es un lenguaje universal que llega a todo tipo de gentes, sin distinción de edades ni de culturas. No obstante y tal y como señaló en su día el profesor don Gregorio Salvador en su artículo titulado "El español en el mundo", en *Política lingüística y sentido común*, Istmo, Madrid, 1992: "La dimensión del español es una dimensión universal (...) Las lenguas son, ante todo, vehículos de cultura y comunicación" Y es precisamente ese vehículo del que, a partir de ahora intentaremos desgranar para sacar de él las más provechosas conclusiones que sobre el tema podamos extraer, si bien siempre dentro del límite de nuestras posibilidades y atendiendo al uso, vocablos, palabras o bien en términos lexicográficos, lema o entradas que se han quedado instaladas en el acervo lingüístico común de los hispanohablantes.

Comencemos por tanto por el principio. Como anteriormente señalábamos, no sólo las telenovelas, sino también determinadas series de televisión, han ejercido una enorme y poderosa influencia capaz de cambiar hábitos, mover factores culturales e imponer determinadas modas. Ya desde la década de los 70, es interesante comprobar la enorme capacidad de convocatoria que el género ha ejercido entre los teleespectadores. Así, grandes series norteamericanas de impacto en su época, fueron la causa de que la mayor parte de los españoles de entonces perdiéramos la costumbre de dormir la siesta, uno de los ahora llamados "pilares" de nuestra cultura hispana, para poder presenciar día a día los intrincados y enrevesados argumentos que los folletines norteamericanos nos ofrecían. Si bien es cierto que todo este tipo de series son dobladas al español muchas de las costumbres o hábitos que en ellas se reflejan, marcaron a una época y a toda una generación.

Si hubiéramos de analizar el fenómeno desde el punto de vista diastrático, han sido preferentemente las féminas en edades comprendidas entre los 30 y los 65 años las más adictas a este tipo de producciones, si bien muchas de ellas son o eran amas de casa, otras tantas pueden cifrarse entre las trabajadoras de “a media jornada” que, tras regresar al hogar, es habitual para ellas sentarse frente al televisor y seguir el culebrón de turno; entre los diversos tipos que reconocen ser adictos a estas series, se incluyen casi la mitad de los estudiantes de licenciatura y un porcentaje del 20% de hombres cuya edad oscila entre los 35 y los 65 años; es decir, de entrada sus seguidores son gente madura y a los que se les supone un cierto nivel cultural más o menos desarrollado. De entre esos adictos al género, podemos destacar que su nivel intelectual oscila entre el bajo, el medio-bajo y el medio-alto, aunque entre las clases altas se encuentra también un porcentaje de antiguos seguidores, si bien es cierto que es entre la gente de clase baja donde estas producciones encuentran su mayor porción de adictos. Es precisamente entre este grupo donde podemos encontrar mayor capacidad de asimilación del peculiar lenguaje que encierran las telenovelas sudamericanas.

La mayoría del léxico y expresiones fraseológicas de las mismas, se deja sentir preferentemente entre gran parte de los adolescentes y jóvenes asiduos. Prueba feaciente de este hecho lo tenemos en el uso que la palabra “carro” ha llegado a tener entre nuestra juventud; y es que, tras la acepción vulgar que todos conocemos, también se ha añadido el de ser un sinónimo más de la palabra “coche”, fenómeno muy extendido en Hispanoamérica, especialmente en Venezuela, y que el D.R.A.E. recoge como tal en una de las acepciones de este vocablo. Varias son entonces, las entradas que ya se han acomodado al vocabulario de nuestros jóvenes que, desde la década de los 80, cuando el fenómeno alcanza sus cotas más elevadas, vienen siendo empleadas por ellos, si bien de manera poco convencional, sí entre el peculiar estilo lingüístico que suele darse entre sus grupos de amigos. Así, su léxico se ha venido a engrosar con términos del tipo “viejo/a” para hacer referencia a sus progenitores o “chola” que suele emplearse como sinónimo de cabeza, aunque ambos sustantivos son también característicos de lo que ahora se ha dado en conocer como el lenguaje “cheli” o de los pasotas; mención especial merece a este respecto el adjetivo “malandro”, utilizado como sinónimo de ladrón y cuyo uso en nuestro país se debe a su origen ya que procede de nuestro “malandrín”; por ello, no es para nada extraño oír a nuestros jóvenes expresiones como “¡viejo, se te va a ir la cholla!”. Otras palabras, en cambio, como “bolívar”, “peso”, “billete” o “plata” para

mencionar un determinado tipo de moneda nacional en los primeros casos, o para aludir al término general de dinero, son de uso más generalizado, por lo que es frecuente escuchar expresiones del tipo “hablando en plata” para aludir a una determinada manera de hablar con una persona, siempre con la verdad por delante. Otros vocablos como “lentes”, “jugo”, “penitenciaría” o “mechudo”, se han acomodado ya a nuestro idioma hasta el punto de ser recogidas por el *Diccionario de la Real Academia*; destacaremos a este respecto que el adjetivo “mechudo” es recogido bajo la acepción de “mechoso” aunque ambos signifiquen “tener greñas o mechachas en el pelo”; en cambio, otros como “apapachar”, “enredoso”, “chistoso” o “diligencia”, siguen siendo utilizados por los jóvenes adultos asiduos a la telenovela, si bien su significado es bastante parecido al que nosotros solemos darle, es decir, “mirar”, “acurrucar”, “liante”, “bromista” o “recado”.

De entre la enorme variedad de vocablos que pueden cifrarse como habituales y recurrentes en cualquier escena de telenovela, podemos destacar un sinnúmero de variantes de los mismos empleadas, ya no sólo por sus adictos, sino por los hablantes en general. Prueba de ello la tenemos en los términos “velorio”, “casorio”, empleados en la parte occidental andaluza y en las islas como sinónimos de “velatorio” y “casamiento” respectivamente; otros en cambio, como “recámara”, “doctor”, “mandil”, “gaveta”, “estampillas”, “cerrillo”, “cablegrama” o “gancho” tienen exactamente el mismo empleo y significación con que nosotros solemos emplearlos, esto es, “habitación”, “licenciado”, “delantal”, “cajón corredero o carpeta”, “sellos”, “cerrillas”, “telegrama” o “percha”. Es interesante señalar a este respecto, que buena parte de estos vocablos son recogidos por el D:R.A.E. con diversas acepciones; así tenemos “chicharros” (“guisantes, carne quemada”); “bañadora” (“bañera o cajón o vaso para bañar algunas cosas”); “azorar” (“preocupar, sobresaltar, infundir ánimo”); “regadera” (“ducha o instrumento para regar plantas”); “chapulín” (“caperuza, saltamontes, cigarrón”) o “talegas” (“bolsa llena de pesos, hectáreas”).

En cuanto al aspecto fraseológico, muchas de las expresiones que los protagonistas de las telenovelas suelen emplear en sus diálogos, han calado hondo entre sus adeptos, por lo que no es para nada extraño escuchar de alguien asiduo frases del tipo “estar recostado” o “estar tomado” para hacer referencia a la acción de tumbarse o embriagarse, respectivamente; por el contrario, otras se han venido generalizando dado su extensa utilización en el quehacer diario, es el caso de “ni un quinto”, “no seas metiche” o “estar en las nebulosas” para aludir a la acción y hecho de no tener dinero, no ser bromista o estar pensando en las musarañas; aunque es precisa-

mente en expresiones como esta última en donde encontramos una larga tradición popular de variada fraseología tomada del acervo lingüístico común de un pueblo y que, a lo largo de los años y, generación tras generación, se han venido transmitiendo; por ello podemos indicar una variante de la expresión anterior más extendida en nuestro país como lo es “estar en las nubes”, e incluso otras del tipo “pelar la pava” que, al igual que se emplea en el lenguaje telenovelesco como sinónimo de flirtear con la pareja de uno, en la cotidianidad ha pasado a venir significando lo mismo. Señalábamos con anterioridad cómo el uso de todo este tipo de expresiones y vocablos vienen siendo empleados preferentemente por las personas asiduas a este singular fenómeno capaz de cambiar hábitos culturales, sociales e incluso lingüísticos; pues bien, muchas de las voces empleadas en estas producciones son transmitidas a través de quienes las ven o reconocen no ver, ya que es bastante frecuente el hecho de que ver una telenovela sea síntoma de incultura entre amplios grupos de la población española que, sin saberlo y como anteriormente señalaba el profesor D. Gregorio Salvador en el artículo antes mencionado, están adquiriendo una nueva forma de comunicación entre ellos mismos. Es sin duda una nueva variante del lenguaje que, si el tiempo lo permite, llegará a derivar en todo un entramado de vocablos y expresiones que, sin duda, se irán acomodando cada vez más al idioma.

Dada la importancia que el citado fenómeno requiere, creemos conveniente señalar, aunque de manera sucinta, los diversos aspectos que de ella se derivan, tanto morfológico-sintácticos como fonético-fonológicos. Así, y dentro de los primeros podemos señalar el frecuente uso de diminutivos con carácter afectivo, para lo cual se emplean los sufijos “-ito/a” e “-ico/a”. También se da con suma frecuencia el empleo de la terminación “-emos” por el “-amos” en la primera persona del plural del presente de indicativo en formas como “ganemos” por “ganamos” y que bastantes personas siguen empleando, en especial, aquellas que no tienen un nivel cultural demasiado alto y que siguen el ejemplo de los diálogos que estas producciones ofrecen, por eso no es para nada extraño comprobar cómo, tras finalizar un partido de fútbol, unos jóvenes se reúnen al día siguiente con sus adversarios y les espetan en una conversación: “Ayer ganemos por tres goles” en lugar de “ganamos por tres goles”. Suele utilizarse además la forma del pretérito perfecto simple para aludir al pasado próximo como “amé” por “he amado”, así que no nos debe extrañar el hecho de que en una telenovela, una de sus protagonistas diga a su interlocutor: “Te amé desde niña” en lugar de “te he amado desde niña”, por lo que el empleo de este

tipo de expresiones pasará a ser utilizado por sus adeptos considerándolo una buena forma y viendo en ella un ejemplo a seguir, y lo que es peor, a imitar, ya que muy probablemente sea empleada entre grupos de amigos. Indicaremos también el extendido uso del pretérito indefinido como “hiciste, viniste, llegaste”. Otra característica de este tipo de producciones es el empleo de sus antiguos dobles, incluso triples, para los nombres propios de las artistas que las integran, tal es el caso de Carlos Alfredo, Armando José Rubén o Ana Jacinta”. Este singular fenómeno puede verse perfectamente reflejado por la moda impuesta por los seriales televisivos de emplear nombres propios exóticos, así que, probablemente, una madre que vea un producto de esta clase ponga a sus hijos “José Carlos Antonio, Jessica, Verónica María” o cualquier nombre extranjero, preferentemente anglicismos del tipo “Richard, Pamela, Samantha o Melissa”, por no citar el recurrido uso de “Bobby” que tradicionalmente se atribuía a los caninos y que en los últimos años no es raro encontrar a alguien bajo este apelativo. Si este uso es característico, no menos lo es el del seseo, propio de hispanoamérica, así como el del voseo argentino, en donde las formas monoptongadas del tipo “vos cantás, vos podés o vos salís” son habituales y recurrentes en los productos salidos de la industria nacional gauchesca. También se da por cierta frecuencia la pérdida de la “-d-” en sufijos tales como «-ado/-ido», especialmente entre gente de baja condición social, aunque esta afirmación no es del todo correcta, ya que su uso está tan extendido y ya ha arraigado entre nosotros, que gente que ocupa altos cargos o ilustres personalidades del mundo de la cultura dicen expresiones como “he acabao, he terminao o he llegao” sin que ello sirva para tacharlas de incultas, si bien formas como “helao” son ya usos acomodativos del idioma ya que sonaría extraño decir “estoy helado de frío” o “demé un helado”. Los dimitivos en «-iño» y los gerundios en «-indo», propios de Argentina son aspectos habituales en el acervo lingüístico, no obstante, y cuando se quiere dar sensación de afectividad o cariño se emplean palabras como “chiquitiño” o “amorciño”, especialmente entre parejas que se expresan sus sentimientos o entre una madre y su hijo sin que por ello tengan que rallar en el más absurdo de los términos. Es frecuente el empleo del pluscuamperfecto del indicativo con “tenía” por “había” en expresiones del tipo “tenía salido”. El uso de las formas en “-se” del subjuntivo desplazando en gran parte a las formas del “-ra”, especialmente en la lengua hablada. Sustitución de las formas del verbo ser en expresiones del tipo “¡Hácete duro, muchacho!” que, si bien son frecuentísimas en cualquier escena de telenovela la malsonancia de la expresión hace que apenas sea empleada por los adictos al género. Por último,

señalaremos el extendido empleo de formas monoptongadas en Argentina como “¡Y qué querés que te diga!” o “¡no me vengás ahora con que no creés en la magia!”. En cuanto al segundo aspecto, el relativo a la fonética y fonología, la terminación en “-ado” para a “-áu” con la especial importancia en el habla rural y urbana en expresiones como “terminau”, “asau”, etc. La reducción de diptóngos también es fenómeno digno de mención, así como palabras como “ciencia o eucalipto” pasan a pronunciarse como “cencia o eucalito”; indicaremos aquí el amplio uso que este tipo de formas suele tener entre la gente de edad avanzada, sobre todo aquellos que sobrepasan los setenta años y que no han recibido una formación lingüística lo suficientemente esclarecedora como para evitar esta clase de errores; si bien es cierto que, en la mayoría de las ocasiones, la mala pronunciación puede deberse a problemas acústicos, recordemos a este respecto y como mero dato anecdótico aquel entrenable personaje de la posguerra española, la “abuela Doña Filomena” que aparecía en las páginas del “T.B.O.”, y que solía cometer este tipo de errores. Se da también la metátesis en términos como “naide” o “naides”, que hoy también está extendido entre las personas de avanzada edad o “suidá o intensió”, e incluso el tan generalizado “estuata” entre los niños y algunos jóvenes. También cabe señalar la reducción de vocales en los hiatos como “alcol,cooperativa” o cierre de la primera de ellas “tiatro,peñan”. Son frecuentes las monoptongaciones o pérdidas de vocales por toras, como “comisería, sigún, polecía, medecina, ministro”. Por último señalaremos la sustitución de -r implosiva por -l en palabras del tipo “Ricaldo”.

Vistas todas estas peculiaridades propias del lenguaje telenovelesco, podemos señalar como conclusión que la influencia de este tipo de lenguaje es un fenómeno que no nos puede pasar desapercibido sino que es una realidad que está ahí, y como tal debería ser más estudiada y tenida en cuenta por los especialistas interesados en cuestiones de índole lingüística, sociológica o psicológica. Es uno tan extendido de este peculiar lenguaje, hace que nos veamos obligados a mencionar una cita del maestro del Correas, partidario del uso común y más concretamente de la reivindicación del uso en el pueblo: “(...) la xente de mediana i menor talla es en quien se conserva la lengua i propiedad; ¿la lengua para que es, sino es para darse a entender y declararse?”. Sirvan estas últimas palabras como ejemplo para aquellos que consideran la telenovela un género vacío y sin propiedad alguna, cuando en realidad es una fuente más de nuestro tan idolatrado extendido y estudiado idioma.

Como complemento al presente trabajo, incluimos a continuación un glosario en el que se dan cita los vocablos y expresiones fraseológicas más recurrentes en el lenguaje telenovelesco.

APÉNDICE

1. Vocabulario

Achicopalado: Bajo de moral, desanimado.

Agujetas: Cordones de los zapatos en México.

Amolar: Dañar, perjudicar.

Ananá: Piña.

Antier: Antes de ayer.

Apapachar: Mimar, acurrucar.

Arepas: Tortas de maíz en Venezuela.

Arruicar: Moler algo en trozos pequeños; triturar.

Autobús interurbano: Metro.

Azorar: Preocupar.

Balija: Maletas, paquete, equipaje.

Bañadora: Bañera.

Billete: Dinero.

Bojote: Golpe brutal.

Boliche: Bolera.

Bolívar: Moneda oficial de Venezuela.

Burda: Tonto, anormal.

Cablegrama: Telegrama emitido por cable.

Canilla: Ayuda.

Carozo: Lo que queda del maíz al quitarle los granos.

Carro: Coche.

Casorio: Casamiento, boda.

Catira: Mujer de buen ver, término empleado por gente barriojera y maleantes.

Cachetona: Persona de mofletes pronunciados.

Cachifa: Criada, sirvienta, empleada doméstica del hogar.

Chance: Suerte, cambio.

Chamo: Joven (en Venezuela).

Chaplín: Botas de fútbol (en Perú).

Chapulín: Caperuza, capucha, saltamontes.

Chavas: Adolescentes (en México) - No tener ni un chavo, chavea, tierra del chavico.

Chipá: Pan de harina.

Chipullate: Bebé recién nacido (en México).

Chistoso: Bromista.

Chicharros: Carne requemada, guisantes.

Cerillo: Cerillas.

Cédula de identidad: Carné de identidad.

Colomato: Supermercado.

Culebrón: Sustantivo que despectivamente se asocia a las telenovelas de origen hispanoamericano, a las que se las denomina así por sus interminables episodios o capítulos.

Departamento: Alojamiento.

Despercutirse: Ser espléndido, pagar.

Diligencia: Recado, mandado, ir a un sitio a hacer algo.

Doctor: Licenciado.

Enredoso: Liante.

Escuincle: Niño pequeño.

Estampilla: Sellos.

Espuma: Algodón de azúcar.

Evangelistas: Personas que escriben cartas por encargo.

Full: (anglicismo) Lleno, repleto.

Fucilazo: Relámpago sin trueno.

Gancho: Percha.

Gandalla: Malo, vagabundo.

Gaveta: Cajón corredero o carpeta.

Gripa: Resfriado.

Guáramo: Valor, valentía, fuerza de voluntad.

Gurí: Niño, muchacho.

Horma: Retrete.

Joacal: Cabaña, choza.

Jícara: (expresión) ¿Y qué es?.

Jugo: Zumo.

Laburo: (italianismo) para hacer referencia al trabajo.

Lentes: gafas.

Malandro: Ladrón.

Maloso: Persona malvada o de no muy buena apariencia física.

Malteada: Determinado tipo de leche.

Mandil: Delantal.

Mate: Infusión (en Argentina).

Mechudo: Personas con mechchas/greñas.

Menso: Bobo, tonto.

Metiche: Chismoso.

Mijo: Apócope de "mi hijo".

Mitotero: Metomentodo.

Nona: Mujer que cuida niños.

Pana: Colega.

Pava: Adolescente (en México) -"Estar en la edad del pavo".

Payé: Amuleto, magia (en Argentina).

Padrísimo: Estupendo, formidable, magnífico.

Plagiado: Secuestrado, copiado.

Platicar: Charlas, conversar.

Plata: Dinero.

Penitenciaría: Cárcel.

Piva: Mujer o chica empleado por gente de baja condición social.

Pichar: Fastidiar.

Poroto/Puma/Chango: Muchacho (en Argentina).

Procesadora: Cabeza, cerebro, ordenador.

Plomero: Fontanero.

Recamara: Habitación.

Regadera: Ducha.

Resbaladilla: Resbalón.

Rola: Nota.

Talegas: Bolsas llenas de pesos mexicanos.

Trancar: Colgar, cerrar.

Trancazo: Golpe o tropezón.

Tecolote: Lechuza, buho.

Turbas: El pueblo.

Velorio: Velatorio (empleado en la parte Occidental andaluza).

Viejo/a: Padres.

Votar: Expulsar, echar, sacar fuera violentamente y con desprecio.

Zancocho: Cena, fiesta

Zarrapastrosa: Vagabunda (empleado con tono despectivo).

2.Fraseología:

¡Ándale!: Significa venga, adelante, eso es.

¡Ajijo!: ¡Ay, hijo!.

Dar matarife: Matar, asesinar (sobre todo en Venezuela).

Estar en las nebulosas: Estar distraído.

El periódico está fresco: Recién salido.

Estar recostado: Estar echado, tumbado.

Eso está padrísimo: Está estupendo (en México).

Estar tomado: Estar borracho, ébrio.

Estar mecate: Estar cuerdo, en sus cabales.

¡Guácala!: Qué asco.

¡Épa!: Indica sorpresa, alegría o admiración (en Venezuela).

Jugar a las escondidas: Al escondite.

No amueles: No fastidies (en México).

Ni un quinto: Sin dinero.

No mames: No fastidies (en México).

No te azores: No te preocupes.

No seas chistoso: No seas bromista.

No seas metiche: No seas chismoso.

No me eches más cuenticos: No me cuentes más historias falsas.

¡Qué carrizo!: Qué niño.

Prender candela: Encender el fuego.

Pelar la pava: Flirtear.

¡Sale vale!: Estupendo, de acuerdo (en México).

Tener mucho guaramo: Mucho cuidado, valor.

Trancar el teléfono, la puerta, etc.: Cerrarlos, colgarlos.

Tener un bojote de sangre en la cabeza: Una enorme herida ocasionada por un enorme golpe.

Tener mucha prosopopeya: Tener mucho don de palabra.

Tener un espeluzno de frío: Estar helado de frío.

Llevar un cafecito para que se entone: Para espabilarlo, para despertarle el ánimo.

PROPUESTA PARA LA ESCENIFICACIÓN DE UN TEXTO ELABORADO POR LOS ALUMNOS

CARMEN ORTEGA

Mi comunicación se incluye en el apartado de las experiencias didácticas que se pueden realizar con los alumnos en torno a una asignatura de naturaleza práctica.

Por tanto, se podría organizar una sesión, de forma que los alumnos fueran los protagonistas de sus aplicaciones didácticas, y ellos aportaran ideas sobre las actividades que podrían realizar para la asignatura de Taller de Teatro en un Instituto de Enseñanza Secundaria.

El siguiente paso exige una justificación de las propuestas ante lo que debe ocupar el lugar privilegiado de la enseñanza: la comprensión y expresión de la lengua española, y con estos dos elementos, pilares básicos de la verdadera comunicación humana, se comienza a elaborar una posible programación en el aula a muy corto plazo.

No podemos olvidar la importancia que adquiere la lengua española en las disciplinas curriculares, ya que obliga al docente a dedicarle una buena parte de su programación en el aula.

Cualquier asignatura guarda cierta afinidad funcional con este gran objetivo lingüístico de la enseñanza, pero existen algunas, que por su relación troncal se prestan mejor a la creación de actividades intralingüísticas, como es el caso de la optativa Taller de teatro. Esta asignatura, en la Enseñanza Secundaria, proporciona al alumno una doble vía cognoscitiva en cuanto a su persona y a su exterior.

Los ejercicios corporales, principio y fundamento de la asignatura, se dirigen hacia unos logros de conocimiento que se transcriben en una autoestima personal. Pero cuando la creación artística se impone como resultado de la superación de todas las barreras que condicionan la vocación teatral cara a un público, encontramos el verdadero significado de la lengua en el teatro como teorización y manifestación de un mismo componente: la expresión lingüística.

La integración de todo el grupo en la asignatura, es factor fundamental para el correcto desarrollo de cualquier actividad grupal, si bien, la libertad electiva de esta materia, ya supone una buena disposición inicial. Con esta integración grupal, sentamos las bases de lo que vamos a denominar «una buena comunicación teatral». Al mismo tiempo, tomamos la parte comunicativa en su vertiente escrita y proponemos a los alumnos que elaboren un borrador con una supuesta programación teatral. Las respuestas no se hacen esperar y muchas de ellas, asombrarían por la gran capacidad creativa que tienen los alumnos cuando se sienten protagonistas de sus propias programaciones.

Todas las propuestas que se recogen, se analizan a la luz de las ventajas e inconvenientes que suponen su puesta en escena.

También es necesario concretizar el factor tiempo de realización. Si comenzamos a trabajar en el proyecto desde comienzos del curso escolar, los días previos a las vacaciones de Navidad, son muy favorables para trabajar la creatividad del alumno, debido al espíritu filantrópico que subyace en el ambiente, y que la misma sociedad se encarga de potenciar a través de los medios a su alcance. Esta favorable disposición también se materializa en la mayoría de los alumnos y nos facilita una vía de entrada hacia su sensibilidad artística.

Entre las propuestas que se recogerían, se encuentran:

- La realización de un belén viviente
- La creación de una pieza teatral para estas fechas
- La suma de teatro y canción de Navidad.

Todas ellas se pueden encaminar hacia una concreta, en la que el profesor valore los objetivos que persigue conseguir con la asignatura y tenga presente los medios físicos y humanos para su realización.

El previo conocimiento de las aptitudes artísticas del alumnado, que desde el comienzo del curso se han perfilado a través de los innumerables ejercicios corporales, será lo que decida la propuesta final, con la consiguiente distribución de papeles.

PROPUESTA CONCRETA

En este caso contamos con una clase de veinte alumnos de muy diversas aptitudes escénicas. Entre ellos encontramos los que destacan por sus cualidades musicales. También, los que por su natural timidez o verdadera vocación hacia lo que el teatro oculta, prefieren actuar tras bambalinas, y finalmente, los actores vocacionales.

Ante este abanico aptitudinal, la decisión final no se hace esperar. Se acuerda la escenificación de un villancico, aunque de la parte musical se encargarán el grupo de los cantores, con el fin de facilitar los movimientos de los actores.

El trabajo de la escenificación, por tanto, será compartido por quienes actúan cara al público y por los que se ocupan del resto de la escenificación.

Pero como el objetivo de la relación que establecimos en un principio entre lengua y taller de teatro, perseguía potenciar la creatividad del alumnado, introducimos una nueva variante, de forma que sean los propios alumnos los autores de la canción que van a escenificar. La música pueden mantenerla, así como el estribillo, y sobre él crear una letra propia que los identifique como grupo, o en todo caso, seleccionar los fragmentos que consideren necesarios de cualquier villancico ya existente. Con ello conseguimos motivar a los alumnos, a la vez que inconscientemente hacemos trabajar la parte de la lengua a la que se dedica menos tiempo escolar: la creatividad expresiva.

Hasta el momento, la actividad principal se dirige hacia la creación, atendiendo a la expresión escrita, de la propia letra de la canción, o bien a la realización de muecas corporales al compás del Villancico. Sólo nos falta conocer la parte correspondiente a la expresión oral, y para ello se podría completar la actividad comenzando toda la puesta en escena con una breve representación teatral de un belén que cobra vida a través de sus principales personajes, y a los que se dirigen quienes van a escenificar las canciones propuestas.

El resultado final no pretende conseguir tanto el aplauso del público como la propia satisfacción personal que aporta toda creación artística.

El día de la escenificación, haremos uso del material que el Instituto pone a nuestro alcance y grabaremos en vídeo toda la representación teatral, de forma que cada alumno pueda valorar el alcance de sus capacidades teatrales.

Como algo original y para amenizar el tiempo que transcurre entre un acto y otro, colocaremos en una pantalla de vídeo, algunas tomas falsas de grabaciones anteriores que previamente hemos elaborado.

Hemos conseguido el objetivo que nos marcamos en un principio, pero a la vez, sumaremos nuestro esfuerzo a la consideración que el teatro merece como fuente inagotable de posibilidades expresivas.¹

¹ Esta propuesta se elaboró en el Instituto de Enseñanza Secundaria MARIANA PINEDA de Granada con los alumnos de la asignatura de 'Taller de Teatro' de 3º de E.S.O

EL SUBJUNTIVO EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA

ANTONIO PERALES CASTRO

Castila Centro de Estudios Hispánicos

Trataré en esta comunicación sobre el modo subjuntivo, haciendo un recorrido entre cómo se aborda en diversas Gramáticas y una propuesta propia.

En todo caso, nos puede tranquilizar el hecho de que estudiantes españoles no tengan que aprender los usos del subjuntivo a partir de las explicaciones que sobre este modo aparecen en las diversas gramáticas que dan forma al currículo en la enseñanza de la lengua castellana, igual que tampoco los usos de otros casos que aparecen típica y tradicionalmente como problemáticos ante quienes aprenden español como segunda lengua (p.e. ser/estar). Digo esto porque poco les podrían ayudar las breves explicaciones y las bases teóricas existentes en los manuales para la enseñanza de nuestra lengua. No por breves, sino por confusas y, a veces, erróneas.

Pero es obvio que el problema del subjuntivo no afecta a los estudiantes españoles, entre otras cosas porque todo el mundo lo usa en su sitio (en el mismo sitio), da pié a excasísimas alteraciones del sistema (a diferencia de lo que ocurre con el leísmo, laísmo, Perfecto simple/ perfecto compuesto...) y su tratamiento curricular no pasa de lo anecdótico: describir el modo como un accidente verbal con una reiteración de adjetivos que recorren con vacilación la cuerda floja de la *incertidumbre, la duda, la probabilidad, la irrealidad*, el MISTERIO.

Y todo ello a pesar de los importantes recursos que hay en español propios para comunicar esa idea de especulación (*futuro, condicional, deber de, creer, parece que...*)

La cuestión es que esas alusiones y explicaciones del tema, aunque breves, han sido muy eficientes porque se quedan plasmadas en las mentes de los estudiantes que una vez licenciados -en Filología, en Hispánicas-, en cualquier prueba de selección para profesores de E/LE -por otra parte, una salida muy propia para licenciados- no cesan de repetir estas nociones intentando que en ellas quepan todos los usos.

Expongo a continuación algunas de estas explicaciones:

1. Alcina y Blecua:

Las formas del subjuntivo «son las únicas posibles tras la expresión de un verbo de voluntad o deseo, seguido de *que* anunciativo, o de la interjección *ojalá*: *Quiero que cante; Quería que cantara o cantase, etc.* Semánticamente pueden subordinarse a verbos que expresan *duda y deseo, incertidumbre o emociones* y sentimientos: *Quiero que vengas; Dudo de que venga; Me alegro de que venga.* Estas formas del modo subjuntivo pueden emplearse también para expresar *ruego, exhortación o mandato*: *Quiera Dios que venga; No temas; Vaya con cuidado.*

Para terminar yendo a que «las formas del modo subjuntivo se han interpretado también como las formas de la irrealidad frente al indicativo que sirve para enunciar lo cierto, verdadero o falso, real o supuesto.»

De cuyas aseveraciones se desprende que:

-incluso identifica *vaya (vaya con cuidado, imperativo, persona usted)* como un subjuntivo, pleno a pesar de que previamente afirma que «la primera oposición enfrenta el modo imperativo a los modos indicativo y subjuntivo», marcando una línea divisoria entre subjuntivo e imperativo poco práctica.

- no concreta la determinación de subjuntivo con un término afín a la subordinación, cuando posiblemente sea la única marca estable que oponga el subjuntivo al indicativo.

2. Lázaro Carreter, que sí observa que el *futuro* en la subordinación de lugar, de tiempo y modal va en subjuntivo, señala como diferencia entre AUNQUE + INDICATIVO como de cumplimiento cierto y AUNQUE + SUBJUNTIVO de cumplimiento inseguro. Eso sí, después añade que «estas últimas proposiciones de cumplimiento cierto pue-

den también construirse en subjuntivo» y que «el modo subjuntivo aparece muchas veces por difíciles causas sintácticas que no se dejan reducir a la **subjektividad** del hablante»

Lo que parece incuestionable es que precisando el concepto de **subjektividad**, obtendremos algunas claves irrevocables sobre el subjuntivo, y que esas “dificiles causas sintácticas” podrían simplificarse.

Nos encontramos pues con una serie de propuestas, reglas, marcas, que a veces -en el mejor de los casos- han de ser contrariadas, matizadas, hablar de excepciones, etc., o desechadas sin más.

Alarcos inicia un camino inapelable cuando se limita a afirmar que “El indicativo ‘indica’, señala una determinada noción. El subjuntivo alude a un comportamiento sintáctico (se subordina a algo)”.

Pero, fiel a la propuesta estructuralista de oposición *no realidad (subjuntivo) / realidad (indicativo)*, también alcanza el tópico cuando afirma que el subjuntivo “es el modo de menor capacidad de afirmación» y señala el «carácter *ficticio*, no *real*, de lo que denota el significado de la raíz verbal.”

Y la cuestión es ¿dónde está lo ficticio de *me alegra que hayas venido, nos preocupa que esté lloviendo, es normal que haga frío*? ¿No son más bien hechos reales, comprobados, que por el hecho de serlo y no tener que informar sobre ellos es cuando podemos subjetivizarlos? ¿No son mucho más ficticias y no reales las acciones *venir, llover y hacer* en *Supongo que ha venido, a lo mejor está lloviendo (o estará lloviendo), me da la sensación de que hace frío*, es decir, en construcciones con indicativo? Solamente *cuando estamos aquí*, sin ninguna duda, podemos decir que “el hecho de que *estemos* aquí es una prueba de nuestro interés». Entonces, ¿para qué usar e insistir en conceptos que como poco, resultan tan confusos?

Gili Gaya en su Curso Superior de Sintaxis, nos daría una explicación cuando para explicar el qué se dice y el cómo se dice afirma que “nuestro juicio versa entonces sobre algo que consideramos real, con existencia objetiva” pero ahí aseguro que usamos indicativo, cuando claramente es todo lo contrario.

Efectivamente, Gili Gaya afirma que en los enunciados “*el libro está sobre la mesa, sabía que me habías escrito, mañana no iré a verte* afirmamos o negamos hechos pensando que se producen, se han producido o se producirán en la realidad. Empleamos para enunciarlos el modo indicativo. Si decimos *temo que el libro esté sobre la mesa, no sabía que hubieses escrito, es posible que mañana no vaya*

a verte, el estar el libro sobre la mesa es un temor mío, pero no lo pienso como algo real; el hecho de haberme escrito tú es cosa que yo no conocía, no tenía realidad para mí; el no ir a verte mañana está pensado como una mera posibilidad, a la cual no atribuyo efectividad. Todos estos enunciados están en subjuntivo».

Pero, sin ánimo de crítica hacia los maestros: ¿qué pasa con esa realidad en los enunciados en indicativo: *A lo mejor el libro está sobre la mesa* o respondo *estará sobre la mesa, creía que me habías escrito, me parece que mañana iré a verte?* Y al contrario, ¿dónde está la posibilidad o la duda en *me parece bien que el libro esté sobre la mesa; me sorprendió que me hubieses escrito*, y, ya que iré a verte y lo sabemos, *a ti te alegra que mañana vaya a verte?*

Él insiste en que los verbos *temer, no saber, ser posible* envuelven el juicio en la irrealidad que ellos expresan y por ello el verbo subordinado está en subjuntivo. Y continúa clasificando los verbos según denoten irrealidad o no. Llegando como Lenz a la distinción lógica entre *juicios asertorios*, afirman o niegan una realidad, *juicios problemáticos*, que expresan posibilidad y *juicios apodícticos*, o lógicamente necesarios, para a partir de esta nueva complicación, finalmente dar una lista de verbos clasificados según su significado, incompleta e inútil.

En cuanto al valor temporal del subjuntivo, hay quienes afirman¹ que “la significación temporal de los tiempos en subjuntivo es bastante menos clara que en los tiempos de indicativo debido al carácter subjetivo de aquel modo”, algo fácil de contradecir; pero ciertamente, no se equivoca cuando afirma que “todos los tiempos son relativos” porque, efectivamente, para usarlos necesitamos otros verbos y su significado temporal depende tanto del contexto lingüístico como del extralingüístico.

Pronto, cuando hay que justificar estas explicaciones y aplicarlas a todos los casos, (el investigador, el profesor de español / LE) se encuentra con que sus explicaciones no funcionan, son inverosímiles y no ayudan ni a explicar el subjuntivo ni a aprender sus usos.

Así Borrego, Asensio y Prieto ya dicen en su libro²: «ese valor general (del subjuntivo) *no es la duda, la no realidad, la no efectividad, la aticipación* etc., como a menudo se dice».

1 Luis de la Rosa, *Gramática, Teoría, Norma y Práctica*.

2 J. BORREGO, J.G. ASENSIO y E. PRIETO, *El subjuntivo*, SGEL, Alcobendas (Madrid), 1985.

Su investigación y sus conclusiones les llevan 77 reglas un tanto inasibles. Yo voy a intentar resumir la casuística del subjuntivo en 2 ideas que se extenderán a 6 criterios.

PROPUESTA

El subjuntivo aparece semánticamente cuando lo que queremos decir ya no es una indicación simple, objetiva, sino que esa acción es filtrada por otro sujeto y, en consecuencia, por otro verbo. Ya no es llanamente «hace frío» sino «me molesta que haga frío». No «mi novia ha aprobado», sino «espero que haya aprobado». Claro está, la mayoría de las veces este filtro se produce lingüísticamente a través de un verbo -que consideraremos primario- o una idea semántica —'lástima', 'ojalá'³— que conlleva una idea verbal y que muestra la intención, sentimiento, o simplemente manifiesta la presencia del sujeto en lo que se va a decir después. Este nuevo verbo irá introducido por un elemento de apoyo fundamental en español, la conjunción o el pronombre relativo 'que', con las que el subjuntivo será el núcleo en torno al cual aparecerá la oración subordinada sustantiva/adjetiva y la función sustantiva/adjetiva dentro de una oración compleja. Del mismo modo encontraremos un subjuntivo tras cualquier conjunción que nos introduzca una oración subordinada adverbial, siendo el uso de este modo muchas veces *opcional* gramaticalmente con el indicativo, sin que ello quiera decir que sea *alternativo* desde el punto de vista semántico.

Esto supone que, sintácticamente, el subjuntivo sea el modo de la subordinación o de lo que tradicionalmente se ha considerado oraciones subordinadas: el subjuntivo es el modo del núcleo verbal (verbo secundario) de una oración, cuya función depende gramatical y semánticamente de un verbo principal. A diferencia de lo que piensan otros autores⁴, usaremos subjuntivo en toda oración subordinada, si no se encuentra ninguna otra razón para usar indicativo: información, constatación, opinión o una manera de insistir en/hacer prevalecer el valor comunicativo (indicativo) de esta oración.

El uso del subjuntivo queda condicionado a un cambio de sujeto en el verbo 2. «Quiero estudiar», «quiero que tú estudies». Aunque hay que observar que a veces

³ Como se sabe, se trata de formas que por sí solas, podrían enunciar un mensaje de contenido completo.

⁴ J. BÓRREGO, J.G. ASENCIO y E. PRIETO, *El subjuntivo*, SGEL, Alcobendas (Madrid), 1985.

no es el sujeto gramatical sino el sujeto lógico: «me gusta que hables así», «me gusta hablar así».

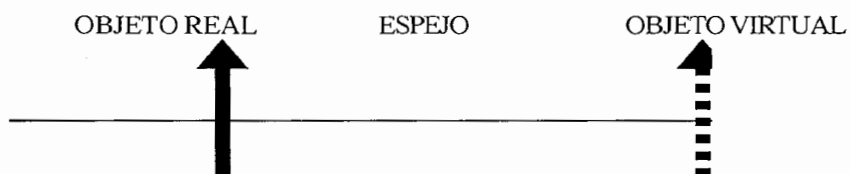
Es cierto, por último, que el subjuntivo puede también mostrar lo contrario de lo real. Eso es lo que ocurre en ciertos usos del imperfecto y el pluscuamperfecto de subjuntivo. Efectivamente «¡Quién fuera tú!», significa al mismo tiempo que «no soy tú» y «Si hubieras dicho la verdad», que «no la has dicho o dijiste».

Es decir, consideramos el subjuntivo como el modo del verbo tras una transformación de una idea objetiva —una información en cualquier tiempo del sistema verbal en indicativo— por la existencia de un filtro —otro sujeto con otro verbo— con una idea que subjetiviza (virtualiza) la acción.

Así, las formas verbales primarias sufren las siguientes transformaciones al ser filtradas por una de esas ideas que exigen subjuntivo:

Transformación del Indicativo en Subjuntivo

PLANO REAL	FILTRO	PLANO VIRTUAL
<i>Verbo 0</i>	<i>Verbo 1</i>	<i>Verbo 2</i>
Idea base/inicial	Idea que subjetiviza	Idea subjetivizada
Tal y como ocurre en la reflexión:		



1. SIGNIFICACIÓN POSITIVA O REAL:

INDICATIVO	SUBJUNTIVO
Presente	
Futuro	Presente
Perfecto compuesto	
futuro compuesto	Pretérito perfecto
Perfecto compuesto	
Imperfecto	Imperfecto
Pluscuamperfecto	
Condicional perfecto	Pluscuamperfecto

Hace frío.	No me gusta que	<i>haga</i> frío.
Vendrá.	Lo verás	cuando <i>venga</i> .
Ha llegado (o no).	Espero que	<i>haya</i> llegado.
Ya habrán salido.	No creo que	<i>hayan</i> salido.
Ayer dijiste eso.	Le molestó que	<i>dijeras</i> eso.
Antes jugaba muy bien.	No me extraña que	<i>jugara</i> tan bien.
Ya se había acostado.	Resulta raro que	se <i>hubiera</i> acostado.

2. SIGNIFICACIÓN NEGATIVA O NO REAL:

No Presente	
No Futuro	Imperfecto
No Pasado	Pluscuamperfecto

Ellos no lo saben.	Me lo dirían,	si lo <i>supieran</i>
Vosotros no vendréis.	Me gustaría que	<i>vinierais</i>
Estáis lejos.	Ojalá	<i>estuvierais</i> cerca
Ya se han ido.	Preferiría que	no se <i>hubieran ido</i>
No estuve allí.	¡Quién	<i>hubiera estado</i> allí!

REQUISITOS, CRITERIOS.

En el primer plano que denomino *real*, —de equivalencia/significación positiva—, los requisitos para que proceda dicha transformación —es decir, para que exista la necesidad de usar subjuntivo— convergen en dos: que haya subordinación y que el significado del primer verbo sea distinto a comunicación (exposición primaria: información, constatación y opinión/especulación), esto es, que no haya necesidad de presentar los hechos.

O explicado en de otro modo: usaremos subjuntivo siempre que haya subordinación y el verbo 1 tenga un significado marcado con la idea de valoración, influencia, negación de información, constatación u opinión, no conocido, no determinado, o simplemente futuro (sin necesidad de informar, constatar, opinar), tal y como se resume en la siguiente lista:

CRITERIOS PARA QUE LA IDEA DEL VERBO 1 EXIJA (O NO) SUBJUNTIVO

0) **Subordinación:** + *subjuntivo*

Normalmente, cuando subordinamos hay una intención semántica.

Este criterio es el que justifica El hecho de que + Subjuntivo. Si tenemos la intención de informar de que «estamos aquí» diremos: «estamos aquí». Si decimos «el hecho de que *estemos* aquí» es subordinar con la intención de decir algo más, otro verbo.

1) **CONSTATACIÓN, OPINIÓN-ESPECULACIÓN, INFORMACIÓN, COMUNICACIÓN:** + **INDICATIVO**

Sé que no **irá** a la fiesta

Me parece que **decía** la verdad

Es obvio que **está** lloviendo

2) **VALORACIÓN:** subjuntivo

- Juicio de valor: *Me parece raro* que **dijera** la verdad

Es normal que **esté** lloviendo

- Verbo de sentimiento: *Me molesta* que **hablara** así.

3) **NEGACIÓN DE LA COMUNICACIÓN:** **No** + Verbo de opinión, constatación, información: subjuntivo.

No creo que **sea** tarde.

Yo no digo que lo **haya** hecho él.

4) **Influencia:** SUBJUNTIVO

Te aconsejo que no **vayas** solo.

5) **No conocido, indeterminación (cuaquier...) por parte del emisor:** SUBJUNTIVO

Necesito a alguien que **sepa** conducir.

Haremos la fiesta donde **podamos**.

Comeré lo que **haya**.

Venga quien **venga**, no entrará.

6) **Futuro:** SUBJUNTIVO

Cuando llegues, lo haremos.

Te lo digo para que lo **sepas**.

Los criterios 2, 3, y 4 (más *el hecho de que, la razón de que...* incluidos en el 0) son los propios de la oración subordinada sustantiva; el número 5 de las adjetivas y el 6 es imprescindible para explicar las adverbiales.

Sin entrar en más detalle, hay que añadir que estos valores se muestran estrictos e incluso, aunque la actitud del hablante será la que finalmente exigirá el uso del subjuntivo o no, ésta decidirá también el significado/valor del verbo 1:

Siento *que te vayas*. (*'lamentar'*, sentimiento-valoración),
Siento que te *estoy* perdiendo. ('actividad propia de los sentidos', 'notar', 'percibir'; constatación),

Entiendo que no quiere venir ('deduzco', constatación)

Entiendo que no quiera venir ('es comprensible', valoración)

Me explicó que necesitaba dinero ('dijo', 'comentó', información)

Eso explica que necesitara dinero (eso hace 'explicable, comprensible', valoración)

Temo que se lo haya contado a su madre (Sentimiento, valoración: *temor*)

Me temo que se lo ha contado a su madre (Opinión, especulación: 'creo', 'pienso')

La lista se haría interminable, no sólo si tenemos en cuenta que todos los verbos de comunicación o de lengua (decir, insistir, añadir, repetir...) pueden comunicar una influencia, convirtiéndose así en verbos de influencia (*te digo que no lo sé, te digo que tengas cuidado*); sino también, si nos paramos a pensar en algunos puntos: nada nos sorprendería, por ejemplo, que un español dijera con su debida entonación —aunque pueda parecer forzado primera vista—: *me gusta que él lo ha preguntado*, más bien percibiríamos el énfasis informativo o de constatación en un hecho que desconocíamos; ante nosotros prevalecería el interés del hablante por informarnos de ello, más que su valoración.

Efectivamente, todos estos casos explican la equivalencia real, positiva, del subjuntivo, tal y como se expone en el primer esquema de transformaciones. Aún nos queda la equivalencia no real, algo que solo atañe al imperfecto y al pluscuamperfecto de indicativo. Esto es, cuando *Cantara* significa que '*no canto / no cantaré*' y '*hubiera cantado*', *no he cantado / no canté / no cantaba / no había cantado*; Es decir estas formas, tienen además de su significado real, otro no real. Y para ello debemos llevar al plano de lo verdaderamente -sin conjeturas-, no cierto, sus usos. En resumen esto sucede en todos los casos anteriores, cuando el verbo 1 está en condicional (*no estás aquí, pero me gustará que estuvieras aquí; ellos ya se han ido y preferiría que no se hubieran ido*) y con algunas expresiones que lo permiten por su —como explicábamos anteriormente— significado completo: ¡*Quién pu-*

diera! (deseo de la no realidad: *no puedo*); ¡*Ojalá no hubiera salido ayer!* (pero, *sali*). *Hablas como si no fueras tú* (pero *eres tú*). Nótese por ejemplo la diferencia entre *parece que te hubieras olvidado de tus hijos* y *parece que se ha olvidado de todo*.

Con todo quedarían algunos flecos para que esta descripción fuera completa. Me refiero a expresiones, usos que por diversas razones han quedado con la forma en subjuntivo: *Venga, vaya con pedro...* (interjección), *Quisiera un café* ('*querría*', sólo se da con el verbo querer), el pluscuamperfecto de subjuntivo en la apódosis de las condicionales. Algunas preferencias dialectales como; **creo que venga mañana*, o **si yo sería tú, se lo diría ahora*; Sin entrar en el imperativo negativo, que toma plenamente las formas de subjuntivo, por lo que no aparece el verbo 1⁵.

Todavía nos queda la pregunta: ¿Merece la pena hacer un esfuerzo para cambiar contenidos sobre el subjuntivo cuando el estudiante lo usa y lo ha usado siempre sin problemas?

En cuanto al objetivo curricular *mejorar la capacidad expresiva del estudiante*, parece claro que no, porque, como sabemos, felizmente muchas de las explicaciones que se dan en el aula resultan estériles⁶. En cuanto a la obligación de formar al estudiante pensando en objetivos profesionales específicos, todavía podríamos atribuir esta función a la universidad; ya sólo nos queda una razón: enseñar lo correcto.

⁵ Caso diferente a lo que ocurre en los ejemplos *que te lo pases bien, que me escribas, que sueñes con los angelitos, que vuelvas pronto*, en los que la partícula 'que' informa claramente de la existencia de un verbo 1 (de influencia o sentimiento) elíptico.

⁶ Esta afirmación no tiene en cuenta, los enunciados de profesores que víctimas de sus reglas expresan en subjuntivo lo que ha de expresarse en indicativo, o viceversa.

ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL AMERICANO. UN CASO EN LA PATAGONIA ARGENTINA.

M^a FRANCISCA RASCÓN PEÑAS

Una reciente estancia en Argentina nos ha suscitado la posibilidad de reflexionar y plantear una serie de cuestiones relativas a la compleja realidad lingüística de Hispanoamérica y, sobre todo, al tratarse de unas Jornadas dedicadas a la enseñanza de la lengua española. Porque, como todos sabemos, el español es una lengua compartida por hablantes situados a uno y otro lado del Atlántico.

En este sentido, cabría recordar unas significativas palabras del profesor D^o Manuel Alvar:

*“La lengua migró con los hombres y enraizó en otros suelos; gracias a ella seguimos entendiéndonos, porque la hicieron suya quienes no la tenían y hoy es tan propia y sin preferencias de unos como de otros porque, trasplantada, esa lengua de Castilla se entrañó en la existencia de los hombres de América, y más que a fuego, a voz apasionada, ayudó a conformar una realidad nueva(...)”*¹

Es cierto que ha habido un profundo desconocimiento de la modalidad del español americano, debido fundamentalmente a la falta de estudios e investigaciones

¹ ALVAR, Manuel *El español de las dos orillas*. MAPFRE. Madrid, 1991, pp. 22-24

sobre las peculiaridades lingüísticas de cada país y de cada región de América, aunque, en la actualidad, la situación está cambiando.

Si nos remontamos a la historia, la extensión del español se inició a finales del siglo XV en el gran movimiento histórico de las navegaciones y descubrimientos geográficos de fines de la Edad Media. Durante la época colonial, no sólo los metropolitanos, sino los mismos nativos consideraban inferior la modalidad propia del habla americana; como consecuencia de ello, en América se cultivó como forma superior del lenguaje la modalidad peninsular.

El panorama cambió con la guerra de la independencia (1810-1824). El español ya no será la lengua de los españoles trasplantados a América, sino la lengua de las gentes del Nuevo Mundo. La norma de España que antes tenía validez para todos los hablantes de español, queda convertida en la norma de uno solo de los países hispánicos.

En el siglo XIX, primer período de la época independiente, el español de América, previamente reducido al habla familiar y cotidiana, empieza a invadir paulatinamente el habla culta.

Fue precisamente Argentina la que fomentó el separatismo lingüístico, :figuras como Echeverría, Domingo Faustino Sarmiento o Alberdi (generación romántica argentina del 1837). Si este último autor fue el creador filosófico del español de América, Cuervo, en los decenios finales del siglo XIX, fue su descubridor lingüístico. El autor colombiano mostró que el español se "deseuropeizó" en el momento mismo de establecerse en América. Pero las formulaciones de Cuervo casi no fueron conocidas en el mundo hispánico.

Ya en el siglo XX, las inquietudes por la independencia lingüística no desaparecieron, pero perdieron su aspecto estrepitoso. Comienzan a valorarse los beneficios que puede aportar la unidad de la lengua. España, por su parte, comprendió que los americanos no podían renunciar a sus peculiaridades.²

Una lengua se puede conservar fundamentalmente uniforme, con variaciones nacionales que no alcanzan categoría de idiomas diferentes, siempre que se mantenga el sentido de pertenencia a la misma cultura. Como señalaba Guillermo Guitarte

² Para todas estas cuestiones históricas, véase el artículo de GUITARTE, G.L. " Del español de España al español de veinte naciones: la integración de América al concepto de lengua española" en *El español de América*, Junta de Castilla y León, 1991, pp 65-83

en su artículo “Del español de España al español de veinte naciones: la integración de América al concepto de lengua española”:

*“En vano los hispanoamericanos querrán desentenderse de España; la llevan dentro de sí mismos. Su origen, sus entrañas históricas, la forma más alta de su cultura, el lenguaje, son españoles. Tiene el derecho de realizar a su modo el “tipo” de la lengua española, pero siempre será el tipo español. También los españoles se desentenderán en vano de América; cuando quieran verse a sí mismos tendrán que dirigirse a su gran creación histórica, esa América en que quedó impresa toda la dimensión de su potencia.”*³

La lengua española ocupa en América un territorio inmenso y, aunque mantiene su unidad esencial, revela una profunda diversidad.

Cada país americano posee su propio centro metropolitano de prestigio que difunde su norma particular.

Sin embargo y, según Lope Blanch, la actual comprensión común seguirá siendo posible porque dentro de la acusada diversidad de las hablas hispanoamericanas, existe una esencial homogeneidad en lo que a la estructura general de la lengua respecta. El sistema fonológico, el morfosintáctico e incluso el léxico donde las diferencias son más profundas es, básicamente, el mismo. Se trata, claro está, de una misma lengua.

Rosenblat considera que en nuestro mundo hispánico, la unidad fundamental de la lengua escrita es la que preside y equilibra a la pluralidad de normas existente en la lengua hablada.⁴

En un intento de aclarar las “reglas del juego” que rigen toda la comunidad, hemos de señalar siguiendo la opinión del profesor Alvar que para la norma lingüística lo correcto es el uso generalizado. La variante local es respetable, pero no puede imponerse a una colectividad. En cambio, el sistema supralocal es obra colectiva de generaciones y generaciones y de todas las regiones de una nación, ade-

³ GUITARTE, G.L. art. Citado, pág 83

⁴ ROSENBLAT, A. “El criterio de creación lingüística. Unidad o pluralidad de normas en el español de España y América” en *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*, AKAL, Madrid, 1987, pp. 288-311

⁵ Véase ALVAR, M. “La norma lingüística” en *La Lengua como libertad y otros estudios*, Madrid, 1992, pp. 37-55

más goza del prestigio aceptado por la mayoría. En resumen, existe una norma general dentro de la que se incluyen otras particulares.⁵

Estas cuestiones que acabamos de plantear son cruciales a la hora de enfrentarnos con la enseñanza de la lengua y, sobre todo, de una lengua tan rica como la española, porque ¿qué modalidad de lengua enseñar?

La respuesta nos puede resultar obvia, pero la realidad del aula es muy distinta.

Como afirma María Vaquero, en Hispanoamérica y en lo que respecta a la enseñanza del español, se siguen encontrando dos actitudes ya tradicionales: la actitud purista y la actitud totalmente permisiva.

Donni de Mirande comenta lo que ocurre en la Argentina, y que es válido, en general, para toda Hispanoamérica: los defensores de la primera tendencia proponen reglas y paradigmas que no pertenecen al acervo lingüístico del alumno ni al de su comunidad. La consecuencia de esta tradición normativa es, sin duda, una pedagogía ineficaz, alejada de las realidades de la lengua contemporánea y de las verdaderas necesidades del alumno.⁶

Ahora la intención primordial de la enseñanza de la lengua será la de lograr individuos que sean competentes comunicativamente.

“No podemos ignorar que el porvenir de la lengua, que buena parte del porvenir de la lengua, está en esos millones de seres que han de hablarla y hemos de suministrar los modelos idóneos para el aprendizaje. Porque quienes enseñen deberán saber qué deben enseñar.”⁷

En opinión de María Vaquero:

“Reconocer todos los niveles y variedades del sistema, en su complejidad diatópica, diastrática, y admitir la jerarquización de los fenómenos lingüísticos, es lo que puede salvarnos tanto del purismo como del anarquismo irresponsable.”⁸

Recordamos, en este sentido, el testimonio de un chico argentino que no entendía por qué en el colegio le habían prohibido usar el vos. El voseo es uno de esos rasgos diferenciadores que escapan a una norma hispánica general, y, por ello, fue condenado categóricamente por algunos autores. Pero no olvidemos que se trata de

⁶ Véase RABANALES, Ambrosio “Fundamentos teóricos y pragmáticos del “Proyecto de estudio coordinado de la norma lingüística culta del español hablado en las principales ciudades del mundo hispánico” en Op. cit. Nota 4, pp. 165- 186

⁷ ALVAR, M. Op. cit. En nota 1, pág. 60

⁸ RABANALES, A. Art. cit, pág. 183

un uso del habla familiar y ello debe ser tenido en cuenta por parte del profesor de lengua. No se debe reprimir dicho uso siempre que se mantenga en su propia órbita, en el plano familiar.

Volviendo a retomar la opinión de Alvar, sabemos que el código se realiza en varias normas y esas normas cultas, —por pertenecer al habla— no son uniformes ni en un mismo país. De esta pluralidad participan todos los pueblos que hablan español: lo que es correcto en un sitio, no lo es en otro, aunque debe respetarse la modalidad ajena si queremos el bien común.⁹

El propósito de llegar a conocer las normas cultas de las principales ciudades de España e Hispanoamérica puede servir de gran apoyo a la docencia, como ya intuuyó Juan M. Lope Blanch al presentarlo en el simposio del Programa Interamericano de Lingüística y Enseñanza de Idiomas (PILEI), en agosto de 1964.

Son necesarios gramáticas y diccionarios del español cultos de cada país y, en un futuro, del español estándar o general. Por supuesto, debe evitarse una gramática atomística, ajena a situaciones reales de uso.

Como afirmaba Malmberg:

“El lenguaje no es un organismo que viva una vida propia y se desarrolle independientemente de los humanos que lo hablan(...) No cabe duda de que es enteramente posible ejercer influencia sobre los hábitos lingüísticos de una comunidad”

De aquí la importancia de una buena descripción de nuestras normas cultas, que, naturalmente, no serán prescritas, sino recomendadas como base de una forma estándar.¹⁰

Y apoyando el voseo del chico argentino, hemos de decir que esto no implica estigmatizar las otras normas existentes que jamás dejarán de emplearse, aunque se apliquen en el restringido ámbito en que ejercen su dominio.

Toda nación ha tendido a crear su lengua nacional. Por tanto, en Hispanoamérica, existen diversas normas nacionales u oficiales, bien diferenciadas en sí. Debido a la diversidad existente en cada uno de los países hispanoamericanos, e incluso dentro de un mismo país, no es conveniente plantear generalizaciones sobre la enseñanza de la lengua española al otro lado del Atlántico. Obviamente, cada país tendrá sus propias peculiaridades y seguirá un rumbo distinto en educación.

⁹ ALVAR, M. Op. cit. En nota 1, pág 216

¹⁰ RABANALES, A. Art. cit en nota 7, pág 185

Sin embargo, no olvidemos que, pese a tal diversidad, existe una unidad básica y una norma general de toda la comunidad hispánica que incluye normas particulares.

Basándonos en una experiencia personal y en un intento de delimitar nuestro objeto de estudio, a continuación nos centraremos en el español hablado en uno de estos países hispanoamericanos: Argentina. Posteriormente, abordaremos la enseñanza de la lengua española en una de las provincias de dicho país: Neuquén, situada en la zona patagónica.

En términos generales, la norma a la que se remonta el español argentino es la meridional o atlántica (del sur de España, Canarias y América), más precisamente sevillana. La filiación sevillana se hace evidente en especial en la región denominada "litoral-pampeana", la que abarca el centro y sur de las provincias de Santa fe y Entre Ríos, la provincia de Buenos Aires, sudeste de la de Córdoba, La Pampa y todo el sur de la Patagonia. Por lo tanto, la ciudad, foco de nuestras investigaciones, se inscribiría dentro de esta zona "litoral", cuyas principales características lingüísticas son: seseo, general en el país y que por consenso general, que incluye a la RAE, se considera legítimo en Hispanoamérica, junto con el yeísmo, realización vibrante de /r/; zeísmo rehilado; voseo verbal y pronominal.¹¹

En todo el país se aprecia la influencia de la norma de Buenos Aires como resultado del centralismo cultural y político de la capital y el peso de sus instituciones educativas.

La Academia Argentina de Letras, que como el resto de las Academias nacionales debe velar por la lengua, piensa que el idioma de los argentinos debe ser la lengua culta, común a todos los pueblos hispánicos. Existe, sin embargo, una fuerte tendencia diversificadora, contra la que luchan gramáticos, lingüistas y la propia escuela.

*Ya mencionamos anteriormente a los hablantes como la parte fundamental de un idioma y, como indicaba Dámaso Alonso: "No hay ser humano hablante que no ejerza alguna acción... No hay ola, por mínima que sea, que no modifique la playa."*¹²

Teniendo en cuenta este hecho, podría resultarnos interesante conocer algunas de las actitudes de los argentinos frente a la lengua española.

¹¹ Cfr. DONNI DE MIRANDE, N. E. "Variación sincrónica e historia del español en la Argentina" en Op. cit, nota 2, pp. 43-63

¹² *Perspectivas de la investigación lingüística en Hispanoamérica* (Lope Blanch, J. M. edit.) UNAM, Mexico, 1980, pag. 100.

Según Blanco de Margo (1991):

“En la Argentina, como comunidad hablante de una variedad estandarizada distintiva de español, las actitudes hacia el idioma han estado regidas por tres comportamientos básicos que responden al modo en que se asume y se evalúa, por parte de diferentes grupos de la comunidad, el cambio lingüístico en general por una parte, y el proceso de estandarización, por otra .”

Estas actitudes pueden sintetizarse en tres posiciones fundamentales y alternantes: una postura casticista y conservadora que responde a la norma peninsular; posición independentista, de ruptura de la unidad lingüística hispana y de reafirmación de los rasgos distintivos de la variedad nacional.

La tercera postura que señala la autora es la de “equilibrio que reconoce y acepta el hecho lingüístico de la variedad en la unidad”, que se corresponde con el criterio moderno de estandarización policéntrica.¹³

Esta última actitud es, sin duda, la que debe tenerse en cuenta en la enseñanza de al lengua materna. Es necesaria una orientación lúcida, emanada no sólo de la RAE sino también de la Academia Argentina de Letras y, en segundo lugar, el reconocimiento de peculiaridades regionales que distingan al español de Argentina del de España.. Los beneficios de la unidad lingüística representan el mayor elemento de cohesión social interna.

En el extenso territorio del país, la lengua española ha alcanzado una unidad general, pero dentro de esa unidad existe la variedad de sus hablas regionales. Buena prueba de ello es la ciudad a al que nos hemos referido con anterioridad.

Nuestra investigación en Neuquén se ha centrado, principalmente, en el ámbito universitario. Hemos tenido ocasión de hablar con chicos de enseñanza primaria y secundaria, pero no hemos profundizado en estas etapas.

Basta con observar los planes de estudio de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Letras de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue, para darnos cuenta de que la asignatura de Lengua española ocupa un lugar secundario respecto de la Literatura.

¹³ BONETTI DE MACCHIA, S. “Aspectos de la interacción verbal en la Argentina” en *El español hablado y la cultura en España e Hispanoamerica* (KOTSCHI, T., OESTERREICHEZ, W., ZINMERMANN, K.,eds),Biblioteca Ibera- América, Verumet, 1996, pp 247-259

La diferencia entre ambas especialidades se basa fundamentalmente en que mientras que el profesor de Letras se dedica a la enseñanza de la *Lengua* y la *Literatura* en escuelas de nivel medio y en institutos de nivel terciario, el licenciado suele llevar a cabo la práctica docente superior y, sobre todo, la investigación. El primer nivel es común para profesores y licenciados. El profesorado consta de cuatro años y la licenciatura abarca cinco, debido a la realización de unos Seminarios finales de especialización.

Entre las *asignaturas* comunes, las referidas al área de lengua son: Gramática, Teoría y práctica de la lectura y escritura, Lingüística.

Las materias optativas del área de conocimiento de Lingüística son, en su mayoría, una ampliación de las comunes. Para que nos hagamos una idea del desequilibrio producido entre la dedicación a la Lengua y a la Literatura, hemos de señalar que a lo largo de la carrera se estudia *Literatura argentina, española, hispanoamericana, europea* así como otras asignaturas relativas a la teoría de la literatura.

El desfase es evidente y ello repercute en el alumnado. Son pocos los chicos que se sentían atraídos por el estudio de las cuestiones lingüísticas.

Sólo en la Licenciatura y ya en los ciclos de orientación, en este caso, lingüística se dan nociones de *Sociolingüística, Dialectología hispanoamericana, Semántica, Pragmática*, seminario de análisis del discurso o seminario de sintaxis española. Sin embargo, a esta especialidad acceden muchos menos alumnos que al profesorado, por claros motivos laborales.

Como vemos la enseñanza de la lengua española en esta universidad tiene un ámbito muy reducido y para demostrarlo transcribiremos el testimonio de una profesora del Departamento de Lingüística: "En realidad, en nuestra escuela, es muy poco el énfasis que se le presta a la normativa en *general* e incluso a la ortografía. En el diseño curricular de la provincia de Neuquén se habla de una "ortografía regional" lo cual, evidentemente, es un disparate. Tampoco se enseña casi gramática. En cambio, se dedica mucho tiempo a los talleres de lectura y escritura."

En las palabras de esta profesora se menciona el problema de la ortografía, y precisamente sobre ello, queríamos apuntar que en algunos alumnos universitarios hallamos los fenómenos de seseo y yeísmo reflejados en la lengua escrita. Insistimos en que se trata de un hecho que no podemos generalizar pues habría que profundizar en la investigación, pero nos llamó la atención por lo que puede suponer.

Ya dijimos que la codificación académica nadie la debe repudiar cuando escribe, algo muy distinto ocurre en la lengua hablada donde existen pluralidad de normas.

Es cierto que no hay correspondencia total entre lo que se pronuncia y el sistema gráfico de que nos valemos. Al sobrar grafemas, se producen desajustes.

Y estos desajustes son mayores en regiones donde se dé, además, la neutralización z=s, pérdida de implosivas...

Si el sistema ortográfico nos mantiene unidos, permite que nos entendamos, y empiezan a aparecer “ortografías regionales”, ¿qué ocurrirá?

Igual que comenzamos, terminaremos con unas palabras de D^o Manuel Alvar: “Nosotros hispanohablantes poseemos una lengua universal; desmigajarla es destruirla, es destruir nuestra historia, nuestro ser y nuestro futuro (...)

Mantener la ortografía es salvar una producción mercantil –la del libro– que se entiende porque todos la aceptamos con independencia de las variedades orales. Pero si la desdeñamos, caeremos en la anarquía y en el caos.”¹⁴

Una adecuada enseñanza de la lengua es, sin duda, uno de los medios para evitar que aparezcan dos unidades lingüísticas asomadas a cada una de las dos orillas del Atlántico.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvar, M. El español de las dos orillas. MAPFRE. Madrid, 1991.
- Alvar, M. La lengua como libertad y otros estudios, Madrid, 1982.
- Didáctica de la lengua y la libertad para una sociedad plurilingüe del siglo XXI (Cantero, F. J., Mendoza, A., EDS), Barcelona, 1996.
- Donni De Mirande, N.e. “Variación sincrónica e historia del español en la Argentina” en El español del América, Junta de Castilla y León, 1991.
- El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica (Kotschi, T., Oesterreichez, W., Zimmermann, K Eds) Biblioteca Ibero-Americana, Verumet, 1996.
- Guitarte, G.I. “Del español de España al español de veinte nacionalidades: la integración de América al concepto de lengua española” en *El español de América*. Junta de Castilla y León, 1991 .
- Lope Blanch, J. M^a. “Fisonomía del español en América: unidad y diversidad” en *Actas del I Congreso Internacional sobre el español de América* (Lope Morales, H. Y Vaquero, M^a Eds), San Juan de Puerto Rico, 1982.
- Lope Blanch, J.m^a. Ensayos sobre el español de América, UNAM, México, 1993.
- Perspectivas de la investigación lingüística en Hispanoamérica (Memoria)* (Lope Blanch, J. M^a. edit.), UNAM, México, 1980.

¹⁴ ALVAR, M. “ Fonética, fonología y ortografía” en Op. cit. Nota 5, pp. 225- 245

Rabanales, A. "Fundamentos teóricos y pragmáticos del proyecto de estudio coordinado de la norma lingüística culta del español hablado en las principales ciudades del mundo hispánica" en *Actas del I Congreso Internacional sobre el español de América* (Lopez Morales, H. y Vaquero, eds.), San Juan de Puerto Rico, 1982.

Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Alvárez Méndez, J. M.) *AKAL, Madrid, 1987*

Vidal De Battini, B.e. "El español de la Argentina" en *Presente y futuro de la lengua española, Actas de la Asamblea de Filología del I Congreso de Instituciones hispánicas (II vols.)* OFINES, Madrid, 1964.

PRENSA Y LITERATURA: TITULARES LITERARIOS

MARÍA RUIZ PALOMINO

El enfoque comunicativo y funcional que aparece en el currículo del área de Lengua y Literatura de la Educación Secundaria Obligatoria significa que hay que centrar el trabajo en el conocimiento de la lengua en uso.

En el primer ciclo se trabajan las técnicas básicas de comunicación, lo más natural, simple y cercano al alumno. En el segundo se inicia el estudio de distintos tipos de textos: periodísticos, publicitarios, administrativos, jurídicos y literarios, que son el reflejo de cómo la sociedad recoge sus discursos en textos elaborados.

La diversidad de discursos proporcionará al alumno distintas situaciones comunicativas y su análisis, producción y estudio le llevará a adquirir mayores competencias comunicativas. Pero hemos de ampliar, en lo posible, nuestros objetivos e intentar que los alumnos adquieran una competencia literaria a través del acercamiento a obras y autores desconocidos que, probablemente, no llegarán a estudiar.

Vamos a utilizar los textos periodísticos como pretexto para acercarnos a la vida y obra de determinados escritores y, posteriormente, a textos concretos que pueden convertirse en lecturas apetecibles para nuestros alumnos. Se plantea, por tanto, una técnica de animación a la lectura a través de textos periodísticos.

Vivimos en una sociedad mediática que hace imprescindible conocer y aprender el lenguaje de los medios de comunicación y, de hecho, en la legislación sobre el nuevo sistema educativo aparecen reiteradamente los textos periodísticos como objeto de reflexión y estudio. El objetivo fundamental del estudio de la información en los

medios de comunicación sería conseguir lectores familiarizados con ellos y capaces de entender, juzgar y diferenciar la información de la opinión. Pero, además, vamos a utilizar estos textos como medio para acercarnos a la vida y obra de autores diversos.

Con este proyecto pretendo demostrar que podemos profundizar en diferentes cuestiones -lingüísticas y literarias- a través de la prensa. El vocabulario empleado, las incorrecciones lingüísticas, el análisis sintáctico... son opciones de trabajo; a ellas se puede incorporar la sugerida en este trabajo.

La propuesta de trabajo tendrá dos etapas:

- 1ª El profesor seleccionará una serie de textos cuyos titulares tienen cierta resonancia literaria, se estudiarán y analizarán identificando el género: informativo (noticia, reportaje, crónica, entrevista) o de opinión (artículo, editorial, columna, suelto), su estructura y características lingüísticas.
- 2ª Se utilizará la resonancia literaria del titular para plantear un acercamiento a la obra y al texto del autor seleccionado.

Se presentan a los alumnos varios textos periodísticos:

I. NOTICIAS

Crónica de una apropiación confirmada

Villarejo no logró evitar que la condena de Conde coincidiera con la de Roldán

El País, 2 de marzo de 1998

La historia interminable

(Degradación del casco histórico de Málaga)

El País, 8 de febrero de 1998

Viaje al centro de la Tierra

El grupo espeleológico Iliberis celebró su 25 aniversario en la sima GESM

Ideal, 24 de diciembre de 1997

II. REPORTAJES

La lonja de las vanidades

Félix Bayón

El País, 23 de agosto de 1998

Retrato del racista adolescente

Un estudio de la Complutense refleja el perfil de los intolerantes en los institutos

El País, 10 de febrero de 1998

La semana de los prodigios

La clonación de células humanas ha pasado de ser un tabú ficticio a materializarse en un logro científico

El País, 14 de noviembre de 1998

III. DIVERSOS ARTÍCULOS DE OPINIÓN

Mucho ruido y pocas nueces

Javier Olaverri

El autor afirma que no hay que esperar demasiadas consecuencias jurídicas de la sentencia del Tribunal Supremo que anula una norma de incentivos fiscales de Vizcaya

El País, 10 de marzo de 1998

Señas de identidad

Joaquín Estefanía

El País, 15 de abril de 1998

Así que pasen otros cien años

M^a Dolores Fernández-Figares

Ideal, 7 de octubre de 1998

La forja de una nación

50^o aniversario de la muerte del líder indio

Eva Borreguero

El País, 30 de enero de 1998

Donde habita el olvido

Fernando Delgado

El País, 8 de noviembre de 1998

Guerra y Paz

Javier Pradera

El País, 11 de octubre de 1998

Divinas Palabras

Javier Pradera

El País, 27 de septiembre de 1998

IV. COLUMNAS

Ha estallado la tregua

Eduardo Haro Tecglen

El País, 18 de septiembre de 1998

Los políticos también lloran

Begoña Medina

El País, 17 de febrero de 1998

Divina Comedia

Luis García Montero

El País, 17 de octubre de 1998

Los nombres de la rosa

Fernando Quiñones

El País, 8 de julio de 1998

El rayo que no cesa

Fernando Quiñones

El País, 30 de septiembre de 1998

Hoy no es fiesta

Eduardo Haro Tecglen

El País, 14 de abril de 1998

Latidos que no cesan

Juan Ángel Vela del Campo

El País, 22 de octubre de 1998

Analizados todos los textos, se plantea a los alumnos la relación existente entre los titulares y algunas obras maestras de la literatura universal, y se les da un lista de

títulos para que ellos realicen la primera fase del trabajo: emparejar cada obra con su titular. La tarea es fácil puesto que algunos recogen con exactitud el título de la novela: *Divinas palabras*, *Mucho ruido y pocas nueces*, *Señas de identidad*, *El rayo que no cesa*, *Divina Comedia*, *La historia interminable*, *Viaje al centro de la Tierra*, *Guerra y paz*, *Donde habita el olvido*; otros, transforman el título y lo adaptan al contenido del artículo: *Crónica de una apropiación indebida - Crónica de una muerte anunciada*, *Retrato del racista adolescente - Retrato del artista adolescente*, *La semana de los prodigios - La ciudad de los prodigios*, *Así que pasen otros cien años - Así que pasen cinco años*, *Ha estallado la tregua - Ha estallado la paz*, *Los políticos también lloran - Los hombres también lloran*, *Los nombres de la rosa - El nombre de la rosa*, *Hoy no es fiesta - Hoy es fiesta*, *La lonja de las vanidades - La hoguera de las vanidades*, *La forja de una nación - La forja de un rebelde*, *Latidos que no cesan - El rayo que no cesa*.

Se pedirá a los alumnos que señalen las obras conocidas identificando a su autor y, distribuidos en grupos, deberán presentar un libro a sus compañeros. En esta presentación incluirán datos sobre el escritor y la obra (resumen, personajes, lenguaje...). La lectura de los textos pondrá a los alumnos en contacto con obras desconocidas que pueden interesarles.

La segunda fase del trabajo tiene como objetivo identificar los autores de las restantes obras. Se les dará una lista de escritores para que les sea más fácil identificarlo. Deberán consultar diccionarios, enciclopedias, historias de la literatura..., es decir, fuentes de información y documentación diversas que posteriormente utilizarán para la realización de un trabajo monográfico sobre la vida y obra del autor escogido, centrándose en la obra recreada en el titular.

El objetivo que se pretende conseguir es que el alumno conozca textos literarios a los que no se acercaría voluntariamente. Lea las obras, escoja fragmentos que le han gustado especialmente, los presente a sus compañeros y emita una opinión sobre ellos. Resumiendo, que descubra el arte de la lectura que, como decía Pedro Salinas, *no se logra por misteriosas y complicadas reglas técnicas, sino poniendo al escolar en contacto con los mejores profesores de lectura: los buenos libros*.

Como conclusión se puede afirmar que al concebir la literatura como manifestación cultural, es más sencillo introducirla en las aulas, porque solamente se pretende invocar el placer de la lectura y el conocimiento del patrimonio cultural. Además la obra literaria establece un diálogo con sus posibles lectores, y ella misma es diálogo en el que aparecen las «voces» de la historia, la tradición, la cultura y el presente configurando un todo significativo.

EL LÉXICO TAURINO EN LA LENGUA COLOQUIAL

ANGUSTIAS SÁNCHEZ GUILLÉN

La presente comunicación trata de exponer el resultado de un trabajo realizado en clase de Lengua castellana y Literatura de 3º de la ESO con el que se pretendía demostrar a los alumnos que poseían una competencia lingüística más amplia de la que ellos creían ya que, si no eran capaces de utilizar conscientemente construcciones procedentes del léxico taurino, sí podían descodificar determinadas expresiones que, originarias de este ámbito, han pasado a la lengua coloquial.

Se procuró, en un principio, que las expresiones más populares no aparecieran descontextualizadas por lo que se compuso el siguiente texto, creado específicamente para trabajar este tema:

“ El torero estaba preparado para la que sería su última tarde como matador. Eran muchos años de *bregar* con toros y luchar con toreros, por eso creía que ya era hora de *cortarse la coleta* y dejar que los jóvenes ocuparan su puesto pese a que todavía *tenía mucho cartel*, aunque, por culpa de ciertas intrigas, había estado a punto de *caerse del cartel*, que esa tarde era *un cartel de lujo*.

En el hotel, se arregló con parsimonia, se puso la *taleguilla* y Juan, su amigo de tantos años, *le ató los machos*. Siempre que llegaba esta hora se ponía nervioso, asustado..., pero ésta sería la última vez en *vestirse de luces* y en oír las voces de los aficionados gritar: ¡*Torero, torero!*.

Esperaba que la plaza estuviera *llena hasta la bandera* como lo había estado tantas tardes de gloria.

Ya en la plaza, sonaron los clarines y el toro irrumpió en el ruedo. Él lo observaba en silencio comprendiendo que *tenía peor intención que un miura*. El animal *tenía buen trapío y acudía al trapo* alegremente. Esto le hizo recordar el día en que *tomó la alternativa* con aquel toro *noblón* que *acudía bien y entraba al engaño* con facilidad. Sin embargo, tras una arremetida contra el burladero, fue *devuelto a los corrales y, al correrse el turno*, se encontró frente a un animal de buena estampa pero que era un *mal bicho*.

Juan, su amigo ya en aquel tiempo, le gritaba: *¡Cuidado, que viene el toro!*, y éste le *comía el terreno* sin que él pudiera hacer nada por evitarlo. Tras darle un *capotazo*, tuvo que *dar la espantá y coger el olivo*. Sin embargo, Juan le animó y le gritó otra vez: *¡Al toro!*.

Aunque él ya toreaba en su pueblo con toros *embolados* e incluso los *cogía por los cuernos*, comprendió que vestirse de luces y *ponerse los moños* era otra cosa, por lo que no debía perder la oportunidad que la vida le ofrecía.

Animado, decidió volver otra vez al ruedo, pero los aficionados le increpaban diciéndole: *¡arrímate, arrímate!* y él pensaba: *¡qué bien se ven los toros desde la barrera!*.

Tras dar algunos capotazos al animal, *pinchó en hueso* varias veces por lo que el presidente le *dio un aviso*. Aunque el toro ya *estaba para el arrastre*, no acababa de rodar y tras *darle la puntilla*, aquella pesadilla acabó.

Después triunfó como matador y, aunque muchas veces *se tragó el paquete* con temple y *armó el lío*, siempre recordaría el día de su alternativa. Por eso, cuando volvió a la realidad del momento, decidió que esa tarde triunfaría por última vez. Ahora sabía que eran peores las *cornadas de la vida y lidiar contra el destino* que lo que pasaba en el ruedo.

Él pensaba *para su capote* que aún era el *primer espada*, el primero en el *escalafón* y que ayudaría a los toreros jóvenes tanto como pudiera, *estaría al quite y les echaría un capote*, si fuera necesario. Su último toro era un animal con *trapío* que *daría buen juego* y él, que estaba *torero*, tras *pararle los pies* al animal, inició su faena *lanzándose al ruedo*.

El animal era un toro bueno y tras *recibir una puya*, *se creció* de tal forma que comprendió que con él triunfaría. Después de *ponerle las banderillas*, *se cambió el tercio* y comenzó la faena. Cogió la muleta y se dispuso a *torear por lo fino*, con parsimonia, *ligando pases* con la mano izquierda, de hecho siempre se dijo que *tenía una buena mano izquierda*. Había decidido *salir por la puerta grande* así

que *toreó en corto y por derecho* y, tras dar *un quiebro*, el toro *humilló* y él se dispuso a matar. Era *la hora de la verdad*. *Tenía temple, citó de frente y metió el estoque hasta la bola*. Juan, su fiel amigo, le dijo: “ *tienes más valor que el Guerra*”.

Se dirigió al centro del albero y recordó aquellos brindis al público de sus primeros tiempos, *brindis al sol* en los que sólo pretendía su lucimiento y no un reconocimiento verdadero a su labor. Ahora, con los años, *miraba al tendido* con respeto y *salía a hombros*”.

El proyecto de trabajo consistía en estudiar las expresiones del lenguaje taurino con el siguiente planteamiento:

1. Los alumnos debían señalar, en primer lugar, qué expresiones de las destacadas conocían sin saber que pertenecían al mundo taurino.

El 80% de ellos señaló:

- ser un mal bicho
- la hora de la verdad
- vestirse de luces
- comer el terreno
- pararle los pies
- humillar
- agarrarlo por los cuernos
- salir a hombros
- salir por la puerta grande
- estar lleno hasta la bandera
- el grito de *¡torero, torero!*
- embolado
- coger por los cuernos
- estar para el arrastre
- dar buen juego
- cambiar de tercio
- echar un capote
- tomar la alternativa
- cortarse la coleta

2. De aquellas expresiones que no conocían, debían preguntar a personas mayores (padres o abuelos) su significado real, denotativo.

Las respuestas dadas en este apartado fueron muy curiosas porque algunas expresiones podían tener varios significados:

Tener mucho cartel podía significar tener buena fama y tener mucho cuento.

Ponerse moños podía ser enfadarse por algo, creerse más de lo que se es y negar algo que has hecho.

Dar un capotazo era cambiar de tema y, también, dejar con la palabra en la boca.

Armar el lío podía ser formar un jaleo a la vez que llamar la atención porque algo se ha hecho muy bien.

Atarse los machos, para unos significaba conseguir una garantía de algo y, para otros, un peligro inminente.

También había expresiones que no supieron explicar, tan sólo un reducido grupo de personas de más edad utilizaban con conocimiento *tener más valor que el Guerra*, *tener buena mano izquierda* con el significado de tener tacto, conseguir las cosas con elegancia, *humillar* con el de ceder o *para su capote* como pensar interiormente.

3. El último ejercicio consistía en buscar en diversos diccionarios: Diccionario de la Real Academia, Diccionario de términos taurinos de Pedro Beltrán, Diccionario ideológico de Julio Casares y Diccionario de uso del español de María Moliner, los términos que no conocían. El objetivo, en este caso, es manejar diversas fuentes de información que transmiten contenidos diversos.

Como conclusión, hemos de decir que, aunque un porcentaje de la clase relativamente alto (sobre todo las alumnas) conocía muchas expresiones y eran capaces de descodificarlas en el contexto, cometían errores tan significativos como interpretar *cartel de lujo* como tener buena fama en su trabajo, *bregar* como estar nervioso y *ponerse moños*, ganarse el aprecio de las personas. En otros casos (fundamentalmente los alumnos), sustitúan *cortarse la coleta* por colgar las botas, *parar los pies* creían que era marear a un jugador y hacerle una falta, *dar un buen quiebro* consistía en partirle la cintura a un jugador y *dar buen juego* en jugar al balón muy bien.

El objetivo fundamental de esta actividad era poner en contacto al alumno con la riqueza idiomática que el mundo del toro aporta al lenguaje conversacional, expresiones que, por lo general, caen en desuso entre los hablantes de estas edades sin advertir que el universo taurino constituye, en nuestra cultura, un acervo de expresiones metafóricas aplicables a registros diversos.

LENGUAJE PUBLICITARIO Y TRANSVERSALIDAD

ASCENSIÓN SÁNCHEZ LUBIÁN

INTRODUCCIÓN

Según el documento publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia *Centros educativos y calidad de enseñanza*, la sociedad actual pide a la escuela que no se limite a transmitir conocimientos, le pide que forme personas capaces de vivir y convivir en sociedad, personas que sepan a qué atenerse y cómo conducirse.

La actual normativa establece importantes medidas para conseguir la educación en valores, por lo que propone el estudio de unos contenidos transversales que impregnan todos los ámbitos del conocimiento y que tienen que ver con los contenidos: Educación moral y cívica. Educación para la salud, Educación para la paz, Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos. Educación ambiental, Educación sexual y Educación vial.

Las enseñanzas transversales deben ser tratadas en el aula como contenidos, aunque no aparezcan en el currículo oficial.

No se trata de introducir contenidos nuevos, sino que los temas transversales pueden ser el hilo conductor del tratamiento metodológico y son un instrumento para potenciar capacidades críticas.

La publicidad comercial constituye uno de los fenómenos sociales más importantes de la segunda mitad del siglo XX. Está presente en todas partes, influye en hábitos y comportamientos, y plantea fuertes polémicas de contenido ético. Trata de vender productos o servicios y modificar la conducta consumista del receptor. Desde el punto de vista ideológico, sus estrategias explotan concepciones sociales o

ideológicas cercanas a algunos sistemas de pensamiento y las necesidades y anhelos humanos de todo tipo. La presentación de los productos parece garantizar con su compra el cumplimiento de aspiraciones, tales como el ascenso social o la satisfacción de deseos (sexuales, de poder, belleza, juventud, aventura...), el receptor consume aquello que no necesita como si realmente lo necesitara.

El análisis de los textos publicitarios es un instrumento muy útil para el tratamiento de los contenidos transversales expuestos anteriormente.

Esta actividad pretende ser un ejemplo de trabajo centrado principalmente en las actitudes en la clase de Lengua y Literatura desde el punto de vista de la transversalidad

ACTIVIDAD

Prevención del consumo de tabaco y alcohol a través del lenguaje publicitario.¹

El consumo de tabaco y alcohol en edades cada vez más tempranas es un hecho constatado. La 'movida juvenil' de los fines de semana, que tantos quebraderos de cabeza está dando a vecinos y gobernantes, no funciona si no es a base de alcohol, tabaco y drogas, fundamentalmente. Partiendo del análisis del lenguaje publicitario podemos alertar y sensibilizar a nuestros alumnos y alumnas sobre el peligro que el consumo de estos productos acarrea a su propia salud y la problemática social derivada de su abuso.

NIVEL DE APLICACIÓN

Alumnos de Segundo Ciclo de Secundaria (14-16), por considerar que es en esta edad cuando se inician en el consumo de tabaco y de alcohol.

OBJETIVOS

- comprender mensajes de la comunicación habitual en general y, en particular, mensajes publicitarios
 - reflexionar y manejar normas lingüísticas
 - interpretar y producir textos publicitarios desde la creación de mensajes publicitarios
 - disfrutar y manejar las posibilidades estéticas del lenguaje icónico y simbólico
- desarrollar actitudes críticas ante los mensajes publicitarios distinguiendo los valores positivos y negativos de la publicidad

¹ Esta actividad se realiza con la colaboración del Departamento de orientación

- sensibilizar al alumno/a sobre la influencia negativa del tabaco y del alcohol
- alertar sobre la dependencia que el tabaco y el alcohol produce
- participar en actividades de grupo
- extraer conclusiones

CONTENIDOS

A. Esquema de la comunicación (Emisor, Receptor, Código, Mensaje, canal, Referente, contexto)

B. Funciones del lenguaje

C. Análisis del lenguaje publicitario

-Análisis detallado de:

D. Receptor (edad, sexo, condición socio-económica, Etc),

E. Códigos utilizados

- icónico: fotografía y dibujo o imágenes en movimiento (cine y televisión)

-lingüístico: su manifestación más peculiar es el *eslogan* que presenta las siguientes características:

- Nivel gráfico y fónico: presencia de grafías extranjeras, (connotación de extranjerismo), tipo y tamaño de letras, quebrantamiento de las normas de ortografía: *Expléndido Garvey*.
- Nivel morfosintáctico: La brevedad y la concisión de *el eslogan* se consigue con los siguientes recursos: ausencia del núcleo verbal, *este oscuro objeto de deseo* (bebida alcohólica), construcciones nominales, *el sabor del saber*; (bebida alcohólica) adjetivos valorativos o con valor adverbial, *Las uvas buenas...* (vino), uso de los pronombres en primera y segunda persona, *la ciudad es tuya* (tabaco), empleo de formas verbales en imperativo, presente de subjuntivo o presentes categóricos, oraciones imperativas o exhortativas, exclamativas e interrogativas, *enfría el mono* (anís), recursos intensificadores (superlativos, comparativos, repetición de palabras)... *se reencarnan en algo mejor* (vino).
- Nivel léxico-semántico: el léxico se caracteriza por la abundancia de prefijos cultos: bio-, étra-, mini-, super-... *sabor extralargo* (tabaco); extranjerismos; *light...* (tabaco); neologismos formados por derivación: *ligeresa*, *fagorizarse*; tecnicismos con connotación positiva: *elastina*, *colágeno* (productos de belleza), *horno de turba*, *malta* (Whisky); juegos con frases hechas y expresiones, citas, refranes...: *las uvas buenas no van al cielo*, *se reencarnan en algo mejor*. (Vino) *¿Has hecho ya tu buena acción del día?* (Whisky); recursos estilísticos: aliteración, paronomasia, metáfora, hipérbole, dilogía...: *el sabor del*

saber; Estilo, Estola... Oh! La, la, Enfría el Mono (bebidas alcohólicas); redacción del texto en lengua extranjera: *Be Pure* (ginebra *Beefeater*)

La connotación es la principal característica del «mensaje» transmitido por medio del lenguaje publicitario, tanto la imagen como el texto posibilitan múltiples valores significativos.

El lenguaje publicitario casi siempre lleva connotaciones de poder, aventura, libertad, placer, bienestar, erotismo...etc., recurre a estereotipos sociales, oculta todo aquello que lleve connotaciones de frustración, conflicto, desigualdad de clases, marginación, enfermedad, etc. y salvo contadas excepciones, subyace en ella una concepción clasista y sexista de la sociedad.

F. Canal: de mayor o menor difusión (cartel, prensa, radio, cine, televisión, ...)

RECURSOS

Publicidad sobre tabaco y alcohol recogida de distintos medios de comunicación, principalmente prensa

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Esta actividad está planteada para realizarla en equipo, se divide la clase en grupos de cuatro o cinco alumnos, cada grupo selecciona anuncios sobre tabaco y bebidas alcohólicas, tomados de revistas que habitualmente hay en sus casas, o bien de televisión, grabados en vídeo.

Antes de comenzar a explicar los contenidos es necesario conocer la actitud de los alumnos y alumnas sobre el consumo de estos productos mediante un coloquio. Posteriormente se hace un análisis de los efectos que produce el consumo de tabaco y alcohol y se les informa sobre la capacidad que el consumo de estos productos tienen para producir dependencia. Se explican los contenidos expuestos anteriormente. Cada grupo analiza el lenguaje publicitario en los anuncios seleccionados y hace una valoración crítica sobre el mensaje transmitido, resaltando los valores connotativos de éste. Se hace una puesta en común de los trabajos realizados y finalmente cada grupo creará un mensaje publicitario que reúna las características propias de este lenguaje y que ponga de manifiesto los efectos nocivos derivados del consumo de estos productos.

BIBLIOGRAFÍA

- Cossio, J.M. (1996): *los toros*, Madrid, Espasa Calpe S.A. 3ª ed.
 Beltrán, P. (1996): *Diccionario de términos taurinos*, Madrid, Ediciones Aldebarán.

APROXIMACIÓN A LOS TÉRMINOS EDUCACIÓN, ENSEÑANZA E INSTRUCCIÓN A TRAVÉS DE LOS TEXTOS LEGISLATIVOS ESPAÑOLES

MARÍA JOSÉ SÁNCHEZ RODRÍGUEZ

INTRODUCCIÓN

El hombre siempre ha vivido en sociedad y la sociedad se ha organizado políticamente. Toda política se explica por la sociedad de la que surge y a la que se dirige. En este sentido, una política educativa sólo tiene significado inserta en una sociedad. La referencia de una política educativa ha de ser las estructuras y comportamientos sociales que operan sobre los sistemas educativos.

Las investigaciones ponen de manifiesto las influencias mutuas que ejercen educación y economía, así como las correlaciones que aparecen entre los cambios paralelos que tienen lugar en la escuela y la sociedad. La política educativa recibe su sentido de la sociedad a la que se dirige y, a su vez, es esta sociedad quien regula y limita su eficacia.

La política educativa recibe su formulación del poder político vigente, pero la consolidación de los objetivos de una política educativa depende, tanto o más que del poder político, del sistema económico y social, de la organización política, de la mentalidad, el nivel científico,... En muchos casos, la demanda de educación, los niveles y tipos de escolarización han manifestado su dependencia del proceso o grado de industrialización.

El análisis histórico del desarrollo de los sistemas educativos denota el peso de la costumbre, de las mentalidades, de la ideología predominante.

Las razones que explican el interés de la política por la educación serían:

- 1.- El elemento sustancial de la política es el poder, la capacidad para configurar una sociedad logrando que sean aceptados modelos de conducta, formas de convivencia. La peculiaridad de su poder está en lograr su aceptación por medio de desarrollos ideológicos que legitimen su hegemonía. En este sentido, la educación es uno de los elementos más válidos de los que se le presentan al poder.
- 2.- El poder político necesita la delimitación del Estado que le permitirá constituirse como poder soberano. Esta agrupación humana precisa de una cultura común que la dote de identidad. De ahí que el estado pronto buscara servirse de la educación para transmitir y desarrollar en las nuevas generaciones esa cultura común.
- 3.- El poder político se presenta como agente del bienestar individual y colectivo atento a las necesidades y demandas de la población. Ambos aspectos del bienestar, sobre todo, a partir del Siglo de las Luces, no se conciben sin el cultivo de la educación de todos los miembros de la sociedad.

Estas razones explican la "politización de la educación". La educación se ha hecho pública, es decir, que afecta a la totalidad de la población prácticamente y se considera debe ser tutelada por los poderes políticos. Esto conlleva que se formulen distintos planteamientos a partir de las distintas ideologías y que todo grupo político se plantee lo que hará en educación desde el poder, que se traduce en principios, objetivos y fines que se asignan al sistema educativo.

APROXIMACIÓN A LOS TÉRMINOS EDUCACIÓN, ENSEÑANZA E INSTRUCCIÓN

Desde la brevedad de esta comunicación y ante la amplitud y complejidad del tema me ceñiré al uso y objetivo que han tenido la utilización de tres términos: *enseñanza, educación e instrucción* en los distintos textos legislativos del sistema educativo español.

EDUCACIÓN

Se trata de un derivado de educar, tomado del latín, educare, Id. (Emparentado con Ducere 'conducir', EDUCERE 'sacar fuera', 'criar') 1604.

El Diccionario de Autoridades lo define como 'la crianza, enseñanza y doctrina con que se educan los niños en sus primeros pasos. Es tomado del latino Educatio'.

Este término se encuentra más desarrollado en el Diccionario Enciclopédico al que se define como "el sistema o método que se adopta para desarrollar las faculta-

des físicas, morales e intelectuales del hombre. ‘El arte de formar la juventud instruyéndola en la que le conviene saber para conducirse en sociedad’.

La educación abarca toda la totalidad de la persona, es decir, los aspectos físicos, morales e intelectuales.

Para el DRAE sería ‘la crianza, enseñanza y doctrina, que se dá a los niños y a los jóvenes’.

Actualmente se podría entender educación como la acción que ejerce un grupo sobre otro, supuestamente más joven, para que adquieran nuevas conductas, aprendizajes sociales, afectivos, cognitivos,....., es decir, los patrones culturales propios de una sociedad. La educación no es espontánea sino que hay un sometimiento en cuanto que se aprende lo que el “grupo de adultos” quiere.

La cuestión es qué enseñar, desde un punto de vista pragmático nos serviría para integrarnos en la sociedad pero desde el criterio perfeccionista, lo que importa es que lo que se aprenda transforme el conocimiento por lo que se pretendería un desarrollo óptimo de la persona capacitándola para la transferencia de los conocimientos aprendidos.

ENSEÑANZA

Corominas lo data en 1495, derivado de enseñar, del latín vulgar INSIGNARE ‘marcar’, ‘designar’, derivado a su vez de se a, del latín SIGNA, plural del SINUM, ‘señal, marca’, ‘insignia, bandera’.

Para el Diccionario de Autoridades es ‘instrucción, documento, amaestramiento. Latín, Doctrina’. Se deriva de enseñar ‘instruir, doctrinar, amaestrar, dar reglas y preceptos para la inteligencia de las cosas. La raíz desde verbo parece sale del Latino Insinuare. Latín Doc re. Instruere’.

El Diccionario Enciclopédico lo define como ‘la acción de enseñar, en la primera acepción de este verbo. - Antigua: ejemplo, regla de conducta’. En este mismo diccionario se distinguen entre enseñanza individual, mutua y simultánea.

- *Enseñanza individual*: ‘Aquella en que el profesor dedica su atención particular y sucesivamente a cada uno de los individuos de una escuela, haciéndoles repetir las lecciones y practicar ejercicios proporcionados al grado de instrucción que cada cual posea’.

- *Enseñanza mutua*: ‘método que consiste principalmente a encargar a los discípulos más adelantados, bajo la denominación de monitores, de hacer estudiar a los demás las lecciones que ellos acaban de dar con el maestro’.

- *Enseñanza simultánea*: 'método que consiste en dirigirse constantemente el profesor a la totalidad de sus discípulos, o a una sección de estos, haciéndolos practicar a todos al mismo tiempo iguales ejercicios'.

El DRAE habla de la Primera Enseñanza como 'la de las primeras letras, en sus diversos grados', y la Segunda enseñanza como 'la intermediaria la primera y la superior y que comprende de los estudios de cultura general'.

En este sentido se encontraría la diferencia con educación, pues mientras esta última abarca todos los aspectos de la persona; la enseñanza, en cambio, se refiere el método y las reglas utilizados para que el alumno/a adquiera conocimientos y normas de conducta.

INSTRUCCIÓN

De 1490, deriva de instruir, del latín INSTRUERE 'enseñar, informar', propiamente 'levantar paredes, etc.', 'proveer de armas o instrumentos', 'formar en batalla', según Corominas.

El Diccionario de Autoridades lo hace derivar del latín *Instructio*, disciplina y lo define como 'la acción de instruir', 'enseñar, advertir. Es del latino *Instruere*-

'Se llama también los documentos o principios de cualquier ciencia ú doctrina, para el conocimiento y estudio de ella'.

La instrucción sería el 'conjunta de conocimientos adquiridos por el medio del estudio o de la enseñanza', según el Diccionario Enciclopédico.

Habla de instrucción pública como 'la que da el gobierno de cada país y está sostenida por él, formando en algunas naciones el objeto de una ministerio particular', es decir, el currículum del Estado.

Para el DRAE sería el 'caudal de conocimientos adquiridos'. Distingue:

- Instrucción Primaria que sería la Primera Enseñanza.
- Instrucción Pública: 'La que se da en establecimientos sostenidos por el Estado, y comprende la primera y la segunda enseñanza, las facultades, las profesiones y las carreras especiales'.

Actualmente, instrucción se refiere a las actividades a través de las cuales los individuos construyen el conocimiento en unas situaciones o contextos determinados y de unos contenidos también específicos. En la escuela en muchas ocasiones la adquisición de conocimientos predomina sobre otros aspectos del individuo. Esta forma de entender la escuela proviene de la influencia del funcionalismo y del gran

poder que tiene el cognitivismo en nuestra cultura occidental. Es decir sería la enseñanza que imparten unos de un currículum determinado y que aprenden unos sujetos en contextos concretos.

De este concepto de Instrucción destacamos tres aspectos:

1. Carácter individual del proceso de instrucción.
2. Carácter interactivo de la situación educativa donde ocurre la instrucción.
3. La interacción no es un acto puntual, es un proceso donde intervienen distintas variables como profesor, currículum, estudiantes, métodos, recursos, materiales, tiempo, contexto o situación donde se lleva a cabo la instrucción.

EDUCACIÓN, ENSEÑANZA E INSTRUCCIÓN EN LOS PRINCIPALES TEXTOS LEGISLATIVOS ESPAÑOLES

Hago un breve y rápido repaso a algunos de los más importantes textos legislativos sobre educación que han existido en España y en los que aparece estos términos.

La primera vez que aparece alguno de estos términos es en la *Novísima Recopilación* donde existe una diferencia en la utilización de educación y enseñanza en función del sexo.

Para los hombres se utiliza el término *enseñanza* pues son fundamentalmente conocimientos los que se les va a impartir necesarios para incorporarse al mundo del trabajo. En cambio para las mujeres se usa el término *educación* pues el objetivo principal de la escuela es que sean buenas amas de casa y madres de familia que inculquen los valores que rigen en la sociedad a sus hijos y sólo se utiliza el término de *enseñanza* cuando “alguna de las muchachas quisiere aprender á leer, tendrá igualmente la maestra obligación de enseñarla” aunque su principal objetivo es la labor de manos. Como se vé cada cual tiene muy bien definido su rol dentro de la sociedad.

Prácticamente todas las leyes del siglo XIX tienen su base en la palabra *instrucción*. De hecho, el mismo nombre de las leyes tienen como base la palabra *instrucción* y en este siglo se crea el Consejo de Instrucción Pública (por el R.D. 24 de Diciembre 1857) que es el que organiza toda la problemática de la enseñanza en España. En esta época lo fundamental es enseñar, se trata de utilizar un método y dar unas reglas que permitan el aprendizaje de un conjunto de conocimientos.

En la *Ley de 1838*, en su reglamento de las escuelas públicas de instrucción primaria se habla de un tipo de enseñanza: la enseñanza mutua.

Artículo 17: *‘El maestro elegirá entre los discípulos más aplicados, inteligentes y adelantados, el número de ayudantes que juzgue necesarios para que le auxilien en los ejercicios de las diferentes clases’.*

Pero también aporta otros tipos de enseñanza posibles:

Artículo 50: *‘Los maestros de escuelas elementales de instrucción primaria podrán optar para el arreglo y dirección de todas las clase el método conocido con el nombre de simultáneo, modificado según les pareciere; el de enseñanza mutua donde fuere aplicable ó preferido ó una combinación de los dos anteriores abandonando la práctica individual donde existiere’.*

Artículo 30: *‘El fin que debe proponerse el maestro [...] no es sólo enseñarles á leer, escribir y contar, sino también y principalmente instruirles en las verdades de la religión católica [...]’.*

La *Ley de Instrucción Pública de 1857* basa todo su contenido en la palabra *enseñanza* haciendo toda una descripción de los contenidos que han de enseñarse en las escuelas de primera enseñanza elemental como lectura, escritura, principios de gramática castellana, con ejercicios de ortografía, etc. y distinguiendo contenidos de enseñanza para niños y niñas y sólo se utiliza el término *educación* cuando se trata de la religión como en el artículo 296: *‘Cuando un prelado diocesano advierte que en los libros de texto ó en las explicaciones de los profesores se emiten doctrinas perjudiciales á la buena educación religiosa de la juventud [...]’.*

La *Ley de Instrucción primaria de 1868*, aunque en su artículo 14 afirma: *‘En todas las escuelas de niños, sea cualquiera su clase, la enseñanza comprenderá precisamente: doctrina cristiana, lectura, escritura y principios de aritmética, sistema legal de pesos y medidas, sencillas nociones de historia y de la geografía de España, de gramática castellana y principios generales de educación y cortesía’* (educación como modales, comportamientos socialmente aceptables), introduce una novedad: la libertad de enseñanza.

‘Podrán enseñar el libro de texto que se halle más en armonía con sus doctrinas y adoptar el método de enseñanza que crean más conveniente’.

En esta época hay un ir y venir en cuanto a este principio en función de la clase política que sustentara el poder. Así con la *Ley del 14 de Noviembre de 1874* y en R.O. 6 de Febrero de 1875 se suprime la “libertad de cátedra”: *‘no se expongan a los alumnos doctrinas contrarias á la religión del Estado, á la Monarquía y al Rey; y se limitase á explicar su programa enseñando las verdades conocidas’.*

En *R.D. de 5 de Febrero de 1886* se vuelve a los principios de libertad adoptados por el Gobierno de 1874.

La *Ley 1 de Febrero de 1901* pone de nuevo límite a la facultad del profesorado para la exposición de doctrinas en el libro y en la cátedra pues *“recuerda á aquellas autoridades su deber de velar porque la ley se cumpla evitando «que la cátedra oficial se convierta en Tribuna libre contra la constitución del Estado» y que el libro de texto «se convierta en elemento de propaganda contra el régimen vigente», para lo cual «por sí y con asistencia de la Junta de profesores», deberá examinar tales libros, «evitando que contengan ataques al régimen constitucional»*´.

Por ello, *“El Gobierno, por medio del Consejo de Instrucción Pública, redactará un cuestionario para cada asignatura, que comprenda el carácter y extensión de la misma [...]”*.

Este cuestionario único para el examen de toda clase de alumnos, será redactado de manera que no implique un determinado sentido doctrinal ni un determinado método, y no trazará en ningún caso más que las líneas generales de cada asignatura.

En *R.D. 26 de Octubre de 1901* se hace toda una descripción de las materias de enseñanza, amplitud de programa, duración de los ejercicios, extensión de las materias, así como los libros de texto.

La palabra educación no aparece, pues todo se centra en lo académico, en un **currículum** de conocimientos.

En 1907 en un *R.D. de 10 de Enero* se crea una Junta para el fomento de la educación nacional (desapareciendo el término de instrucción pública) cuya finalidad es la de “desempeñar las altas funciones de preparar reformas”.

La *Ley de 23 de Junio de 1909* reformó los artículos 7 y 8 de la Ley de 1857 haciendo obligatoria la primera enseñanza elemental para todos los españoles.

Se define en *Circular de 3 de Febrero de 1910* el concepto legal de escuela laica *“donde se dan enseñanzas de diverso género y aún educación general civil, sin que á nadie le haya ocurrido que en ellos se hace ni se fomenta nada contrario á las creencias, al dogma ó á la moral cristiana”*.

Hasta esta fecha, según Posada, la enseñanza elemental o primaria se entiende como “aquel género de enseñanza que el Estado moderno procura facilitar á todos sus miembros. Por eso tiene carácter universal, [...] y viene á representar el **mínimum de instrucción** que la sociedad reconoce como derecho del ciudadano. Como

se dirige á aquellos que por su situación de incapacidad (ni os) no pueden darse cuenta del derecho que tienen á ese minimum de instrucción (deber social), suele declararse obligatoria, en el sentido de que el Estado, en función de tutela educativa, atiende por medidas persuasivas ó coercitivas á cumplir cuando á sus padres ó tutores no lo cumpliesen por sí”¹.

A partir de ahora, el término *educación* comenzará a tener más fuerza.

Durante la *República Española* el servicio de la cultura es atribución esencial del Estado, y lo prestará mediante instituciones educativas enlazadas por el sistema de la escuela unificada. La enseñanza primaria será gratuita y obligatoria en donde la libertad de cátedra queda reconocida y garantizada. La enseñanza será laica, hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana.

Una ley de instrucción pública determinará la edad escolar para cada grado, la duración de los periodos de escolaridad, el contenido de los planes pedagógicos y las condiciones en que se podrá autorizar la enseñanza en los establecimientos públicos.

La *Orden de 5 de Marzo de 1938* se reinstauró la educación religiosa en todas las escuelas, educación patriótica y cívica, prohibición de la coeducación.

La *Ley de Educación Primaria de 17 de Julio de 1945* y la *Ley de Reforma de la enseñanza Primaria de 21 de Diciembre de 1965* tienen como objetivos:

- Proporcionar una cultura general obligatoria.
- Fomentar la voluntad, la conciencia y el carácter del niño en orden al cumplimiento del deber.
- Infundir en el espíritu del alumno el amor y la idea de servicio del alumno el amor y la idea de servicio a la patria de acuerdo con los principios inspiradores del Movimiento Nacional.
- Preparar a la niñez para ulteriores estudios.
- Contribuir a la orientación y formación profesional.
- Separación de sexos en la educación.

Se trata de una escuela doctrinaria, confesional, sexista, nacional-católica.

¹ POSADA, *Tratado de derecho administrativo según las teorías filosóficas y la legislación positiva*. Madrid, 1868, t. II, p. 331

La *Ley General de Educación de 1970* ya señala otros objetivos:

- Completar la EGB con una adecuada preparación profesional.
- Establecer un sistema educativo flexible.
- Facilitar posibilidades de una educación permanente.

Aunque en el fondo ideológico mantienen con los anteriores respeto a los principios del Movimiento Nacional y demás leyes fundamentales del Reino.

Hay una diferencia fundamental entre la LOECE (1980) , *Ley Orgánica que regula el Estatuto de centros escolares* y la LODE (1985) *Ley Orgánica reguladora del derecho a la educación*. La primera defiende el pluralismo de escuelas y la segunda el modelo de escuela plural (admiten las diversas ideologías reflejadas en la sociedad. Todos los miembros de la comunidad escolar aportan su peculiar modo de comprender la vida y supone la libertad de cátedra).

Ambas su modelo de educación consiste en desarrollar la personalidad a través de una formación humana integral.

La diferencia con la LOGSE es que esta última trata de desarrollar al máximo las capacidades de cada uno que le permitan desenvolverse autónomamente en su entorno, resolver problemas de la vida cotidiana y aprender a través de una atención individualizada atendiendo y respetando la diversidad.

Los contenidos no sólo abarcan conocimientos o conceptos que es donde mayor hincapié han hecho las legislaciones anteriores sino también y en igual escala los procedimientos y las actitudes.

BIBLIOGRAFÍA

- Corominas, J. *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Románica Hispánica. Ed. Gredos, Madrid, 1987.
- RAE. *Diccionario de la lengua española*. Vigésima 1 edición . Espasa-Calpe, Madrid, 1992
- RAE. *Diccionario de Autoridades*. Edición Facsímil, Biblioteca Románica Hispánica. Ed. Gredos, Madrid, 1969.
- Diccionario Enciclopédico*
- Saenz Barrios, O. y otros. *Organización Escolar*. Ed. Anaya, Madrid, 1985. *Tecnología de la educación* Léxicos. Ciencias de la educación. Aula Santillana, Madrid, 1991.
- Martínez Alcubillas, Marcelo. *Compilación de la Novísima Recopilación de España Peninsular y Ultramarina en todos los ramos de la Administración pública*. Quinta edición , tomo IV, Madrid, 1893. Sexta edición, tomo IX y X, Madrid, 1920. Apéndice, Madrid, 1933.
- Orden 5 de Marzo 1938.
- Ley de Educación Primaria de 17 de Julio de 1945.

Ley de Reforma de la Enseñanza Primaria de 21 de Diciembre de 1965.

Ley General de Educación de 1970.

LOECE (1980).

LODE (1985).

LOGSE. (1990).

ANÁLISIS DE MADUREZ SINTÁCTICA EN ALUMNOS DE COU

M^a CONCEPCIÓN TORRES LÓPEZ

Grupo de Investigación «Estudios de español actual». Universidad de Granada

Intentar establecer el nivel de madurez lingüística que alcanza el discurso de un hablante nos parece desde un primer momento una tarea ardua y difícilmente medible. Cuando escuchamos o leemos cualquier producción discursiva podemos reconocer de forma casi intuitiva, y dependiendo también de nuestro propio conocimiento del lenguaje, qué nivel de madurez alcanza ese discurso. Sin embargo, resulta poco menos que peliagudo medir y traducir en datos numéricos la complejidad lingüística del hablante.

En líneas generales, la mayor o menor competencia lingüística está vinculada a la complejidad sintáctica que el individuo va desarrollando a lo largo de su vida; cuanto mayor es el grado de elaboración de su sintaxis, más maduración sintáctica y, por tanto, lingüística se presupone en esa persona.

Precisamente a la sombra de esta idea han ido creciendo en los últimos años los estudios que la lingüística aplicada ha desarrollado en torno a la madurez sintáctica del discurso. De igual manera estos estudios se han inspirado, de forma generalizada, en los presupuestos del lingüista norteamericano Kellogg W. Hunt, cuyas teorías han sido muy aceptadas.

Si nos centramos en las investigaciones que referentes a este tema se han realizado en el ámbito de la lengua española, observamos dos líneas de estudio:

1. Los análisis contrastivos de madurez sintáctica en escritores, teniendo en cuenta el sexo y el modo del discurso¹.

2. Los análisis de madurez sintáctica en escolares; concretamente se estudia la relación entre aumento de escolaridad y madurez².

Por otro lado, es importante resaltar que gran parte de las investigaciones ha tenido lugar en Hispanoamérica, en países como Chile, Puerto Rico y México. En España contamos con los estudios realizados en escolares de Tenerife por A. Nelsi Torres González entre otros.

Todos ellos parten de las teorías de Hunt que establece dos tipos de medición sintáctica: los índices primarios y los secundarios. Los primarios se refieren a dos unidades básicas:

- Unidad mínima terminal (UT) “unidad más corta en que puede dividirse una pieza de discurso sin dejar ningún fragmento de oración como residuo”³. Según esta definición son UT las oraciones simples y las compuestas con subordinación (toda cláusula principal más toda cláusula subordinada añadida a ella).
- Cláusula (CL) o “un sujeto o conjunto de sujetos coordinados con un verbo finito o conjunto finito de verbos coordinados”. Son cláusulas la oración simple, la llamada oración principal o subordinante y la llamada oración subordinada.

Con estas dos unidades Hunt establece tres índices de medición:

- *Promedio de longitud de unidad terminal* que se obtiene dividiendo el número total de palabras de un texto por el número de unidades terminales.
- *Promedio de longitud de cláusula* que se obtiene dividiendo el número total de palabras del texto por el de cláusula.
- *Promedio de cláusula por unidad terminal* que se obtiene dividiendo el número total de cláusulas por el de unidades terminales.

Estos índices, según Hunt, nos dan una idea clara del grado de madurez sintáctica del hablante puesto que nos proporcionan una completa información: la mayor extensión de las UT y de las cláusulas, así como el aumento en la proporción de cláusulas por UT revelan mayor complejidad en el discurso y, por tanto, más madurez sintáctica.

¹ Así Espinet Gonsalves sobre escritores puertorriqueños y Andión Herrero sobre escritores españoles. Ver bibliografía.

² Torres González, A. N., «Índices primarios de madurez sintáctica en escolares de Tenerife», en *REALE*, nº 2, 1994, pp. 115-126.

³ Cita recogida por los diferentes estudios que aplican el método de Hunt. Igual ocurre con la de cláusula.

DESCRIPCIÓN DEL ANÁLISIS

Con todos estos antecedentes iniciamos nuestra labor de investigación en el ámbito de la Enseñanza Secundaria; concretamente nos planteamos establecer el grado de madurez sintáctica en alumnos de COU y si, en alguna medida, hay relación entre ese grado y su rendimiento académico o entre el grado de madurez y la opción Ciencias-Letras⁴.

Se eligió un total de cuarenta alumnos; veinte de ciencias y veinte de letras. Todos ellos pertenecen al IES Pedro Antonio de Alarcón de Guadix y la experiencia se realizó durante el curso 1997-98. Todos los alumnos elaboraron un texto en clase sobre un mismo tema, una redacción en la que contaron su futuro académico y personal. La extensión mínima de dicho escrito se estableció en 250 palabras.

Además cada alumno cumplimentó una encuesta de la que hemos extraído una serie de variables que permitiera un estudio más completo. Dichas variables se refieren al sexo, la opción, el nivel sociocultural, el contacto con los medios de comunicación y el nivel académico.

Una vez realizadas las encuestas y las redacciones se procedió al análisis de los datos. En primer lugar cortamos el texto entorno a las 250 palabras aproximadamente (dependiendo del final de la frase u oración) para contabilizar el número de UT y el de cláusula. Este cómputo planteó la adecuación de los conceptos de unidad terminal y el de cláusulas a la terminología sintáctica actual en la que encontramos oraciones simples, coordinadas, subordinadas, complejas, etc. Hemos optado por la clasificación que el año pasado en estas mismas Jornadas expuso el profesor Juan Antonio Moya y que aparece recogida en las actas correspondientes⁵.

De forma somera recordaremos que, según esa clasificación, son oraciones coordinadas las copulativas y disyuntivas; interordinadas las adversativas, concesivas, condicionales e ilativas; y las restantes se incluyen en las complejas. Se consideran unidades terminales cada miembro de las coordinadas y yuxtapuestas, las oraciones simples y el periodo oracional completo de las complejas y las interordinadas. Son cláusulas cada miembro de las complejas e interordinadas.

⁴ Este punto de partida nacía de mi experiencia docente, que me ha llevado a comprobar cómo el alumnado de letras suele tener peores rendimientos en la clase de lengua que el de ciencias.

⁵ Moya Corral, J. A., «Descripción sintáctica de un texto: categorías formales y funcionales» en *La Lengua española en el aula. Actas de las III^{as} Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua española*, Granada 1997, pp 417-429.

Tras el establecimiento de estos índices primarios aplicamos al conjunto de datos y variables un análisis estadístico y de varianza. Destaco a continuación los resultados más importantes:

1. De forma global, al margen de las variables, el promedio de longitud de UT en los alumnos de COU es de 13,98. En el estudio que hace A. Nelsi Torres⁶ sobre madurez en escolares de Tenerife, los alumnos de COU alcanzan el 17,7. Respecto del promedio de longitud de cláusula obtenemos el 5,87 índice más cercano a los escolares tinerfeños con un 5,9. Por último, el promedio de cláusula por unidad terminal alcanza el 2,38 frente al 3,1 de los alumnos investigados en Tenerife.
2. En la variable "opción" los alumnos de ciencias alcanzan índices mayores en el promedio de longitud de UT y en el promedio de cláusulas por UT. En el índice promedio de longitud de cláusula obtienen resultados superiores los alumnos de letras.
3. Respecto de la variación según "sexo" en los tres índices presentan resultados más altos los hombres frente a las mujeres.
4. En la variación según "nivel sociocultural" podemos decir que, en líneas generales, los datos más elevados corresponden a un nivel medio-alto, si bien no se establecen marcadas diferencias entre los cuatro niveles contemplados.
5. Respecto de la variación según la "relación con los medios de comunicación", los índices superiores se dan en el nivel alto. No obstante, en el promedio de longitud de cláusula observamos una leve variación puesto que el nivel medio alcanza el 6,16 frente al 6,08 del nivel alto.
6. Finalmente en la variación según "nivel académico" los datos más elevados de los tres índices de medición se presentan en diferentes niveles, por lo que no es posible establecer una relación clara entre nivel académico y madurez sintáctica.

Al margen de estos resultados creo conveniente señalar que, al aplicar el análisis estadístico, las diferencias no son tan determinantes como para resultar significativas. Tan sólo el sexo se nos muestra como un elemento que incide en la madurez sintáctica de forma evidente.

Este estudio que he expuesto de manera esquemática forma parte de un trabajo más amplio llevado a cabo durante el pasado año en el que se detallan todos los

⁶ Torres González, A. N.: «Índices primarios de madurez sintáctica en escolares de Tenerife», *REALE* 2, 1994.

resultados e incluso aplicamos otro método de medición distinto al de Hunt. Por otra parte, dicho trabajo se incluye en un proyecto más ambicioso que afecta a un ámbito generalizado de la población escolar. Se trata de hacer un diagnóstico y un análisis de la madurez sintáctica que presentan los escolares de diversas zonas de Granada, tratando de establecer qué incide en una mayor o menor madurez (zona, edad, sexo, etc.). Nos parece un proyecto de gran importancia por varias razones:

1. Se trata de un trabajo de lingüística aplicada en la línea seguida por las últimas tendencias de la lingüística general.
2. Un estudio de este tipo puede tener ciertas repercusiones educativas desde el punto de vista lingüístico y convertirse en un instrumento que ayude a los profesionales de la enseñanza.
3. Partir de un nivel numérico, de unos índices orientativos sobre madurez sintáctica es convertir en algo tangible, en cierta medida, aquello que tantas veces hemos diagnosticado de forma intuitiva o por apreciaciones más o menos acertadas.
4. Un diagnóstico de este tipo abre un campo muy amplio de posibilidades a la hora de ejercer la tarea educativa. Debe servirnos para establecer unas bases sobre las que estimular y fomentar la complejidad sintáctica del alumno, que no es otra cosa que aumentar su competencia lingüística.

En esta tarea y con estos presupuestos pensamos continuar nuestra investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- Ándion Herrero, M^a A. y Ruiz Martínez, A. M^a, «Azorín. Cela. Delibes y Unamuno. Análisis contrastivo de madurez sintáctica», en *REALE*, n^o 6, 1996, pp. 9-36.
- Espinete De Gonsalves, Lydia E., «Índices primarios de madurez sintáctica en escritores profesionales puertorriqueños: variables sexo y modo del discurso», en *REALE* n^o 6, 1996: pp. 37-51.
- Herrera Lima, M^a E., «Madurez sintáctica en escolares de la ciudad de México: análisis preliminar», en López Morales, H., *La enseñanza del español como lengua materna. Actas del II Seminario Internacional sobre «Apuntes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna»*, Río Piedras, Universidad de Puerto Rico, 1991, pp. 155-169.
- López Morales, M., *Enseñanza de la lengua materna*, Madrid, 1986, 2^a ed., Playor.
- Moya Corral, J.A., «Descripción sintáctica de un texto: categorías formales y funcionales» en *La Lengua española en el aula. Actas de las III^{as} Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua española*, Granada 1997, pp. 443-460.
- Muñoz, G., Vélez, M., «Incidencia del método de combinación de oraciones en la madurez sintáctica y en la calidad general de la composición», en *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 21, 1983, pp. 81-86.

- Rodríguez Fonseca, L., «Índices de madurez sintáctica en escolares puertorriqueños de escuela primaria», en López Morales, H., *La enseñanza del español como lengua materna. Actas del II Seminario Internacional sobre «Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna»*, Río Piedras, Universidad de Puerto Rico, 1991, pp. 133-143.
- Torres González, A. N., «Índices primarios de madurez sintáctica en escolares de Tenerife», en *REALE*, nº 2, 1994, pp. 115-126.
- Vázquez, Irma N., «Índices de madurez sintáctica en estudiantes puertorriqueños de escuela superior» en López Morales, H., *La enseñanza del español como lengua materna. Actas del II Seminario Internacional sobre «Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna»*, Río Piedras, Universidad de Puerto Rico, 1991, pp. 145-153.
- Véliz De Vos, M., «Evolución de la madurez sintáctica en el discurso escrito», en *RLA*, 26, 1988, pp. 105-141.
- Véliz, M., Muñoz, G. y Echevarría, M. S., «Madurez sintáctica y combinación de oraciones en estudiantes universitarios», en *RLA*, 23, 1985, pp. 107-119.

LOS PICAPIEDRA CONVERSAN: RELACIONES DE PODER Y SOLIDARIDAD

ENRIQUE YERVES CAZORLA

1. RELACIONES CONVERSACIONALES Y RELACIONES SOCIALES

No todos conversamos del mismo modo —se puede constatar en la realidad cotidiana—. Las divergencias conversacionales suelen atribuirse a las diferencias culturales de los hablantes, cuando no a su lengua materna. Se generaliza diciendo que los hablantes de tal o cual lengua utilizan tales o cuales recursos; se establecen dudosos, y arriesgados estereotipos al respecto —ceremoniosidad de algunos hablantes culturalmente marcados o impetuosidad de otros, por ejemplo—¹. Sin embargo, ciertas diferencias en la conversación no obedecen a patrones remisibles a tipología lingüística alguna y ni siquiera son debidas al empleo de estructuras marcadas cultural y contextualmente, sino al modo característico de usar la lengua de cada hablante, es decir, a su propio *estilo conversacional*.

Sin pretender recrear estereotipos manidos vamos a analizar el lenguaje de varios personajes de ficción, cada uno de los cuales presenta rasgos peculiares en sus relaciones interpersonales y en las manifestaciones lingüísticas que caracterizan las

¹ Byrnes, H (1986): «Interactional style in German and American conversations», *Text*, 6:2, págs. 189-206; Schiffrin, D. (1984): «Jewish argument as sociability», *Language in society*, 13, págs. 311-335; Tannen, D. (1986): «New York Jewish conversational style», *International Journal of the Sociology of Language*, 30, págs. 133-139 y Yamada, H. (1992): *American and Japanese business discours: A comparison of interactional styles*, Norwood, NJ, Ablex.

relaciones de cada personaje con las demás. No nos hemos propuesto establecer tipos sociales, porque la escasez de datos no nos permite sostener la hipótesis de que el lenguaje es un modo de establecer relaciones de dominación de tipo sexual o de cualquier otro. No obstante, creemos que el lenguaje no sólo refleja la dominación de unos grupos con respecto a otros sino que, en gran medida, el lenguaje también es un medio eficaz para dominar.

Se pueden atribuir tales relaciones de dominación y subordinación a diferencias culturales preestablecidas. Sin embargo, sería un error pensar que ciertas estrategias lingüísticas van encaminadas a crear —o reflejar— la dominación existente de un hablante con respecto a otro, porque con leves modificaciones tal estrategia puede servir de manifestación de solidaridad: es el caso de los insultos².

Muy equivocado es, por tanto, considerar una lista más o menos amplia, y nunca cerrada, de fenómenos discursivos como mecanismos de dominación o de expresión de la solidaridad, porque tales o cuales procedimientos lo mismo sirven para un roto que para un descosido. Equivocado y peligroso será, ahondando en la cuestión caracterizar las relaciones hombres-mujeres en términos de rasgos conversacionales fijos³. Y esto por varias razones:

1. La similitud o la diferencia social conllevan diferentes niveles de distancia o de solidaridad.
2. Las formas de pensar y de comportamiento no son homogéneas en la sociedad actual.
3. Las relaciones son mucho más complejas en los casos de comunicación intercultural.

² Ningún enunciado es inherentemente descortés o cortés. Son las condiciones contextuales las que determinan el juicio que hagamos sobre él. La descortesía superficial de algunos enunciados como los insultos pueden ser interpretada como broma o signo de solidaridad cuando median relaciones de familiaridad y cercanía. Es decir, refuerzan la solidaridad. Por otra parte, la descortesía superficial puede ser interpretada como broma en contextos no íntimos o cuando media una gran distancia social. Cf. West, C. y D. H. Zimmerman (1983), «Small insults: A study of interruptions in cross-sex conversations between unacquainted persons», *Language, gender and society*, págs. 103-117 y Fraser, B y William Nolan (1981): «The association of deference with linguistic form», *International Journal of the Sociology of Language*, 27, págs. 437-468.

³ Coates, J. (1986): *Women, men and language*, Londres, Longman; James, D. y S. Clarke (1993), «Women, men and interruptions: A critical review», en *Gender and conversational interaction*. En Deborah Tannen (ed.), Oxford, Oxford University Press, págs. 231-280; Lakoff, R. (1981): *El lenguaje y el lugar de la mujer*, Barcelona, Hacer.

4. Las diferentes situaciones conversacionales modifican en numerosas ocasiones las relaciones interpersonales.
5. Las diferencias individuales —psicológicas y socioculturales— también se manifiestan en la conversación y juegan un papel sustancial en la configuración de la trama conversacional.

Sin embargo, nuestras observaciones nos hacen pensar que hombres y mujeres no conversan igual, independientemente del nivel jerárquico, sociocultural, etc. que presenten los hablantes. Es difícil, además, aislar los mecanismos lingüísticos que hagan patente tal diferencia, porque, como hemos dicho más arriba, lo que en un momento conversacional funciona en un sentido, en otro momento conversacional opera en otra dirección. Hubiera sido relativamente fácil analizar una conversación o varias donde las manifestaciones de la diferencia fueran evidentes. También hubiera sido fácil analizar conversaciones donde las relaciones de poder y solidaridad fuesen evidentes. Sin embargo, ¿qué tipo de generalización hubiésemos podido inducir? ¿Tendríamos que afirmar que tales o cuales procedimientos son propios de uno y otro grupo social?

Tan solo describiremos por el momento algunos estilos conversacionales. Este puede ser el inicio de investigaciones de mayor envergadura en los que puedan delimitarse diferentes estilos conversacionales, vehículos de expresión de relaciones sociolingüísticas tales como la solidaridad y el poder. Posteriormente se podrá ampliar la perspectiva de estudio hacia posibles características conversacionales de grupo, en los cuales mucho tendrá que decir la sociología.

¿POR QUÉ ANALIZAMOS LOS PICAPIEDRA?

A la elección de secuencias de esta serie de dibujos animados nos ha impulsado el hecho de que los personajes pueden ser considerados como diferentes prototipos de estilos conversacionales. No quiere decir esto que sean prototipos reales de hablantes masculinos y femeninos, sino que el uso que hacen del lenguaje se puede caracterizar como un estilo propio y bien definido y sólo pretendemos aislar los rasgos que caracterizan estilos conversacionales diferentes para, en un nivel más avanzado, estudiar la influencia de factores como el sexo, la edad y el nivel sociocultural en la configuración de cada estilo conversacional. Por otra parte, el análisis de fragmentos de conversación artificial puede darnos algunas pistas para el estudio de modelos de conversación real.

Además, comprobaremos que en la configuración del diálogo intervienen fuerzas de diversas procedencias. Hay juegos de poder que pertenecen más al mundo de los mayores que al de los niños, público al que supuestamente se dirige la serie. Y es que con cualquier sistema de comunicación se transmite ideología. E ideología se transmite desde el momento en que entes de ficción actúan de una determinada manera y dicen lo que se supone que debe decir el prototipo de personaje que representa.

En algunas secuencias aparecen actitudes más o menos estigmatizadas socialmente hoy en día: Pedro Picapiedra está viendo una pelea de boxeo en televisión; su mujer, Wilma, llega a casa después de hacer la compra —en compañía de su inseparable Betty— y quiere contar a su marido algo agradable y sorprendente que le ha sucedido. Éste, sin embargo, ignora por completo a su mujer y continúa embobado ante la televisión. La mujer solícita y enamorada, abnegada, esclava de su esposo y de su hogar; el varón dominante, autosuficiente, aunque vulnerable, débil e inconsistente tras la armadura de su virilidad. La amiga, Betty, comprensiva y solidaria; el amigo, Pablo, bufoncillo apocado, irónico y fiel.

Por tanto, en mi opinión no debe soslayarse el hecho de que personajes prototípicos actúen como estereotipos sociales, con unos comportamientos lingüísticos también prototípicos, —es siempre Pedro, como varón dominante, quien insulta e infravalora a los demás, por ejemplo—. Además, esta imagen desvirtuada se presenta como modelo de relación matrimonial y relación social. ¿Es ideología? Sí, porque cada modelo de *persona* lleva aparejado un modelo propio de lenguaje, un estilo conversacional particular⁴.

2. LOS PICAPIEDRA CONVERSAN

El poder, relacionado con el status absoluto o relativo de cada hablante en una conversación, lleva aparejado relaciones de distancia o solidaridad que afectan tanto a la producción como a la interpretación de un enunciado. La clave para entender el juego de fuerzas que operan es la similitud o la diferencia social que implicarán diferentes niveles de distancia. Las formas de pensar, los comportamientos y pautas

⁴ En el análisis de cada una de las secuencias no nos detenemos en exposiciones teóricas áridas y complejas. Remitimos en cada caso a trabajos que pueden servir de apoyo y de marco teórico.

de conducta posibilitan el establecimiento de relaciones de distancia o de intimidad con repercusiones sociales. En este sentido, la lengua, o mejor, el uso del lenguaje es fiel exponente de las relaciones sociales que se establecen en la conversación, de tal modo que esos usos del lenguaje son manifestación de las relaciones de solidaridad o de distancia social que funcionan en un momento concreto de la conversación. En la siguiente secuencia⁵ predomina la solidaridad debida a la similitud de formas de pensar y de comportamientos.

Wilma y Betty regresan a casa cargadas de paquetes tras hacer la compra.

Betty: Es emocionante llevar cosas a la casa para probarlas.

Wilma: ¡Ajá! Y tenerlas que regresar al día siguiente.

Betty: Sí. Es triste pero nos da algo que hacer por las tardes.

Wilma: ¿Crees tú que alguna vez podremos, Betty?

Betty: Podremos ¿qué?

Wilma: Que si podremos alguna vez comprar ropa cara y quedarnos con ella.

Betty: No. Milagros como ese sólo pasan en la televisión o en las películas.

Wilma: Sí. Oye. Tengo hambre, Betty.

Betty: Yo también. Me cansé tanto con las compras que hasta me olvidé de comer. ¿Qué tal si entramos aquí para un bocadillo?

Wilma: Fuente de sodas Los Artistas. ¡Oh! Leí acerca de ese lugar en una revista de cine.

Betty: ¡Uhum! Es donde los actores y actrices jóvenes vienen a ver si alguien los descubre.

Wilma: ¿Quieres que entremos Betty?

Betty: ¡Uhum! Puede ser que alguien nos descubra, Wilma.

Wilma y Betty: Ji, ji, ji, ji, ji....

Wilma: ¡Qué graciosa eres Betty!

La secuencia se plantea en todo momento en términos de cercanía, debida a la frecuencia en el contacto. El intercambio con que da comienzo la secuencia

⁵ Hemos analizado un solo capítulo de la serie. Wilma y Betty regresan a casa después de haber realizado unas compras, entran en un bar y allí un productor de televisión, que queda encantado con las manos de Wilma, le ofrece un pequeño papel a ésta en uno de sus programas de televisión. Wilma recibe unas clases y piden dinero a sus amigos, Betty y Pablo, para que les ayuden. Cuando se presentan en los estudios Pedro rechaza las condiciones que se le ofrecen a Wilma y es Betty quien finalmente aparece en el programa de televisión. De esta manera Betty y Pablo recuperan el dinero invertido en Wilma.

Betty: Es emocionante llevar cosas a la casa para probarlas.

Wilma: ¡Ajá! Y tenerlas que regresar al día siguiente.

Betty: Sí. Es triste pero nos da algo que hacer por las tardes.

es expresión de la similitud de intereses y comportamientos de las dos participantes. La generalización que pragmáticamente está expresada en el enunciado no resta cercanía a la relación, puesto que el intercambio finaliza con una alusión directa a esa similitud de comportamientos e intereses a los que nos hemos referido. El intercambio siguiente maximiza la comunicación de intereses con la referencia a un tema estereotípico: la ropa cara.

Wilma: ¿Crees tú que alguna vez podremos, Betty?

Betty: Podremos ¿qué?

Wilma: Que si podremos alguna vez comprar ropa cara y quedarnos con ella.

Betty: No. Milagros como ese sólo pasan en la televisión o en las películas.

La secuencia concluye con una alusión a la imagen positiva⁶ de Betty, “*¡Qué graciosa eres, Betty!*”, que maximiza la expresión de aprecio. Pero al mismo tiempo es una referencia al estilo conversacional de Betty basado en la ironía (“*Sí, es triste pero nos da algo que hacer por las tardes*”) o en la exageración (“*Me cansé tanto con las compras que hasta me olvidé de comer*”). Wilma, por su parte, es quien inicia los intercambios e impone la dirección temática de los mismos mediante preguntas (“*¿Crees tú que alguna vez podremos, Betty?*”) o con afirmaciones que bien pudieran interpretarse como peticiones indirectas (“*Oye. Tengo hambre, Betty*”) que posibilitan que Betty haga el ofrecimiento de forma explícita (“*¿Qué tal si entramos aquí para un bocadillo?*”) y que sea Wilma quien proteja su imagen negativa al evitar que sea Betty quien se imponga, puesto que contraataca con una nueva invitación (“*¿Quieres que entremos Betty?*”). Wilma consigue con su estrategia obtener los máximos beneficios con el mínimo gasto. Y concluye con la expresión de halago a la imagen positiva de Betty, a la cual ya nos hemos

⁶ El término imagen se emplea para referirse metafóricamente “a la personalidad del hombre como miembro individual de la sociedad de la que forma parte. La imagen de cada ser humano se compone de dos factores complementarios, marcados con los términos positivo y negativo”. La imagen positiva se basa en el deseo del individuo de ser reconocido por los demás y de que los demás deseen para él lo que desea para sí mismo. La imagen negativa hace referencia al deseo de cada individuo de actuar autónomamente sin que sus actos se van impedidos por los de los demás. Cf. Haverkate, H. (1994): *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*, Madrid, Gredos.

referido, para reparar el daño que sus actos de habla hayan podido ocasionar a la imagen negativa de Betty. En definitiva, maximiza el acuerdo y el afecto para reparar ese daño potencial.

En suma, la similitud de intereses y la cercanía conllevan una relación de intimidad, planteada en términos de confianza, en la cual se maximiza el acuerdo y el aprecio por el interlocutor mediante estilos conversacionales distintos, es decir, estilos caracterizados por el uso de estrategias diferentes. Además, cualquier muestra de solidaridad implica poder porque la semejanza y la proximidad limitan la libertad, según comprobamos en el texto analizado.

El cuestionamiento, por otra parte, de la relación de intimidad está al servicio en la siguiente secuencia de la consecución unos fines concretos: la persuasión.

Pedro trata de convencer a Pablo para que éste “invierta” en el futuro de Wilma prestándole el dinero necesario para que reciba clases de dicción y de “buenos modales”. Ficticiamente Pedro habla con su madre usando el teléfono que hay junto a la cama de Pablo mientras éste finge dormir.

Pedro: Por un par de piedrólares usted compra la mitad del contrato de Wilma y ganará una fortuna. ¿Qué? ¿Qué, mamá? ¿Que por qué no dejo que Pablo compre la mitad del contrato de Wilma? Bueno, es demasiado garantizar la ganancia para alguien que es casi un extraño.

Pablo: ¡Oye! ¿Qué quieres decir con casi un extraño? Hemos sido amigos durante años.

Pedro: Espera mamá que alguien me habla. ¿Cómo dijo que se llama usted? El señor... señor...

Pablo: ¡Tú sabes muy bien quién soy, Pedro Picapiedra! ¡Pablo Mármol! Y si alguien debe permitirse el invertir en el futuro de Wilma ese debo ser yo. ¿Comprendes?

Pedro: Es que el futuro de Wilma no es cualquier cosa, amigo.

Pedro fundamenta su estrategia de persuasión en la minimización de la similitud y en la maximización de la distancia. Hace hincapié en la diferencia al cuestionar la relación de confianza que mantienen. Pablo es para Pedro *casi un extraño*. Es explícitamente descortés⁷ al atacar su imagen positiva: excluye a Pedro de sus

⁷ Junto a la teoría de la cortesía de Brown y Levinson, hay algunos autores que han desarrollado la teoría de la no cortesía (o de la descortesía). Normalmente se ha estudiado la cortesía como conjunto de estrategias comunicativas encaminadas a mantener la armonía social. No obstante, hay otras estrategias orientadas al *ataque*, es decir, a la confrontación. Uno de los principios básicos de esta perspectiva es

intereses, busca el desacuerdo y hace que su “amigo” se sienta incómodo. Además, y quizás sea lo que más afecta a Pablo, utiliza Pedro marcadores de identidad no apropiados⁸ —*señor, usted*— en una relación de cercanía y familiaridad. Por otra parte, las estrategias de descortesía que utiliza amenazan el derecho de Pablo a actuar autónoma e independientemente al hacerle creer que le afectará una acción negativa y al invadir su espacio personal, tanto físico como íntimo —no olvidemos que la secuencia se desarrolla en el dormitorio de Pablo mientras este finge dormir—. Por su parte Pablo defiende su imagen positiva cuando recuerda a Pedro que han sido amigos *durante años* y cuando reclama su derecho a defender su propio espacio (“*Si alguien debe permitirse el invertir en el futuro de Wilma ese debo ser yo*”). Pedro finaliza la secuencia pontificando (“*Es que el futuro de Wilma no es cualquier cosa*”), al tiempo que vuelve a atacar la imagen positiva de Pablo con un marcador social no apropiado, “*amigo*”, que, paradójicamente, enfatiza todavía más la distancia que la solidaridad.

En conclusión, Pedro realiza un conjunto de actos potencialmente amenazadores y, para agravar más el ataque, no pretende en ningún momento respetar ni la imagen positiva ni la negativa de Pablo. Para ello maximiza la expresión de la descortesía con estrategias de descortesía explícita.

Pero no siempre Pedro pretende ser descortés, ni planea estrategias como las anteriores para conseguir unos fines concretos, ni calcula el grado de amenaza que sus actos implican. No pretende ofender explícitamente, pese a la descortesía superficial, en la siguiente secuencia de actos.

Wilma llega a casa exultante de alegría porque el señor Rockol, productor de televisión, le ha ofrecido un pequeño papel en uno de sus programas. Desea contar a Pedro lo sucedido. Sin embargo, éste está embobado viendo un combate de boxeo en televisión.

Wilma: ¡Pedro, la más formidable noticia de...

Pedro: [Sssss⁹ ... Está la pelea y aposté dos piedrôlares

que ningún enunciado es inherentemente descortés, sino que son las condiciones contextuales las que determinan el juicio que hagamos del acto. No obstante, la conjunción de acto y contexto sí puede ser inherentemente descortés. Culpeper, J. (1996): «Towards an anatomy of impoliteness», *Journal of Pragmatics*, 25, 349-367.

⁸ Brown, R. y Gilman, A. (1960): «The pronouns of power and solidarity», en *Style in language*. En Thomas Sebeok (ed.) Cambridge, MA, M.I.T. Press, págs. 253-276.

a Sonsi. ¡Dale duro! ¡Dale!

Wilma: Pero Pedro, esto es muy importante...

Pedro: [Ssss.... No se perderá. No me dejas oír los cantorrazos. ¡Dale duro! ¡Dale!

Wilma: Pero tengo una...

Pedro: [Después Wilma, después. Nada puede ser más importante que mi pelea.

Wilma: ¡Esto lo es para mí!

Pedro: ¡Ya es tuyo Sonsi!

[...]

Pedro: ¡Yabadabadú! ¡Gané, gané!

Wilma: Pedro, adivina lo que me pasó a mí hoy.

Pedro: ¡Yúju! ¡Lo sabía, lo sabía!

[Entran Pablo y Betty]

Betty: ¿Cómo lo supo?

Pablo: ¿Ya sabías que sería descubierta?

Pedro: El retador tenía que ganar. Él es el descuberto.

Betty: ¿No le dijiste a Pedro la buena noticia, Wilma?

Wilma: No quise interrumpir el programa de televisión de mi esposo.

Pedro: ¿De qué están hablando?

Wilma: Como dijiste Pedro, no se perderá. Yo tengo que hacer la cena.

Lo que sucede es obviamente descortés. No obstante, pese a lo que la lógica nos dijera, no es muestra sino de solidaridad: se puede relacionar cierta falta de cortesía con la intimidad¹⁰. En relaciones de igualdad, es decir, cuando hay demasiada familiaridad, pueden darse situaciones como la anterior. La descortesía viene dada por el derecho que Pedro se arroga de interrumpir a su esposa. Pedro viola reiteradamente los turnos de habla de Wilma impidiéndole que hable. Además podríamos hablar en esta secuencia de descortesía paralingüística y no verbal en tanto que Pedro eleva el tono de la voz y evita mirar hacia donde Wilma se encuentra.

Sin detenernos en lo prototípico y perverso de la situación —la señora que llega a casa y es ignorada por el marido mientras éste ve un partido de lo que sea en

⁹ Con el signo [indicamos el momento en que se produce una interrupción.

¹⁰ Cf. Leech, G. (1983): *Principles of pragmatics*, London, Longman.

televisión— el estilo conversacional de Pedro en esta secuencia se caracteriza por el ataque, no premeditado, a la imagen positiva de su esposa: la ignora y se desinteresa por lo que ella considera importante. Tal desinterés motiva en la segunda parte de la secuencia el gracioso equívoco de la descoordinación en la conversación. Pedro no atiende a Wilma y ella, por su parte, contraataca con la ironía cuando Betty le pregunta si le ha contado a su esposo *la buena noticia* (“*No quise interrumpir el programa de televisión de mi esposo*”).

No obstante, el estilo conversacional de Wilma no solo se caracteriza por la ironía. Cuando trata de contar lo sucedido a Pedro, éste hace indicaciones explícitas de su estilo.

Pedro: ¿Cuál es el secreto?

Pablo: Bueno, Wilma y Betty estaban almorzando y...

Betty: [Wilma se lo dirá cuando llegue el momento apropiado.

Pedro: Es mejor que llegue el momento ahora mismo. Wilma, ¿Cuál es el secreto?

Wilma: Eh..., bueno, Betty y yo fuimos a una fuente de sodas...eh...porque teníamos hambre. Tú sabes, comprando ropa to ...

Pedro: [¡Calla! Al grano, al grano del descubrimiento.

Wilma: Te lo diré ahora. No me apresures...

Pedro: [Es que siempre le das mil vueltas a las historias.

Wilma: Sólo por eso...

Pedro: [¡Ah! Lo siento, mi vida, lo siento de veras. ¿Quieres contarme?

Wilma: Bueno, en esa fuente de sodas... eh... el... nombre de Juan Rockol, ¿te suena conocido a ti?

Pedro: ¿El que fabrica estrellas de televisión [ininteligible]? Sí, sí me suena.

Wilma: Bien, estaba sentado en el mostrador y...

Pedro: [Sí, sí...

Pedro considera que su esposa da rodeos en la narración y, además, considera superfluos y accesorios ciertos detalles que proporciona Wilma. Por ello reprocha a Wilma su falta de concisión.

Wilma: Eh..., bueno, Betty y yo fuimos a una fuente de sodas...eh...porque teníamos hambre. Tú sabes, comprando ropa to ...

Pedro: [¡Calla! Al grano, al grano del descubrimiento.

Wilma: Te lo diré ahora. No me apresures...

Pedro: [Es que siempre le das mil vueltas a las historias.

¿Se trata de una manifestación del poder y del status superior de Pedro? ¿Son factores relacionados con el sexo los que explican los estilos respectivos de Pedro y Wilma?¹¹ ¿Se trata simplemente de conflicto de estilos conversacionales?¹² Sean cuales sean las respuestas, lo cierto es que resulta muy peligroso identificar ciertos modos conversacionales con determinados papeles sexuales tópicos, más aun cuando unos y otros son constantes a lo largo de todos los capítulos de la serie.

Nos resta hablar de Pablo. Se trata de un personaje con unos rasgos de estilo muy peculiares. Demuestra la cooperación y la solidaridad maximizando sus expresiones de aprecio hacia los demás y enfatizando la similitud de intereses. En sus afirmaciones, por otra parte, podríamos describirlo como poco arriesgado, ya que suele justificar sus opiniones mediante argumentos basados en datos más o menos anecdóticos. No se responsabiliza de lo que dice y se remite a lo oído, a lo leído o a lo visto:

Wilma: [...] no sé cantar, bailar, caminar correctamente ni hablar correctamente.

Pablo: Bueno, nadie es perfecto.

Pedro: Y todo ese cuento se puede aprender.

Wilma: ¿En sólo una semana?

Pablo: No es imposible. Yo vi una película una vez en la matiné de la noche en que la muchacha no sabía hacer nada. Entonces ellos, ellos le trajeron toda clase de profesores y...

Wilma: [¿Consiguieron enseñarla?

Pablo: Bueno, no sé. Le contaron el final porque tenía muchos comerciales pendientes.

Sus intervenciones suelen ser secuencias laterales que contribuyen en poco o en nada a la dirección del intercambio: nunca sirven para iniciar, ampliar o relanzar un tema, porque sólo son comentarios de fondo:

Betty: Tú serás una estrella, Wilma, si te dirige Juan Rockol.

¹¹ James, D. y Drakich, J. (1993): «Understanding gender differences in amount of talk», en Deborah Tannen *Gender and conversational interaction*, Oxford, Oxford University Press, págs. 281-312. Hay, por otra parte, gran cantidad de estudios dedicados al conflicto de los estilos conversacionales de hombres y mujeres. Señalamos como orientación algunos de ellos. Tannen, D. (1986): *¿Yo no quise decir eso!*, Barcelona, Paidós, 1991.

¹² McDermott, R. P. y Tylbor, H. (1983), «On the necessity of collusion in conversation», *Text*, 3:3, 277-297.

Pablo: No puede fallar. Yo he leído que Juan Rockol hace estrellas de don nadies. ¿O sería al revés, tú?

[...]

Wilma: ¡Oh! No podemos esperar milagros del Sr. Rockol. Yo no tengo talento. Ni siquiera sé actuar.

Pablo. Tal vez sea una película de vaqueros. En esas nunca usan actores.

Finalmente hablaremos de otras relaciones conversacionales caracterizadas por la asimetría de los papeles sociales.

Las relaciones de poder¹³ incluyen un control no recíproco del comportamiento. La riqueza, la edad, el sexo o el papel social pueden decidir a favor o en contra de uno de los hablantes la posibilidad de imponer sus interpretaciones. Se trata normalmente de relaciones asimétricas en las que se excluye toda cercanía o familiaridad. Conceptos de gran importancia para analizar una interacción donde esté presente esta relación son los de *status absoluto* y *status relativo*. Se habla de *status absoluto* cuando hacemos referencia al nivel jerárquico que tiene cada hablante en una supuesta escala social, independientemente de la interacción en la que se halle implicado. El *status relativo* por el contrario se define en la interacción, deriva de la relación que los hablantes mantienen en un momento dado de la conversación y, por supuesto, es susceptible de ser modificado a lo largo de la misma. Si el rango social no es negociable conversacionalmente, sí lo es la posibilidad de ejercer el control del comportamiento o el derecho a influir en las decisiones del otro.

En la siguiente secuencia las relaciones de poder se ven modificadas por un factor contextual aceptado explícitamente por uno de los participantes, cada uno de los cuales está convencido de la superioridad de su *status absoluto* con respecto al otro.

Patrocinador: ¡Oh Dios! Pero ya llamé tres veces a la señora Picapiedra, señor Rockol, y nadie me contesta en su casa.

Rockol: Está demorando los ensayos. Llámela otra vez de inmediato o se me larga enseguida.

¹³ Spencer-Oatey, H. (1996): «Reconsidering power and distance», *Journal of Pragmatics*, 26, págs. 1-24.

Patrocinador: ¡Oh sí, señor! ¡Al momento, señor, sí señor! Bueno, no lo dejaría que usara de mandadero a mí, al patrocinador si no fuera por su alta calidad.

Hay una relación social previa que se ve modificada por el estilo impositivo del señor Rockol. El Patrocinador responde imitando el lenguaje de los subordinados en el ejército americano (“*¡Al momento señor, sí, señor!*”). Su imagen negativa se ve atacada —su capacidad de actuar autónomamente resulta coartada— al tiempo que el poder relativo del señor Rockol con respecto al Patrocinador aumenta. A éste no le queda otro remedio que la autoafirmación —¿consuelo?— de su libertad para actuar. De este modo es como puede defenderse del ataque a su imagen. Por su parte, el señor Rockol, convencido de su status superior, realiza un acto explícitamente descortés sin tratar de evitar ni atenuar la agresión que sus palabras representan para la imagen negativa del Patrocinador: no utiliza estrategia de cortesía alguna que mitigue el alto grado de imposición que conllevan sus palabras. Es abiertamente descortés.

MESAS REDONDAS

Mesa redonda: LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO

LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL LÉXICO

LUIS DE LA ROSA FERNÁNDEZ
IES «Padre Suárez», Granada

Uno de los aspectos menos sistematizados que hay en los procesos educativos de la lengua es la enseñanza-aprendizaje del léxico. Es éste un campo tan vasto que, precisamente por ello, siempre encontraremos textos que puedan resultar interesantes para que nuestros alumnos puedan ampliar su conocimiento del vocabulario, pero aquí es donde reside el peligro: son tantas las alternativas en cuanto a la selección del material que puede parecernos que cualquiera es buena porque contribuye al fin que pretendemos y, sin embargo, la selección de la información que han de obtener los estudiantes de una lengua es fundamental ya que de ello depende en gran medida el interés que pueda despertar nuestro programa sobre la enseñanza del léxico.

Se habrá observado que lo que estamos planteando en un principio es la necesidad de seleccionar el léxico que ha de ser objeto de estudio; después nos plantearemos las técnicas que en la práctica docente se están demostrando más eficaces para la adquisición del mismo.

La primera pregunta que el docente ha de hacerse es la siguiente: ¿Qué léxico enseñar? Es esta una pregunta imprescindible ya que si no nos la formulamos estaremos a merced de la improvisación y sometidos a la tiranía de los libros de texto, si los utilizamos y ofrecen ejercicios en este sentido, o a los textos, normalmente literarios, que utilicemos en clase no ya sólo para la comprensión del vocabulario de los mismos sino también para su análisis en otros sentidos. La respuesta no es fácil y

debe hallarse en sintonía con las necesidades de nuestros alumnos. Cabría preguntarles a éstos pero en realidad es muy posible que no supieran respondernos. Somos nosotros los que por nuestra práctica docente y nuestra experiencia de vida, sin desechar las posibles sugerencias de nuestros alumnos, hemos de darle respuesta a la pregunta que estamos formulando. Ahora bien, cabría matizarla: ¿Qué léxico enseñar a estos alumnos que tenemos delante? Efectivamente si nos hiciéramos la pregunta de una forma muy general sin tener en cuenta el tipo de alumnos que tenemos, su edad, su cultura, sus intereses, sería prácticamente imposible obtener una respuesta aceptable y segura. Si los alumnos a los que pretendemos enseñar léxico son niños de escasa edad, es evidente que hay que huir de la enseñanza de un léxico especializado y centrarse en un tipo de vocabulario con carácter general pero que tenga la capacidad de ir incrementando su capacidad expresiva y comprensiva del mundo que lo rodea y que, por supuesto, responda a sus intereses inmediatos y a sus necesidades. Si los alumnos son, por ejemplo, universitarios, el léxico que se les suele enseñar es muy especializado y específico de la profesión que han elegido. De hecho muchas asignaturas no son sino la adquisición por parte de los alumnos de una terminología científica relacionada con un tema especializado. Nosotros vamos a formular la pregunta en el supuesto de que nuestros alumnos sean de una edad comprendida entre los catorce y los dieciocho años y estén cursando estudios medios, esto es, tercero y cuarto de E.S.O. y bachillerato, según los planes de estudio que existen en la actualidad. ¿Qué saben estos alumnos y qué necesitan saber en cuanto al léxico? Es obvio que la respuesta que pretendemos obtener ha de ser necesariamente de tipo general ya que las lecturas de cada uno, su ambiente familiar, el mundo en el que ha vivido y sus propias experiencias habrán influido de forma importante en su cultura léxica. Ya en la escuela habrán tenido oportunidad de haber adquirido algún vocabulario abstracto junto con algunos términos, normalmente sencillos, que han podido incorporar a su acervo lingüístico y cultural conseguido en su círculo familiar y social que les han permitido desenvolverse en su ambiente de la infancia al tiempo que han contribuido a conformar el mundo que los rodea. Pero ahora lo que tenemos ante nosotros es un adolescente que necesita empezar a comprender no ya «su mundo» sino «el mundo» en toda su complejidad de forma mucho más objetiva. Digamos que está saliendo de la fantasía infantil en la que ha estado sumido y necesita una preparación para incorporarse en ese mundo no ya sólo como elemento pasivo sino como protagonista activo. Es éste un momento en el que el muchacho empieza a ser aprendiz de adulto e incluso pretende emularlo,

aunque le faltan conocimientos y experiencia y, precisamente esa ansia de instalarse en el mundo como elemento activo y dejar su condición de ser pasivo y dependiente es la fuerza que tenemos que aprovechar para enseñarle aquello que precisamente está pretendiendo dominar. La sociedad está determinada por una serie de fuerzas: culturales, políticas, deportivas, etc. Estos aspectos son precisamente los que el adolescente necesita conocer no ya sólo para no sentirse desplazado sino para empezar a participar en ellos y decantarse por un futuro profesional. Por eso es fundamental que el muchacho de esta edad empiece a conocer los grandes temas que lo envuelven y que son los que conforman el mundo en el que pretende integrarse de forma activa, y una forma de contribuir a ésto es dotarlo de un vocabulario básico que le permita comprender los grandes temas de la sociedad en la que empieza a integrarse. Por eso es muy importante que los profesores de Lengua de estos niveles no dejen al azar la enseñanza de un léxico que pueda resultar aleatorio sino que responda a las auténticas necesidades de sus alumnos. Es por tanto necesario que, en estos niveles, nos preguntemos: ¿Cuáles son los temas que más preocupan a la sociedad actual? Sólo a partir de la respuesta a esta pregunta podremos determinar consecuentemente cuál es el léxico que hemos de enseñar y nuestros alumnos tienen necesidad de aprender. Determinados los temas esenciales que preocupan a ese mundo donde el adolescente está instalado no hay sino que elaborar unos vocabularios temáticos que podremos utilizar para la enseñanza de un léxico que empieza a ser ya especializado pero que necesariamente ha de enseñarse con carácter general, esto es, sin descender a términos superespecializados. No se trata de elaborar unos vocabularios temáticos exhaustivos, no es cuestión de hacer diccionarios de tecnicismos agrupados por materias. Ya existen programas informáticos que lo logran. Se trata de hacer una selección de términos dentro de cada uno de esos vocabularios temáticos y además con un soporte textual que permita una enseñanza amena y variada. Desgraciadamente es poco lo que se ha avanzado en este terreno ya que la dificultad para obtener este material exige mucho tiempo y el trabajo de un equipo bien coordinado. Que sepamos son pocas las publicaciones que han contribuido didácticamente a ello. Se han prodigado los diccionarios temáticos pero éstos no nos sirven como material pedagógico y salvo la consulta a la que pueden ser sometidos, difícilmente puede este corpus consultivo considerarse un

¹ Luis de la Rosa. *Curso de Lengua Española. Gramática (teoría, norma y práctica) y Vocabularios temáticos*. Granada, 2^a ed. 1995.

instrumento que pueda utilizarse de forma sistemática en la formación del alumnado. Nuestra experiencia ¹, quizá por la enorme dificultad que ello supone y la necesidad de un equipo bien conjuntado, no se ha visto respaldada con nuevos estudios y aportaciones que pudieran haber enriquecido nuestra humilde aportación. Pero ya que no disponemos de más material publicado que el nuestro, digamos que la elaboración del mismo se hizo con la valiosa colaboración de más de ciento cincuenta alumnos divididos en pequeños grupos de tres o cuatro, lo que supuso que había que coordinar algo más de cincuenta equipos de investigación. Los temas ya habían sido designados a partir de una serie de propuestas y el objetivo era averiguar qué vocabulario específico de cada uno de los temas era el más usual. No se trataba de crear unos diccionarios temáticos, algo que hubiera trascendido nuestras posibilidades, sino que nuestra intención era seleccionar el vocabulario esencial relativo a cada uno de los temas que iban a ser objeto de investigación. El resultado fue la obtención de un material de enorme interés para el alumnado pues lo que se pretendía era tener la posibilidad de conocer la terminología imprescindible que le permitiera entender de temas que están en nuestra sociedad y en la que están deseosos de participar como protagonistas. Los temas seleccionados fueron tan dispares como música o agricultura y ganadería, cine y teatro o minería, pintura y escultura o economía, salud o religión, etc., pero todos ellos motivo primordial en las páginas de nuestras revistas y periódicos. La adquisición de estos vocabularios ofrecían la posibilidad al alumno de entender lo mismo de un tema de tauromaquia que de economía, de gastronomía que de deportes. ¿Por qué nos íbamos a limitar al conocimiento de unas palabras utilizadas en los textos literarios por algunos autores? La perspectiva que se les ofrecía a los alumnos era mucho más sugestiva y práctica. Además de estos textos literarios tendríamos otros y, consecuentemente, la posibilidad de que el adolescente fuera accediendo poco a poco a ese mundo que pretende conquistar.

Habiendo conseguido ese vocabulario básico perteneciente a esa pluralidad de temas que afectan a la persona que está integrada en la sociedad, el siguiente reto consistía en organizar ese material didáctico de forma que pudiera ser asimilado por los jóvenes estudiantes. Darles una lista de palabras para que los memoricen con su significado sería el mejor procedimiento para ahuyentarlos. Estas listas de palabras conseguidas por los equipos de investigación había que hacérselas llegar y aprender de forma indirecta a través de textos, literario o no literarios, esto es, buscando una forma amena y no el recurso fácil de darles unas crudas listas de palabras. El problema es que no siempre se encontraron los textos específicos de cada uno de los

temas que tuvieran una densidad de términos específicos suficiente. ¿Qué hacer? Pues simplemente crearlos. Fue así como aquellos casi doscientos muchachos que habían participado en los equipos de investigación debieron hacer unas redacciones con una clara consigna: utilizar el mayor número de términos específicos relativos al tema que se tratara. El resultado fue un cúmulo ingente de redacciones del que algunas eran francamente aprovechables para utilizarlas como material didáctico a través del cual otros alumnos podrían acceder al conocimiento de este léxico. Precisamente nuestra publicación recogió, aparte algunos textos literarios y científicos que se habían mostrado útiles y ajustados a nuestra intención, algunas de estas redacciones que hoy estamos utilizando con un rendimiento eficacísimo.

Con los términos específicos y esenciales de cada tema ordenados alfabéticamente y el soporte textual que habíamos logrado, distribuimos la terminología en subtemas; así, por ejemplo, el vocabulario de la navegación se organizó en «embarcaciones», «partes principales y elementos», «aparejo y velamen», «navegación», «marinería» y «puertos e instalaciones». ¿Qué interés ofrecía este nuevo ordenamiento, aparte de la relación alfabética de todos los términos con su significado específico? Pues simplemente el de poder ir del objeto a la palabra. Los diccionarios son muy útiles cuando partimos de la palabra y pretendemos buscar su significado pero, sin embargo, ¿qué ocurre cuando simplemente queremos conocer el nombre de un objeto? ¿Adónde recurrimos? Pues precisamente este ordenamiento del léxico ofrece una posibilidad y es que restringe nuestro campo de búsqueda. Supongamos que nosotros vemos en un cortijo una especie de granero limitado por tabiques donde se almacenan frutos o cereales y queremos saber cómo se llama eso. Si no hay quien nos lo diga y disponemos de un vocabulario temático de la agricultura organizado como antes hemos señalado, bastará con que busquemos en la sección «edificios e instalaciones» y ahí, entre no muchas palabras, nos encontraremos con *troj* o *troje* que es la que en este caso nos interesaría. Con este material así organizado lo que hay que hacer es que no sólo el alumno lo incorpore a su competencia lingüística sino que también lo incluya en su actuación lingüística, en términos chomskianos. No es suficiente que el joven estudiante sea capaz de comprender un texto moderadamente rico en tecnicismos de cualquiera de los temas estudiados sino que es necesario también que esta terminología forme parte de su expresión lingüística. Por eso los ejercicios que deben hacerse han de tener este doble objetivo y así unos se plantearán con la simple finalidad de que se comprenda, sobre todo a partir de textos, un vocabulario específico esencial y otros deben estar orientados a que el

alumno tenga que usar este vocabulario, ya sea en exposiciones orales o escritas. Cuando hayamos hecho un barrido de los principales temas que nos afectan y situemos al alumno ante las páginas de un periódico y pueda advertir que lo mismo comprende las páginas deportivas que los informes bursátiles, habremos conseguido darle una seguridad importante que contribuirá, sin lugar a dudas, a ese empeño por el que el adolescente está ahora preocupado: comprender el mundo que lo rodea y empezar a participar en él como elemento activo y pieza esencial de ese engranaje social.

Hasta ahora se ha expuesto una experiencia novedosa que se ha mostrado eficaz y atractiva para los alumnos que han participado en ella -basta para saberlo con preguntarles a los que se han visto implicados en este procedimiento didáctico-, pero no ha sido el único método utilizado: las estrategias utilizadas tradicionalmente tales como el análisis de los afijos de las palabras y el estudio de las aportaciones semánticas de éstos, el estudio de sinónimos y antónimos, todo ello con un uso intenso del diccionario, son fórmulas de toda la vida que no conviene que sean desplazadas sino que mantienen todo su interés. Ahora bien, estos procedimientos también han de utilizarse de forma ordenada y muy sistematizada. Si hacemos todo esto y el tiempo del que disponemos para desarrollar el programa nos lo permite, habremos contribuido, mejor que con otros contenidos excesivamente teóricos, a conseguir el objetivo primordial que esta asignatura nunca debe olvidar: el dominio de la Lengua.

Mesa redonda: LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO

LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO

JORGE MOLERO HUERTAS

*Grupo de Investigación «El léxico español: descripción y aplicaciones»
Universidad de Granada*

Retomando lo expuesto en otro lugar, vamos a hacer una introducción acerca de la enseñanza del léxico, en la que el hilo conductor será el principio didáctico de que en los niveles educativos anteriores al universitario hay que enseñar, sobre todo, el vocabulario usual de nuestra comunidad lingüística.

En la enseñanza del vocabulario, como en la de cualquier otra disciplina o materia, debemos plantearnos tres cuestiones básicas:

- qué enseñar, lo cual nos conduce a la selección de contenidos.
- cómo enseñar; es decir, los procedimientos metodológicos, los recursos, actividades...
- cuándo enseñar; con lo que nos referimos no sólo a qué momento de la programación sino también y sobre todo a la edad y etapa evolutiva de los alumnos, a su madurez intelectual y cognitiva.

A veces nuestros compañeros, los docentes, nos cuentan, sorprendidos, a los profesores de lengua que determinados alumnos no conocen tal o cual palabra. Son, en estos casos, palabras usuales entre nosotros, cuyo significado, creemos, no entraña demasiada complejidad, pero que, en cambio, son desconocidas para los escolares.

Ante estas situaciones, cabe hacerse dos preguntas:

1. ¿Por qué ocurre esto? Es decir, ¿por qué algunos alumnos ni tan siquiera conocen esas palabras?

2. Pero también hemos de plantearnos, como docentes, y con honestidad, otra cuestión importante: ¿qué conocimiento tenemos nosotros del vocabulario que poseen y usan nuestros alumnos?

Se podrían aventurar, quizás, varias respuestas, más o menos intuitivas o más menos lógicas. Y también se podrían realizar investigaciones para, al menos, intentar responder adecuadamente a una de ellas: ¿qué sabemos de la competencia léxica de nuestros discípulos? Tal vez así se puedan aportar datos y recursos para paliar la otra cuestión: ¿por qué los alumnos no tienen o no han adquirido el vocabulario necesario?

Nosotros decidimos optar por la vía de la investigación e iniciamos una encaminada a la determinación del vocabulario escolar. Fijamos un nivel educativo concreto, el primer curso de EE.MM y 3º de Reforma, y tras superar fases esenciales como la selección de los alumnos de la muestra, la recogida de datos para establecer el corpus, etc., hemos podido obtener -con matices- un conocimiento real del vocabulario que utilizan estos alumnos. Este conocimiento es tanto a nivel cuantitativo —número total de vocablos, riqueza léxica de los distintos estratos (zona, sexo, clase de enseñanza —BUP, FP, Reforma—, etc.)—, como cualitativo. Este último en el sentido siguiente:

- a) Conocimiento gramatical: qué sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, etc., usan los alumnos.
- b) Conocimiento léxico: formación de palabras, (derivación, composición, parasíntesis), fraseología, homonimia, etc., en el vocabulario escolar.
- c) Conocimiento del nivel de uso (registros) de los vocablos: nivel coloquial, nivel vulgar, nivel elevado (culto y literario), nivel jergal, tecnicismos, dialectalismos...
- d) Conocimiento del léxico virtual; es decir, las palabras que “inventan” los alumnos o que crean de acuerdo con los recursos que les facilita su idioma.
- e) Etc.

Estos datos permiten, pues, y partiendo de los conocimientos previos de los alumnos, seleccionar aquel vocabulario que los alumnos deben adquirir en el recinto escolar, por un lado, y, por otro, apoyarse al mismo tiempo en la información cualitativa suministrada para que el alumno mejore su reflexión teórica acerca del funcionamiento propiamente lingüístico del plano léxico-semántico.

Llegamos así, de nuevo, al planteamiento inicial, a las tres cuestiones fundamentales que guían la programación: qué, cómo, cuándo enseñar. Pero ahora ya conocemos algo más, sabemos qué vocabulario usan los alumnos. Por tanto, hemos de

seleccionar el que no conocen. Pero esa selección no puede ser aleatoria ni caprichosa, ya que el léxico de un idioma es muy amplio, integrado por millones de términos.

Nuevos criterios didácticos se imponen. Nosotros hemos atendido a uno: el criterio sociológico, aquel que promulga que se deben elegir aquellas palabras que usan y por tanto son comunes a la mayoría de los hablantes cultos de la sociedad. Para ello tenemos que acudir a los diccionarios de frecuencias, a los léxicos básicos del español.

Así pues, una vez determinado el nivel de competencia léxica de los alumnos, la selección es fácil: basta cotejar el vocabulario escolar con los léxicos básicos y elegir de éstos aquellas palabras que no se encuentran en el vocabulario de los alumnos. Esta selección de palabras sería, por tanto, la que los alumnos deberían conocer y usar en los primeros niveles de enseñanza: primaria y secundaria; con esta selección de palabras debería iniciarse la enseñanza-aprendizaje del vocabulario. Por supuesto que debe completarse con otros tipos de léxico —el técnico, por ejemplo—, pero podría servir, creemos, para mitigar el desconocimiento que tienen muchos alumnos, como decíamos, de las palabras usuales de nuestra comunidad lingüística.

El siguiente paso sería cómo enseñarlas. Hay que reconocer que en las últimas décadas, la enseñanza del léxico -y cuestiones de léxico en general- ha despertado un interés general en nuestro país, como se demuestra en la celebración de varias jornadas y simposios en los que este nivel del lenguaje ocupa un lugar privilegiado. También han proliferado numerosos estudios en nuestro idioma que se encargan de la didáctica del vocabulario.

Existen, por tanto, numerosos métodos y procedimientos pedagógicos para enseñar vocabulario. Por ejemplo, aquellos que se basan en aspectos formales del léxico, como utilizar sufijos o raíces griegas y latinas; los que se basan en asociaciones léxico-semánticas, como la sinonimia, polisemia o múltiples asociaciones de significado, como el campo semántico o la enseñanza del léxico que propugna F. Pastora Herrero por el sistema de constelaciones; en fin, no podemos olvidar la importancia del vocabulario y su relación con la ortografía, etc. Nosotros, no obstante, queremos llamar la atención sobre un método que ofrece múltiples posibilidades: aquel que se basa en el contexto. La utilización del contexto como marco didáctico idóneo para llevar a cabo la enseñanza del vocabulario es postulado, con matices, por diversos autores. López Morales, por ejemplo, lo pondera y aconseja, tras la experiencia llevada a cabo en la Universidad de Puerto Rico para demostrar empíricamente el valor de este recurso: quedó claro que era el que menos exposiciones necesitaba para que los alumnos asimilaran las palabras.

También queremos llamar la atención sobre las relaciones que mantienen la gramática y el léxico. Por ello sería conveniente también presentar los vocablos en distintos contextos y según sus construcciones sintácticas. Por ejemplo, recordemos que algunos verbos cambian de sentido según que lleve o no preposición (*contar dinero, contar algo a alguien, contar con...*). Por tanto, la adquisición de una palabra nueva no puede limitarse a sus aspectos fonéticos y de significado, sino que exige la introducción de ejercicios de construcción sintáctica. Debemos aludir a la observación que sobre la riqueza léxica de los alumnos de EGB hacen M^a Antonia Casanova y Melitina Rivera: piensan que tal carencia de vocabulario puede deberse a la pobreza sintáctica de los escolares.

Procedimiento interesante, y relacionado con lo precedente, es el que presentan Tréville y Duquette conocido con el nombre de *redes semánticas*. Sirve para establecer las reglas de empleo de una unidad y las relaciones que mantiene con palabras semánticamente cercanas, lo cual favorece la comprensión y adquisición, pues las palabras se presentan dentro de un grupo organizado:

Me disgustaría		esta máquina
Lamentaría		este vehículo
Sería una pena	VENDER	este automóvil
Me alegraría		este Mercedes
Sería inesperado		este Mercedes deportivo

El apartado 1) está constituido por elementos que mantienen una relación de sinonimia y antonimia; y el apartado 2), por relaciones de generalización e inclusión, es decir, se parte del término más general al más específico. Por tanto, el sentido de una palabra es el resultado de la confluencia de dos planos: el horizontal o sintagmático, y el eje vertical o paradigmático.

Como ejercicio en el que se tiene en cuenta los niveles de uso del lenguaje, podría ser interesante la utilización de sinónimos en distintas situaciones comunicativas, con diferentes interlocutores y registros para elegir el término apropiado. Por ejemplo, términos como *caballo/corcel, flaco/macilento; barriga/abdomen, cabreo/enfado...* presentados en un contexto determinado.

Así, hemos tratado de responder a las tres preguntas con las que habríamos nuestra exposición. De manera explícita han quedado solventadas el “qué” y el “cómo”. Y recordamos que al “cuándo” también hemos respondido: el vocabulario que nosotros proponemos —el usual, el básico— debe incorporarse en la enseñanza primaria y en la enseñanza secundaria.

Mesa redonda: EL ANÁLISIS SINTÁCTICO

LA ORACIÓN COMPLEJA: LAS PROPOSICIONES

JUAN ANTONIO MOYA CORRAL

*Grupo de Investigación «Estudios de español actual»
Universidad de Granada*

LA «ORACIÓN COMPUESTA»

En las III Jornadas, y bajo el título *Descripción sintáctica de un texto: categorías formales y funcionales*, tuve una intervención en la que, de manera sucinta, mostraba mi opinión respecto de la llamada “oración compuesta” en español. Definía allí los criterios en los que me basaba para establecer mi clasificación y me decidía por una concepción tripartita de estas construcciones (complejas, coordinadas e interordinadas). Asimismo, aportaba una relación de las subclases de oraciones que se incluyen en cada uno de los tres tipos señalados:

- a) Oración compleja.
- b) Grupos oracionales coordinados:
 - copulativa: *y*
 - disyuntiva: *o*
- c) Periodos oracionales interordinados:
 - adversativa: *pero, sino*
 - concesiva: *aunque*
 - condicional: *si*.

La coherencia interna que se manifiesta en estas clasificaciones se corresponde con otra clasificación, igualmente coherente, de los llamados “elementos de relación”. Diferenciábamos allí tres tipos de partículas sintácticas, dos de ellas —*pre-*

posiciones y conjunciones—, que son auténticos elementos de relación, y un tercero —*inclusores*—, cuya función es la de habilitar a una oración para formar parte de otra oración.

Las preposiciones y las conjunciones se diferencian entre sí en atención al rango funcional de las unidades que conectan. Así, pues, las primeras relacionan unidades de distinto nivel jerárquico:

(Núcleo ← *preposición* ← Adyacente);

su función es la subordinación y su espacio sintáctico, la oración compleja¹.

Las conjunciones, por su parte, relacionan miembros de idéntico rango funcional; sus funciones son: bien las de constelación

(Miembro — *conjunción* — Miembro),

o bien las de interdependencia

(Miembro ← *conjunción* → Miembro),

y, por tanto, sus espacios sintácticos son, respectivamente, los de la coordinación y los de la interdependencia.

Se distinguen, pues, tres unidades sintácticas diferentes: un *inclisor* y dos relacionantes (*preposiciones y conjunciones*):

CATEGORÍAS	INCLUSORES	RELACIONANTES	
UNIDADES	/que/	<i>preposiciones</i>	<i>conjunciones</i>
FUNCIONES	Incluye una Or. en otra Or.	Relacionan unidades de distinto rango	Relacionan unidades de idéntico rango.

Los relacionantes se diferencian por el tipo de conexión que establecen (determinación, constelación e interdependencia) y por el tipo de estructura sintáctica que generan (subordinación, coordinación e interordinación). Los inclusores, pues, quedan al margen de este esquema, dado que su función no es la de conectar, sino la de habilitar a las estructuras predicativas para que se puedan incluir en el interior de otras construcciones predicativas.

¹ Conviene aclarar. El campo de la preposición es la determinación que, como bien se sabe, tiene lugar en cualquiera que sea el tipo de sintagma en que se halle. Sin embargo, señalamos aquí el espacio de la oración compleja para destacar el hecho de que son las preposiciones las que indican el carácter de dependientes que tienen gran número de proposiciones, sobre todo, la que van introducidas por *preposición + que*.

RELACIONANTES			
PREPOSICIONES		CONJUNCIÓNES	
		COORDINANTES (C.C.)	INTERORDINANTES (C.I.)
FUNCIÓN	determinación	constelación	interdependencia
ORACIONES	complejas	coordinadas	interordinadas

Conviene, en primer lugar, caracterizar con mayor precisión los dos tipos de conjunciones señalados. Ya se ha dicho que la función primaria de las conjunciones es la de conectar unidades con el mismo rango sintáctico, es decir, establecen nexo entre miembros análogos. Y, como es sabido², entre elementos análogos sólo existe relación de constelación e interdependencia. Consecuentemente, hemos de diferenciar dos subclases de conjunciones: unas de coordinación y otras de interordinación.

Las conjunciones de interordinación —C.I.— unen dos miembros y le asignan a cada uno de ellos un valor específico en función de la adscripción de la conjunción a uno de los miembros, de manera que uno resulta marcado directamente (miembro conjuntivo, M2) y el otro de modo indirecto (miembro no conjuntivo, M1). Es decir, la posición de la conjunción —C.I.—, genera dos huecos funcionales diferentes —uno para M1 y otro para M2— cuya especificidad reconoce el oyente mediante el análisis de la distribución de los elementos en el sintagma. Así, pues, el M2 adquiere su peculiar valor porque en el interior de su unidad melódica está inscrita la conjunción —C.I.—; el M1 por lo contrario. Los miembros de la interordinación, consecuentemente, han de ser dos y sólo dos, y las únicas estructuras sintagmáticas posibles son:

M1, conjunción M2,
conjunción M2, M1;

de donde se deduce que el valor de M1 es distinto del que le corresponde a M2 y viceversa. De esta peculiaridad se infiere un rasgo de importancia para el análisis de las construcciones interordinadas: los miembros interordinados no son intercambiables —no son reversibles—, es decir, la construcción *M2, conjunción M1, así como la igualmente hipotética *conjunción M1, M2 son imposibles, dado que el valor de cada miembro se logra en atención a su posición respecto de la conjunción —C.I.—.

² Cfr. L. Hjelmslev (1974): *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*, Madrid Gredos, 2ª ed. También, E. Alarcos Llorach (1969): *Gramática estructural*, Madrid Gredos

La reversibilidad de las construcciones interordinadas es un asunto que ocasiona frecuentes malentendidos en la interpretación de estas estructuras. El hecho de que las dos frases que resultan tras la inversión de los miembros sean gramaticales, esto es, semánticamente aceptables, no supone que se trate de la misma frase, ni de los mismos contenidos, ni que se puedan emitir en el mismo contexto. ¿Cuántas veces se ha dicho que construcciones como las siguientes son lo mismo e, incluso, significan de igual modo?:

a) *Pedro no es creyente, pero asiste a los actos religiosos,*

b) *Pedro asiste a los actos religiosos, pero no es creyente.*

Sin embargo, no es cierto. En a) se supone que se está hablando de cuestiones ideológicas, de asuntos relativos a la concepción religiosa de Pedro y, en concreto, de que Pedro no acepta los credos de una determinada religión; en ese contexto, alguien puede emitir el mensaje de a). Por el contrario, b) supone un contexto diferente: una frase como la de b) puede surgir cuando se está tratando de costumbres, de los intereses culturales o antropológicos de Pedro, en concreto, de que Pedro tiene el hábito de frecuentar los actos religiosos; dados esos supuestos, un hablante puede proferir el mensaje de b). Los contextos, como hemos visto, son diferentes, pero los significados lo son también: a) podría significar algo parecido a lo siguiente: ‘sé, al igual que tú, que Pedro no es creyente, y también sé algo que, a mi entender, tú no sabes: que Pedro asiste a los actos religiosos; además, creo que tú, en este contexto, vas a deducir erróneamente, habida cuenta de cuáles son tus conocimientos, que Pedro tampoco asiste a los actos religiosos; así pues, para evitar que concluyas erróneamente te informo de que a)’. En b) los conocimientos y las informaciones son el reverso de los anteriores, todo significa lo contrario de lo expresado en la frase de a). En definitiva, b) podría significar: ‘sé, al igual que tú, que Pedro asiste a los actos religiosos, y también sé algo que, a mi entender, tú no sabes: que Pedro no es creyente; además, creo que tú, en este contexto, vas a deducir erróneamente, habida cuenta de cuáles son tus conocimientos, que Pedro es creyente; así pues, para evitar que concluyas erróneamente te informo de que b)’. Es decir, no es cierta la presunta proximidad de las frases que surgen al invertir el orden de los miembros interordinados. Lo que realmente no cambia es el contenido proposicional de cada miembro³, de ahí la “pretendida igualdad” de los sintagmas adversativos de a) y b).

³ Efectivamente, la frase *Pedro no es creyente* tiene un contenido proposicional (*Referente ← Predicación*),

Cambia, sin embargo, la estructura de la información, es decir, la distribución de la información nueva y la dada⁴, pues si en la frase de a) se transmite como nuevo el contenido ‘Pedro asiste a los actos religiosos’, en la de b) dicho contenido se considera conocido; y, a la inversa, lo que en a) es materia dada por conocida, *tema*, ‘Pedro no es creyente’, en b) se enuncia como información nueva, *rema*.

Pero, lo más importante, es que cambia la relación que existe entre los miembros, el valor que adopta cada uno de ellos en la frase; en definitiva, cambian los segmentos sobre los que actúa la conjunción, porque el funtivo al que la conjunción le asigna el valor de M1 en la frase de a), tiene el valor de M2 en la de b), y a la inversa, de ahí la diferencia que existe entre las dos frases.

Las conjunciones de coordinación —*C. C.*— unen miembros análogos entre los que existe compatibilidad, pero no exigencia —ni unilateral ni bilateral—. Los miembros coordinados no adquieren un valor especial por su posición respecto de la conjunción —*C. C.*—. Ello supone que, desde el punto de vista sintáctico, la posición de los miembros es libre; es decir, los miembros de las construcciones coordinadas son reversibles. Así, pues, los miembros de la construcción:

Pedro toca el piano y María canta,

son equivalentes y se relacionan del mismo modo que en la construcción:

María canta y Pedro toca el piano.

El único impedimento que plantea la alternancia en el orden de las unidades coordinadas nace de su compatibilidad nocional, es decir, de la vinculación lógica de los miembros, pero no de su conexión sintáctica. En este sentido, los segmentos coordinados en:

Vino, vio y venció,

Te he comprado un sombrero y no lo has usado ni una sola vez,

no son reversibles porque sus contenidos nocionales impiden que se puedan enunciar en otro orden, dado que entre ellos existe una evidente relación temporal.

‘de Pedro se predica no ser creyente’, que siempre es idéntico a sí mismo, con independencia de la construcción sintáctica en la que se inscriba, en este caso en a) y en b). Otro tanto sucede con el segundo miembro implicado en estas construcciones; así, pues, tanto en a) como en b) se informa de que del referente ‘Pedro’ se *predica* ‘asistir a los actos religiosos’.

⁴ Así ocurre con las adversativas —como es el ejemplo que comentamos—; sin embargo, en las concesivas y las condicionales, donde la distribución *tema/remas* no es obligatoria, puede incluso no cambiar esta instancia.

Finalmente, el hecho de que los miembros coordinados no adquieran valor alguno por su posición respecto de la conjunción —C. C.—, permite que el número de unidades coordinadas sea teóricamente infinito. Así, pues, a una construcción como la expuesta más arriba se le puede agregar un número indefinido de elementos, siempre que exista compatibilidad semántica entre sus contenidos notacionales

Pedro toca el piano, María canta, Miguel baila y Ana silva.

LA COMPLEJIDAD DE LAS ORACIONES. ESTRUCTURA DE LAS PROPOSICIONES

Retomamos el concepto de oración compleja que, como hemos dicho, se caracteriza por ser una unidad en cuyo análisis más alto presenta una estructura similar a la oración simple, esto es, del tipo *Sujeto + Predicado (S + P)*. Ambas, simples y complejas, son, pues, construcciones que, en el referido nivel de análisis, son idénticas, pues manifiestan los mismos componentes sintácticos (*S + P*); la diferencia entre ambas radica en el hecho de que alguno, o varios, de los elementos funcionales que en la simple tiene forma de sintagma, en la compleja adopta la forma de oración; así en los ejemplos

El perro come de todo

El perro come cuanto le echan

el complemento de *come* es en aquel el sintagma *de todo* y en este la oración *cuanto le echan*, de ahí que en el primer caso estemos ante una oración simple y en el segundo ante una compleja, dado que en el análisis de su estructura manifiesta la presencia de una oración en su interior.

A estas oraciones incrustadas en la oración compleja las llamamos *proposiciones*. Las proposiciones, por tanto, son también *oraciones*, es decir, estructuras sintácticas que constan de *sujeto y predicado*. Ahora bien, para que una oración se pueda incorporar en el interior de otra oración necesita de un recurso lingüístico que la habilite para tal inserción. Dicho recurso, como es sabido, es el *inclisor*. El inclisor es, pues, un instrumento lingüístico muy especializado, que cumple en las construcción de las frases lingüísticas una función similar a la que desempeña el paréntesis en las frases matemáticas. Y es que, al igual que el paréntesis permite incorporar una operación matemática en el interior de otra —como es el caso de la resta 4-2 en el interior de la multiplicación 5x(4-2)—, de la misma manera, el inclisor permite que una oración se inscriba en el interior de otra. Como ya se dijo en su lugar, desde el punto de vista funcional sólo existe un inclisor, /*QUE*/, el cual presenta

dos subclases diferentes: [*que*₁], o *que* anunciativo, y [*que*₂], o *que* relativo, con sus correspondientes variantes de superficie⁵.

La oración compleja, pues, no es más que una estructura oracional, del tipo *S+P*, que presenta la particularidad de llevar en su interior otra u otras oraciones, proposiciones. Consecuentemente, la complejidad de la oración compleja depende, en primer lugar, del número de proposiciones que lleve incorporadas: cuantas más proposiciones se inscriban, más amplia resulta la estructura oracional. Sin embargo, el número no es tan importante cuanto la estructura de las proposiciones.

Conviene, por tanto, tener presente el hecho de que las unidades formales — *sintagma, proposición, oración*—, están sometidas al carácter recursivo de la lengua, lo que implica que cualquiera de ellas puede incluir en su seno otra unidad, que puede ser de distinto rango e, incluso, de superior rango. Así, por ejemplo, hemos dicho que un sintagma es una categoría formal que se caracteriza por presentar una estructura del tipo $N \leftarrow A$:

(Núcleo \leftarrow Adyacente)

Perro viejo,

Casa grande,

Ventana con postigos,

ello supone que siempre que encontremos una construcción con dicha estructura estaremos ante un sintagma. Sin embargo, de acuerdo con el mencionado carácter recursivo, los componentes de estos sintagmas pueden desarrollarse en otros de rango superior; así, en el ejemplo anterior: *Ventana con postigos*, la categoría formal *postigos*, que pertenece al rango de “palabra” puede adoptar el rango de sintagma bajo la forma de *postigos verdes*, de modo que *Ventana con postigos verdes* tiene una estructura formal de sintagma en cuyo interior se incluye, a su vez, otro sintagma, {esquemáticamente podríamos representarlo del siguiente modo: $N \leftarrow (N \leftarrow A)$ }. De igual manera, un adyacente puede manifestarse en forma de oración sin que se modifique la estructura formal básica, $N \leftarrow A$. Así, por ejemplo, en *La casa que compré* encontramos una estructura formal de sintagma donde el núcleo es *casa*, sobre el cual inciden dos adyacentes: un determinante, *la*, y una proposición, con forma de oración simple, *que compré*, {se podría representar como $N \leftarrow (Or.)$ }.

⁵ El [*que*₁] anunciativo no parece tener más que dos variantes: [*que*] y [*si*] —el *si* de las llamadas interrogativas indirectas—; en cambio, el [*que*₂] relativo tiene numerosas manifestaciones de superficie —*que, cuyo...*; *donde, como...*; *quién, cuánto...*— habida cuenta las diferentes categorías gramaticales que puede cubrir su condición de pronombre.

Al igual que con los sintagmas, ocurre con las proposiciones. Una proposición, como ya se ha dicho, es una estructura predicativa que está incorporada en el interior de otra unidad predicativa, pero ser proposición no determina la complejidad formal de la oración que incorpora. Ello supone que una proposición puede manifestarse bajo la forma de una oración simple, compleja, período oracional interordinado e, incluso, como un grupo oracional coordinado, veamos los ejemplos:

- a) He visitado la casa *grande*.
- b) He visitado la casa *que compré*.
- c) He visitado la casa *que compré cuando vivíamos en Córdoba*.
- d) He visitado la casa *que compré pero no terminé de pagar*.
- e) He visitado la casa *que compré y Miguel terminó de pagar*.

En los cinco ejemplos el complemento directo de *He visitado* se manifiesta bajo la forma de sintagma, en todos ellos hay un núcleo (*casa*) y un adyacente (que aparece en cursiva); la diferencia entre ellos radica en la estructura formal del adyacente, pues en a) es una palabra, en b) una oración simple, en c) una oración compleja, en d) un período oracional interordinado adversativo y en e) un grupo oracional coordinado copulativo. Decir, por tanto, que una determinada unidad sintáctica es una proposición indica que la referida unidad constituye una oración y que tal oración está incorporada en otra oración, —o, si se prefiere, forma parte de una oración compleja—, pero no se informa en absoluto acerca del grado de complejidad formal que la susodicha proposición adopta en el enunciado: puede tratarse, como se ve en los ejemplos anteriores, de una oración simple o compleja, e, incluso, de un período o de un grupo oracional. Así, pues, en el análisis y descripción de un texto conviene reconocer, en primer lugar, el segmento lingüístico que constituye la proposición, esto es, señalar desde dónde y hasta dónde llega la proposición y, a la par, asignarle la función sintáctica que desempeña en el interior de la oración compleja. Sólo en un segundo lugar debe analizarse la estructura de la proposición. En los ejemplos b), c), d) y e) anteriores encontramos, en todos ellos, oraciones complejas en las que existe un complemento directo con estructura de sintagma, cuyo núcleo es *casa* y del que depende un adyacente que se manifiesta en forma de proposición. Hasta aquí el análisis de los cuatro ejemplos estudiados es el mismo; todos, hasta ese nivel de análisis, presentan la misma estructura. Pero la descripción del texto no debe acabar ahí, el siguiente paso consiste en analizar la estructura interna de las proposiciones. Así, pues, si proseguimos con los ejemplos de arriba, habremos de diferenciar cada uno de ellos, pues, como se ha dicho, cada una de las

proposiciones que manifiestan ofrece estructuras diferentes. Naturalmente, el análisis deberá continuar hasta dar cuenta de la estructura y las funciones que realizan tanto las unidades, como los componentes de las unidades, que existan en las proposiciones que se analizan. Ello supone que una vez llegado al análisis de la proposición — tomemos por ejemplo la de d): *que compré pero no terminé de pagar*—, será necesario no solo indicar la estructura que manifiesta —en este caso la de período oracional interordinado adversativo—, sino también profundizar en la descripción de sus componentes —período que manifiesta, como todas las interordinadas, dos miembros que, en este caso, tienen estructura de oración simple—. A partir de ahí el análisis prosigue hasta caracterizar e indicar la función de todos y cada uno de los elementos presentes.

Decíamos más arriba que el grado de complejidad de la oración compleja depende del número y de la estructura de las proposiciones. Cabe, no obstante, afirmar, con mayor precisión, que el grado de complejidad estructural de un texto depende, casi exclusivamente, del número y de la estructura de las proposiciones que incorpora dicho texto. En definitiva, la complejidad sintáctica de un texto está ligada a las proposiciones o, lo que es lo mismo, depende, en gran medida, de la estructura de las oraciones complejas que incorpore. Ello equivale a decir que los períodos y los grupos oracionales no colaboran a la complejidad de los textos, es más, puede afirmarse que simplifican su estructura, ayudan a segmentar los textos, a discriminar sus partes. De hecho es más fácil analizar los períodos o los grupos oracionales que las oraciones complejas. Y es que un grupo oracional no es más que una sucesión de miembros independientes que “se separan” entre sí mediante una conjunción. De forma parecida, un período oracional está formado por dos miembros perfectamente delimitados por la conjunción. De aquí surge otro rasgo más que diferencia las conjunciones de los inclusores: aquellas son instrumentos segmentadores, es decir, marcan las partes del texto y ayudan, de ese modo, al reconocimiento de dichas partes y, en definitiva, a la comprensión del texto; estos, por el contrario, son integradores, sirven para incorporar nuevos segmentos lingüísticos en el interior de un elemento textual; así, pues, los inclusores permiten que las construcciones sintácticas sean más complejas y elaboradas y, en definitiva, de más difícil comprensión. Puede asignarse, por tanto, a las conjunciones una clara función demarcadora, rasgo que no es característico de los inclusores.

Mas, si bien parece cierto que hay diferencia entre períodos y grupos oracionales, por un lado, y oraciones complejas, por otro, la verdad es que en los textos se

mezclan todos y dan lugar, en la mayoría de los casos, a estructuras mixtas. Pero, de cualquier modo, conviene analizar más detenidamente los dos primeros tipos de construcciones.

Los miembros coordinados e interordinados pueden presentar estructura de sintagma:

Me gustan las margaritas, las amapolas y todas las flores silvestres.

No me gusta la carne sino la verdura.

Pero lo más frecuente es que los miembros coordinados o interordinados presenten estructura de oración, ya sea simple o compleja:

He comprado un libro y me han regalado un lápiz.

He comprado un libro y me han regalado un lápiz, que no he aceptado.

Me han regalado un lápiz, pero no lo he aceptado porque me pareció un regalo ridículo.

En el penúltimo ejemplo, el segundo miembro coordinado, *me han regalado un lápiz, que no he aceptado*, manifiesta una estructura formal de oración compleja. De igual modo, el miembro conjuntivo del período oracional interordinado adversativo del último ejemplo, *no lo he aceptado porque me pareció un regalo ridículo*, tiene también estructura de oración compleja. En cambio, los dos miembros de que consta el primer ejemplo son oraciones simples.

Como se puede apreciar, las conjunciones segmentan el texto en unidades, es decir, en *miembros* —ya coordinados, ya interordinados—. Las conjunciones, pues, ayudan a simplificar el análisis, dado que marcan, delimitan, sus unidades constituyentes. Ahora bien, las unidades delimitadas por las conjunciones, esto es, los *miembros coordinados* o *interordinados*, se manifiestan mediante formas que pueden ser muy simples, como la de palabra o sintagma, o muy complicadas, como la de oración compleja. Así, pues, en el último ejemplo, la conjunción *pero* delimita unos miembros y, habida cuenta de que dicha conjunción es de interordinación adversativa, informa de que sólo existen dos miembros: el *miembro no conjuntivo*, que la precede, y al *miembro conjuntivo*, que la sigue. Asimismo, la presencia de la conjunción y en las anteriores ejemplos indica la existencia de unos miembros y dado que se trata de una conjunción de coordinación, dichos miembros pueden ser dos (como ocurre en los ejemplos que tratamos) o más de dos, en cuyo caso la conjunción y delimita el último miembro de la enumeración (como ya vimos en: *Me gustan las margaritas, las amapolas y todas las flores silvestres*). Cuando así ocurre (hay más de dos miembros coordinadas), la delimitación de los otros miembro queda

asignada a las pausas y otras unidades suprasegmentales. Las conjunciones, pues, informan de la existencia de miembros en el texto, pero no dicen nada respecto de la estructura que adoptan dichos miembros.

Consecuentemente, el análisis de las oraciones coordinadas e interordinadas no ofrece en sí más dificultad que el mero reconocimiento de las conjunciones correspondientes y el valor funcional y nocional que cada una de ellas tiene en el sistema de la lengua. Más dificultad puede hallarse en el reconocimiento de las unidades funcionales que se incorporan en la oración, simple o compleja.

Pero, tras el proceso de segmentación de un texto en los enunciados correspondientes y el reconocimiento de los posibles miembros conectados por conjunciones, se llega siempre a un punto en el que las unidades de análisis son oraciones, simples o complejas, ya estén inscritas en los enunciados o en los miembros, coordinados o subordinados. Así, pues, una vez que el investigador ha reconocido que en *Me han regalado un lápiz, pero no lo he aceptado porque me pareció un regalo ridículo* existen dos miembros relacionados mediante *pero* y que el valor funcional que los une es el de interordinación adversativa, tiene que enfrentarse necesariamente con al análisis de las estructuras oracionales que manifiestan los miembros, y habrá de reconocer que el miembro no conjuntivo presenta estructura de oración simple y que el miembro conjuntivo constituye una oración compleja, de ahí la presencia del inclusor *que*.

CLASIFICACIÓN DE LAS PROPOSICIONES

La oración compleja, como ya hemos apuntado, es una estructura predicativa en la que alguna de sus funciones sintácticas constituye, asimismo, una estructura predicativa. Estas oraciones insertadas, ya se ha dicho, son las proposiciones.

Las proposiciones deben clasificarse, ente todo, atendiendo al oficio sintáctico que desempeñan en la oración compleja: *proposición en función de sujeto, complemento directo, suplemento, complemento circunstancial, complemento de un sustantivo o de un adjetivo*, etc., y, en segundo lugar, en atención al valor semántico que aportan: *comparativas, consecutivas, finales, causales, de lugar*, etc. Por el contrario, no es aconsejable establecer la clasificación tomando como punto de partida la categoría de palabra que pueda desempeñar tal función en la oración simple. Es decir, es preferible prescindir de la clasificación de las proposiciones en *sustantivas, adjetivas y adverbiales*, o, en todo caso, usarla sólo para

construcciones muy especiales en los que sea necesario precisar en algún detalle la tipología anteriores. Así, por ejemplo, en:

En el suelo había huellas de que había frenado un coche,
la proposición *había frenado un coche* es complementaria del sustantivo *huellas* y, además, es de carácter sustantivo, se corresponde con *En el suelo había huellas de un coche*. El *incluser* que incorpora esta proposición es el *que* anunciativo. Comparese esta oración con la siguiente:

En el suelo había huellas que indicaban el frenazo de un coche.

En este caso la proposición *que indicaban el frenazo de un coche* es, asimismo, complementaria del sustantivo *huellas*, pero, a diferencia de la anterior, es de carácter adjetivo, se puede corresponder con *En el suelo había huellas profundas*. El *incluser* que ahora introduce la proposición es el *que* relativo.

Decimos que no es conveniente seguir el criterio de clasificar las proposiciones en *sustantivas*, *adjetivas*, etc.⁶, o en todo caso utilizarlo en última instancia, por varias razones: ante todo, porque, en la medida de lo posible, deben mantenerse separadas la perspectiva morfológica y la sintáctica; en segundo lugar, porque no existe correspondencia rigurosa entre categorías gramaticales y funciones sintácticas; así, por ejemplo, la función de complemento circunstancial es más amplia que la categorías de adverbio, por tanto, no es aconsejable llamar adverbiales a las proposiciones circunstanciales. Es muy frecuente que sea un sustantivo el que, debidamente subordinado por la preposición, desempeñe la función de circunstancia. Construcciones del tipo:

El gato está en la torre / en casa / en el jardín...

son sintácticamente similares a las siguientes:

El gato está allí / aquí / ahí...

pero, desde el punto de vista morfológico, en el primer caso la circunstancia de lugar está expresada por sustantivos y en el segundo por adverbios.

⁶ Una crítica a la referida clasificación puede encontrarse en M. Martín Sid (1998): *Sintaxis funcional básica del español: estratos, propiedades y operaciones*, Sevilla, Universidad.

No obstante, hay ilustres gramáticos que han desarrollado ampliamente el referido concepto, véase J. A. Martínez (1994): "Transpositores y coordinadores frente a «elementos de relación»", en *Funciones, categorías y transposición*. Madrid, Istmo, págs. 13-44. Este autor se opone al concepto de elemento de relación, pues considera que cualquier categoría gramatical tiene en sí misma capacidad para relacionarse con otra de la misma o de otra categoría "sin necesidad de que medie ningún «elemento de relación» (ni coordinador ni transpositor)" (pág. 24).

Finalmente, no es aconsejable seguir la referida clasificación de *sustantivas*, *adjetivas*, etc. porque en caso de utilizarla se exige el apollo teórico del concepto de *transposición*⁷, que conduce a una complicación innecesaria de la sintaxis y, por otro lado, no está exento de aporías. Para los que defienden el concepto de transposición, son transpositores: *las preposiciones* (que pueden transponer un sustantivo o cualquier unidad sintagmática a las categorías de adjetivo o de adverbio), *los artículos* (que transponen un adjetivo o cualquier segmento sintagmático a la categoría de sustantivo), *los relativos* (que transponen una oración a la categoría de adjetivo o de adverbio) y, finalmente, el *que* anunciativo (que transpone una oración a la categoría de sustantivo).

Las proposiciones se agrupan de distinta manera, de acuerdo con el criterio que se tome para su clasificación.

- I Una primera perspectiva, la más simple y, probablemente, una de las más ilustrativas, es la que atiende al *tipo de inclusor* de que se sirve la proposición para inscribirse en la oración compleja. De acuerdo con esta propuesta existen dos grupos bien delimitados:
- a) *Proposiciones de [que] anunciativo* que se caracterizan porque el inclusor sólo incorpora una oración en el interior de la oración compleja. El *que* anunciativo no ejerce ningún oficio sintáctico en la oración que encabeza.
 - b) *Proposiciones de [que] relativo* caracterizadas porque el inclusor, además de incorporar una oración, la subordina a un elemento de la oración compleja. Habitualmente, el relativo desempeña una función sintáctica en la oración que introduce.
- II En segundo lugar, es fundamental e imprescindible la clasificación que atiende a la *función sintáctica* que desempeña la proposición dentro de la oración compleja: *proposiciones en función de sujeto*, *complemento directo*, *suplemento*, *complemento circunstancial*, etc. Ya lo hemos apuntado unas líneas más arriba.
- III Un tercer enfoque, menos homogéneo, aunque más cercano a la tradición gramatical, en tanto que sugiere las tipologías de categorías gramaticales, es el que se refiere al *rango sintáctico* de la función que desempeña la proposición.

a) *Proposiciones completivas*, se caracterizan porque son pronominalizables y porque indican una información central en la predicación. Se incluyen aquí todas las que frecuentemente se llaman sustantivas, es decir, las *de sujeto*, *de complemento directo*, *de complemento indirecto* y *suplemento*.

b) *Proposiciones circunstanciales*, es decir, *proposiciones en función de complemento circunstancial*, que, como su nombre indica, son las que informan de las circunstancias de la predicación. No son pronominalizables. En este grupo se pueden considerar las tradicionalmente llamadas adverbiales propias —las de *lugar*, *tiempo*, *modo*—, más las *finales* —*para que*—, las *causales* —*porque*— y todas las *que* se incorporan a la oración compleja mediante el *que* anunciativo precedido de una preposición, como, por ejemplo:

Hazlo sin que se den cuenta,

c) *Proposiciones complementarias*, que son las que completan el contenido de algún elemento de la oración. A su vez, pueden ser:

(i) *complementarias de un sustantivo*, que acoge al grupo de las que tradicionalmente se consideran adjetivas o de relativo.

(ii) *complementarias de un adjetivo*, que constituyen un conjunto reducido, si incluimos sólo las que complementan estrictamente a un adjetivo, del tipo:

María está segura de que acertará las quinielas;

sin embargo, forman un apartado considerablemente amplio si incorporamos en este grupo la mayoría de las *proposiciones comparativas* y las *consecutivas*, que, en definitiva, están integradas por un relativo —*que*, *como*— que hace referencia a un determinante —*tal*, *tan*—, a un pronombre —*tanto*— o a un adverbio —*más*, *menos*—,

(iii) de lo que acabamos de exponer se desprende que también se pueden considerar las *proposiciones complementarias de un adverbio*, que, en realidad no son más que construcciones de relativo.

IV De igual modo, en la clasificación de las proposiciones se puede atender a la *relación de constitución*, que se refiere a la dependencia de la proposición respecto de toda la oración compleja. Desde este punto de vista, todas las proposiciones son partes constituyentes del total de la oración compleja. Pero no todas las proposiciones son constituyentes en el mismo grado. Es conveniente, pues, diferenciar constituyentes inmediatos y constituyentes mediatos. Son constituyentes inmediatos todos aquellos componentes que se insertan directamente en

la oración y desempeñan funciones primarias con respecto a toda la oración: funciones tales como la de sujeto, complemento directo, indirecto, circunstancial, etc. Son, por el contrario, constituyentes mediatos aquellos que se inscriben en la oración indirectamente, esto es, a través de otro elemento perteneciente a la oración. Los constituyentes mediatos, por tanto, desempeñan funciones secundarias respecto de toda la oración, puesto que están subordinados a un elemento de la oración. No son componentes directos de la oración, sino componentes de un componente de la oración. Así, pues, desde este punto de vista, cabe diferenciar dos subclases de proposiciones⁸:

a) *proposiciones integradas*, que se inscriben en la oración compleja como constituyentes inmediatos y desempeñan en su interior funciones primarias. A este grupo pertenecen, pues, las *proposiciones de sujeto, de suplemento, de complemento circunstancial*, etc.; en definitiva, todas las que anteriormente hemos llamado *completivas y circunstanciales*.

b) *Proposiciones subordinadas*, que son las que mantienen relación de dependencia respecto de un elemento contenido en la oración compleja. Son, por tanto, constituyentes mediatos de la oración compleja y desempeñan en su interior funciones secundarias. En este grupo se incluyen las *proposiciones complementarias del sustantivo, del adjetivo*, etc., en general, todas las que con anterioridad hemos llamado *complementarias*.

¿ORACIÓN PRINCIPAL?

Como se puede observar, la oración compleja es, en definitiva, una oración y como tal debe analizarse: reconociendo, en primer lugar, los dos componentes de que consta: (sujeto y predicado). Ambos se componen, habitualmente, de núcleo y adyacentes. Frente a lo que ocurre con el núcleo del predicado que siempre tiene que ser un verbo, el núcleo del sujeto puede ser un sustantivo o toda una proposición. Además, los adyacentes de cualquiera de esas dos funciones centrales pueden, asimismo, adoptar la forma de sintagma o de proposición. Si el referido adyacente se manifiesta como una proposición, desempeña la función que le corresponda en el interior del conjunto de la oración compleja: adyacente del sujeto (*complementaria del sustantivo*), adyacente del verbo o del núcleo del predicado (*propo-*

⁸ Seguimos aquí la terminología que propuso G. Rojo en su libro *Clausulas y oraciones*, anejo 14 de *Verba*, Santiago de Compostela, 1978, pág. 88 y ss.

siciones en función de complemento directo, indirecto, etc.). Esto quiere decir que en el análisis de una oración, ya sea simple o compleja, los elementos que se deben reconocer en primer lugar son los que soportan las dos funciones esenciales de toda oración: el sujeto y el predicado. Con posterioridad, una vez detectadas de forma global ambas funciones, se impone discriminar en su interior los respectivos núcleos y adyacentes. En ningún momento del proceso de análisis de una oración se requiere el reconocimiento de una supuesta “oración principal”. Y es que la “oración principal”, digámoslo ya, no existe.

El concepto de “oración principal” —tan frecuente, por otro lado, en los tratados de gramática— resulta, por de pronto, innecesario. Lo que tradicionalmente se ha entendido por oración principal no era, en un buen número de construcciones, otra cosa que el verbo dominante sin más complementos. Verdad que el verbo dominante es un elemento principal, pero queda lejos de ser la “oración principal”. Así, en

Ha venido quien tú sabes,

Los que han perdido las elecciones consideran que ha habido manipulación de los resultados,

la supuesta “oración principal” es —para la referida teoría gramatical—: *ha venido* y *consideran*, respectivamente, que, en realidad, no son una ‘oración’, pues la oración es, en este caso, toda la oración compleja; en cambio, esos dos verbos sí constituyen la parte “principal” del predicado de la oración (compleja); son los núcleos de los respectivos predicados, los verbos dominantes de cada una de las dos construcciones, y, por esa razón, porque son elementos nucleares, es necesario reconocerlos y discriminarlos. El verbo dominante es “principal” porque es el que organiza toda la estructura del predicado. Todos los otros elementos de la oración se ordenan en torno a dicho elemento “principal”.

En la concepción tradicional de la gramática, el término de «oración principal» se opone al de «oración subordinada», que acoge bajo su ámbito a todas las que nosotros hemos llamado proposiciones y a algunas más⁹. Pero lo que parece claro es que

⁹ Téngase en cuenta que en la clasificación dicotómica de la “oración compuesta” son subordinadas algunas construcciones que en nuestra tipología tricotómica se incluyen en el grupo de las interordinadas. Así, por ejemplo, las concesivas y las condicionales en la interpretación tradicional constan de una principal y una subordinada; sin embargo, según propugnamos aquí, no puede aceptarse que ninguno de los dos miembros de que constan estas construcciones esté insertado en el otro, por tanto no cabe hablar de proposiciones.

el concepto de “oración principal” no describe con corrección a ninguno de los componentes de la oración compleja, pues no hay en el interior de la oración compleja ninguna ‘oración’ que constituya el eje vertebrador de toda su estructura predicativa, por tanto, es preferible prescindir de tal concepto. No ocurre lo mismo con el de “oración subordinada”, que es fácilmente rescatable, pues todas las proposiciones son, en algún sentido, construcciones subordinadas, estructuras dependientes de algún elemento de la oración compleja¹⁰. Sin embargo, sería preferible restringir el referente del término «oración subordinada» y ceñirlo a las proposiciones que son constituyentes mediatos de la oración —concretamente, a las que en el párrafo anterior hemos incluido en el apartado IV. b)—, en definitiva, pueden considerarse subordinadas todas las proposiciones que no son integradas. No obstante, si queremos ser coherentes con lo que hemos manifestado respecto de la llamada “oración principal” y, sobre todo, no queremos chocar con conceptos enmarcados en otras concepciones gramaticales, es preferible prescindir, igualmente, del término de «oración subordinada».

En definitiva, la dicotomía tradicional de *oración principal/oración subordinada* no sólo no aporta precisión a la descripción de un texto, sino que, muy por el contrario, impide el reconocimiento de las auténticas unidades funcionales. Por un lado, la supuesta “oración principal”, como ya se ha dicho, no existe, pues la unidad primaria reconocible es la oración compleja en su totalidad y no una presunta estructura predicativa organizadora del conjunto de la oración (¡subordinada!¹¹), como se deduce de la clasificación tradicional. Por otro lado, las “oraciones subordinadas” son, en un buen número de casos, constituyentes inmediatos de la oración compleja, más que adyacentes de otro componente sintáctico. Pero lo que parece más importante es que el concepto de “oración subordinada” deja de tener sentido en el momento que se prescinde de su opuesto “oración principal”, pues, dentro de la nueva

¹⁰ En este grupo se incluirían con mayor dificultad las *proposiciones en función de sujeto*, pues, en tanto que núcleos del sintagma sujeto, no dependen, *sensu estricto*, de ningún elemento. No obstante, puede aceptarse la condición de proposición, si admitimos que es el verbo dominante el que organiza toda la estructura de la oración compleja e, incluso, la del sujeto, habida cuenta de que el sujeto está vinculado con el verbo dominante mediante concordancia y rección.

¹¹ No se olvide que en la tradición gramatical el término «oración subordinada» se refiere tanto al todo —donde subordinado se opone a coordinado—, cuanto a la parte —en cuyo caso subordinado es lo contrario de principal—. Se trata, pues, de una imprecisión más que invita igualmente a prescindir de dicho término.

teoría gramatical, sólo resultaría aceptable si se le asigna un contenido nuevo, como apuntábamos en el párrafo anterior (apartado IV. b)), ya que en el sentido amplio, que es el caso en la gramática tradicional, se corresponde, muy aproximadamente, con el concepto de “proposición”, pero con dos inconvenientes teóricos importantes: primero, carece de los valores nocionales que la teoría gramatical ha asignado al referido concepto de “proposición”; y, segundo, está teñido de connotaciones procedentes de una teoría gramatical que se ha desestimado. En consecuencia, o se acepta en el sentido de ‘proposición dependiente de un elemento contenido en la oración compleja’, es decir, como constituyente mediato —apartado IV. b), del párrafo anterior—, o se prescinde de él. Quizá la solución más pedagógica sea dejar el término de «oración subordinada» para la concepción tradicional de la gramática, en donde se inscribe en oposición al de «oración principal», y excluirlo plenamente de la nueva teoría gramatical, al igual que se ha hecho con su pareja, es decir, la «oración principal».

No obstante, el concepto de subordinación, en el sentido de ‘dependencia unilateral’ o de ‘determinación funcional’, es pertinente en cualquiera que sea la concepción teórica desde la que se intente describir un texto, pues no es otra la relación que vincula a un adyacente con su núcleo.

Repitámoslo nuevamente, las unidades reconocibles en la oración compleja son, pues, las mismas que en la oración simple, con la diferencia de que en aquella todas las funciones oracionales, menos la de núcleo del predicado, pueden manifestarse como proposiciones. Por tanto, en una oración compleja —al igual que en la simple— existen las dos funciones primarias (sujeto y predicado) y sus respectivos núcleos y adyacentes. No hay, pues, nada que se pueda interpretar como “oración principal”.

Mesa redonda: EL ANÁLISIS SINTÁCTICO

EN TORNO A UNA SINTAXIS PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA *

JOSÉ MARÍA GÓMEZ RODRÍGUEZ
IES "Reina Victoria Eugenia".Melilla

1. EL LUGAR DE LA SINTAXIS. UNA MIRADA AL AULA

La Lingüística funcional nos ha aportado un marco metodológico más que válido, aunque todavía sin conformación definitiva, para el ejercicio sintáctico en las aulas. Pese a la fundamentación epistemológica del currículo oficial de nuestra área y, lo que es peor, el reconocimiento calculable —un cálculo claramente insuficiente— sobre el número de contenidos morfosintácticos que allí se recogen, la utilidad de unas pautas y unos instrumentos bien contrastados a lo largo de las últimas décadas nos permite pensar que la sintaxis sigue facilitando al docente un acercamiento bastante fiable al espacio en el que se hacen patentes las distintas instancias que se encadenan desde que se instaura la operación enunciativa misma, que, como define Benveniste, es “el poner a funcionar la lengua por un acto individual de utilización”¹. Ese espacio más o menos consagrado es el enunciado; en él se conjugan una fórmu-

* Los coordinadores me invitaron a estas Jornadas para que ofreciera mis consideraciones acerca de la enseñanza de la sintaxis en la Educación Secundaria. El resultado es una exposición polifónica, indesligable en sus voces, en la que unas veces reflexiona el profesor de Lengua y otras, el lector más o menos fiel de la bibliografía sintáctica. El texto, por lo demás, no responde a un plan global, sino que varios han sido los propósitos que han dirigido su desarrollo.

¹ E. Benveniste (1977, pág. 83).

la sintagmática, cuyo esquema básico es sujeto-predicado, y unos segmentos que, de manera implícita o explícita, pertenecen a dos niveles de abstracción anteriores: la instancia de la enunciación y la de la modalidad². Precisamente la consideración de estos dos niveles, poco o mal introducidos todavía en la enseñanza de la Lengua, está permitiendo desbloquear la marginal *función incidental*, nuevo “cajón de sastre” de la sintaxis en el que se han reunido los comportamientos más dispares³. El enunciado, en definitiva, se convierte en el objeto de la caracterización sintáctica: en su andadura se registran todas las marcas, todos los ecos; las voces, lo apuntamos una vez más, provienen de ese proceso de apropiación de la lengua que efectúa el hablante, y que es el acto del decir.

Después de tanto dar vueltas con los alumnos, pensamos que se ha sabido depurar la enseñanza sintáctica de las estériles aspiraciones taxónomicas, al tiempo que nos hemos percatado de las posibilidades del razonamiento sintáctico —y esto ya es un tópico— por deparar un modo de proceder inestimable, no sólo para motivar el desarrollo de las habilidades cognitivas, sino también para llegar hasta el conocimiento último de los cauces formales por los que puede discurrir nuestro pensamiento. Para que ganara nuestra disciplina esta consolidación coherente, se han realizado oportunos sacrificios y concesiones, como reconocer que el estudio sintáctico no es una finalidad en sí mismo. Aparte de aceptar su condición vicaria, se ha situado la sintaxis, con unas miras más claras y profundas, en el lugar más adecuado, *in medio virtus*, y se ha hecho posible su convivencia con los otros métodos de conocimiento de la lengua que ha ido aportando la Lingüística a lo largo de estas décadas.

² En puridad, el enunciado resulta de la actualización de una construcción gramatical, esto es, de la combinación del nivel dictal (la representación de los hechos sujeta a unas reglas combinatorias) y del nivel modal (la actitud subjetiva del hablante ante lo que dice y su destinatario). En el nivel de la enunciación, por su parte, el hablante ejerce el acto comunicativo. Vistas las cosas así, la modalidad es un componente de la enunciación a la vez que un estrato del enunciado. Un enunciado paradigmático por tener expresos todos los estratos es “Sinceramente, ojalá tenga suerte”; en él, *sinceramente* califica el acto mismo del decir («te expreso con sinceridad que»), *ojalá* es la marca de una actitud expresiva de deseo, y *tenga suerte* es el contenido proposicional (“X, tener suerte”).

³ Deudor del *adjetivo incidental* de R. Lapesa y del *atributo oracional* de E. Alarcos, J.A. Martínez en 1985 define una función sintáctica extrapredicativa que complementa a la oración entera, aunque pertenece a ella; asimismo, posee los rasgos suprasegmentales del inciso y, según los casos, alcanza una movilidad superior a la del aditamento (1994, págs. 225-283). En esta línea, la escuela de Oviedo: A.I. Álvarez Menéndez (1988 y 1995), A. Fernández (1993), Serafina García (1996), Hortensia García (1996), A.J. Meilán (1998). En una posición crítica: S. Gutiérrez Ordóñez (1986, págs. 143-152; 1997a, págs. 572-576; y 1997b, págs. 303-342).

El contexto de esta renovación se resume con la afirmación de la *quiebra de la autonomía de la Sintaxis*⁴. En efecto, frente a otros momentos de un pasado de posiciones más estrictas, hoy admite matizaciones la ya clásica afirmación de que no hay más estructura oracional que la de la oración simple y que todos los segmentos que concurren en el enunciado caben en alguno de los huecos funcionales reconocidos⁵. Especialmente controvertida resulta la periferia oracional, donde podemos encontrar un abigarrado grupo de categorías y comportamientos que ha recibido diversas denominaciones que apuntan a su capacidad para modificar globalmente a la oración⁶. Comúnmente, este grupo ha sido caracterizado por poseer sus propias marcas suprasegmentales, por ir demarcado por pausas, por no admitir la focalización por medio de estructuras ecuacionales y ecuandicionales, por ser externo a la modalidad del segmento oracional, etc.; pero las realidades que allí se hacen visibles son plurales y complejas, pues operan en las variadas instancias del proceso comunicativo que se tienen descritas, y, por tanto, demandan una estructuración por ahora incompleta⁷. Estas unidades marginales no sólo han puesto en jaque la autosuficiencia del método sintáctico, sino que incluso han borrado los límites de su objeto de estudio: sintaxis de la oración, primero; sintaxis del enunciado, después; ¿también

⁴ M. Martí Sánchez (1996) traza con abundante bibliografía el horizonte de esta y otras cuestiones emparentadas. Reproduzco unas palabras de A. Narbona (1989, pág. 52) acerca del fracaso y bloqueo de la sintaxis tradicional: "La sintaxis no es —no puede ser— un fin en sí misma; las oraciones son transmisoras de contenidos, a menudo extraordinariamente complejos, cuyo descifrado resulta imposible si no se tienen en cuenta, además de las relaciones que, posibilitadas por el sistema, contraen sus términos (...), su conexión con el mundo exterior significado y referido, así como la estrategia informativa concreta elegida por el emisor en cada caso (...). Las tres perspectivas o puntos de vista (gramatical, semántico-referencial y pragmático o informativo) han de considerarse básicamente interdependientes o complementarios, por más que frecuentemente los tratadistas se limiten a alguno (...) o los mezclen de manera confusa e indiscriminada".

⁵ A.I. Álvarez Menéndez (1993, pág. 109) deduce del mecanismo de la transposición que "el entramado funcional de la oración compuesta no puede ser otro ni resultar más complejo que el esquema de estructura registrado en la simple". J.A. Martínez (1994d) en la introducción a su libro afirma con menos contundencia: "la oración modelo básica 'está' de algún modo en todas las oraciones concretas de la lengua, si bien es innegable que se realiza en su forma más pura en la llamada oración simple, de la cual la compuesta y la compleja serían meras 'proyecciones'". Otra postura tiene y a otra conclusión llega A. Narbona (1989, pág. 19): "La inexistencia de una estructura común a *todas* [sic] las oraciones".

⁶ Vid. nota 3 y 3.6.b.

⁷ S. Gutiérrez Ordóñez (1997b, págs. 368-426) realiza una interesante aportación al estudio de los niveles funcionales del enunciado.

⁸ C. Fuentes Rodríguez (1996, pág. 61) legitima una sintaxis textual.

sintaxis del texto?⁸ Tras estas reflexiones, tenemos la impresión de que los *extramuros oracionales* pueden considerarse movedizos, como las dunas en el desierto, pero también podemos colegir que por ese trozo de enunciado, una tierra de nadie, ha venido pugnando la sintaxis formalista y la Lingüística del texto. Se trata de una lucha desigual, y por esta razón está emergiendo una sintaxis funcionalista más sincrética, que aparte de fijar el enunciado como unidad de estudio, acepta las aportaciones pragmáticas y textuales, si con ellas se consigue una comprensión global de esas construcciones. Es una posición moderna; distingue y, con mayor libertad, utiliza otros modos posibles de ver, y de esta interrelación sale revalidada la sintaxis⁹. En suma, contemplar factores tales como la instancia de la enunciación, los perfiles de la modalidad, la progresión informativa o la orientación argumentativa del texto y sus partes, necesariamente, ha de enriquecer la descripción sintáctica del enunciado oracional, que, en definitiva, es de lo que se trata.

2. LOS PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA SINTÁCTICA TRADICIONAL

No obstante, la enseñanza de la sintaxis en la educación no universitaria, generalmente, ha desencantado a cuantas promociones de estudiantes han sobrevivido a sus métodos. La explicación, desde luego, es compleja, pero suponemos que el balance negativo puede deberse en parte a que el aparato metodológico ha sido deficiente por la conjunción de estos factores¹⁰:

a) En el momento de caracterizar los papeles sintácticos *oracionales* (sujeto, complemento directo, complemento indirecto, complemento circunstancial, atributo, predicativo¹¹) y *sub-oracionales* (los intrasintagmáticos: núcleo y complementos), no ha seguido criterios inmanentes, sino que ha mezclado las explicaciones formales con las nocionales y semantistas¹². Un ejemplo muy claro se encuentra en las distintas definiciones y clasificaciones que ha recibido la función sintáctica

⁹ El ensanchamiento del objeto de estudio es consecuencia del acercamiento a la realidad más inmediata, al funcionamiento mismo de la lengua (frente a la anterior sintaxis del código o sintaxis referencial). La Lingüística, en general, ha ampliado su terreno más allá de la lengua como código de formas y de abstracciones, y la sintaxis, por su parte, por encima del constructo abstracto oracional.

¹⁰ Sobre las propiedades de inmanencia, exhaustividad, simplicidad, etc., *vid.* S. Gutiérrez Ordóñez (1981, págs. 150 y 151).

¹¹ Recojo solamente las funciones reconocidas por la sintaxis tradicional.

¹² Me estoy refiriendo a una inmanencia metodológica. Cf. S. Gutiérrez Ordóñez (1997a, págs. 77 y 78).

sujeto. Este caso es el que utiliza Guillermo Rojo para explicar uno de los grandes errores de la gramática tradicional: la confusión de las funciones sintácticas, semánticas e informativas. Así, se venía diciendo que “sujeto [función sintáctica] es el que realiza la acción [función semántica: agente] expresada por el verbo” o “aquello de lo que se afirma o niega algo [función informativa: tema]”. Este desconcierto conceptual multiplica los tipos de sujeto: *sujeto gramatical* es el que concuerda con el verbo; *sujeto lógico* es el que, sin concordar con él, realiza la acción (el complemento agente de las pasivas); *sujeto paciente*, si, concordando, no es el responsable de la acción; y *sujeto psicológico*, aquel constituyente del que se predica algo, aunque no mantenga relación morfológica con el verbo¹³.

- b) No ha sido coherente con sus principios ni consecuente con sus resultados. Por ejemplo, se ha definido sintagma como el grupo de palabras con función sintáctica única, que puede segmentarse en, al menos, un núcleo y un complemento, y, sin embargo, se ha contemplado como posible el sintagma preposicional¹⁴. Más perturbadora ha sido la distinción entre oración principal y oración subordinada basada en el criterio semántico del sentido completo. Hoy se admite que no hay plenitud sin contexto real de enunciación, de manera que es posible afirmar que a un segmento ‘subordinado’ e ‘incompleto’ como “Que fuera puntual” no le falta nada para erigirse en enunciado en un contexto en el que sirva de respuesta a la pregunta “¿Qué te dijeron en el Instituto?” Pero, además, en “Me dijeron en el Instituto que fuera puntual”, ¿qué suerte de oración plena resultará de la supresión de la proposición?

Las mayores incongruencias, no obstante, se han cometido principalmente en el seno de las proposiciones adverbiales¹⁵. El Esbozo académico¹⁶, ante la dificultad de encuadrar las generalmente denominadas adverbiales impropias (comparativas, finales, causales, consecutivas, condicionales y concesivas) en la clasificación establecida para el resto de la oración compuesta, cambia los elementos de análisis y supedita lo sintáctico a lo semántico, cuando no valen otros referen-

¹³ G. Rojo (1983, págs. 75-102).

¹⁴ No creo, frente a I. Bosque (1989, pág. 61 y 66), que la preposición pueda ser el núcleo de estas construcciones: no es núcleo la unidad que no puede aparecer en el decurso autónomamente.

¹⁵ Cf. A. Narbona (1989, 1990).

¹⁶ Cf. Esbozo (1973, 3.17.4.b).

tes que “las relaciones propiamente funcionales, esto es, las sintagmáticas no lineales que se establecen entre cada una de las partes y el todo en que se integran”¹⁷. Estos obstáculos y las decisiones para superarlos se entrevén en los libros de texto.

- c) No ha demandado exhaustividad a sus criterios. Han abundado los razonamientos de alcance parcial. Así, volviendo a las adverbiales, si se ha afirmado que las proposiciones adverbiales equivalen a los adverbios, ¿con qué adverbios habrá que equiparar las proposiciones “si llueve”, “aunque llueva” o “[es tan alto] que da miedo”? La falta de celo y rigor ha llevado a distinguir entre las proposiciones adverbiales propias e impropias, y, arbitrariamente, la cuestión se ha detenido en ese punto, a sabiendas de que las impropias no formaban un grupo homogéneo.
- d) No ha aportado criterios claros y simples. No ha confirmado en todos los casos unas pautas eficaces para la segmentación y delimitación de las unidades funcionales. De esta circunstancia da cuenta la dificultad que puede entrañar para el alumno el reconocimiento de la función sujeto en una oración como “Los días con los que sueño son los soleados”, y no tanto, en cambio, en la forma simple “Los días soñados son los soleados”. Si esto, como parece, ha sido así, se ha debido al uso de pautas poco claras. Por ejemplo, S. Gili Gaya en su conocido *Curso* afirmaba que sólo el núcleo del grupo sintagmático contraía función sintáctica, pues era el que imponía la concordancia al núcleo verbal y, en nuestro ejemplo además, al atributo, y reducía a complementos el funcionamiento de los miembros adyacentes. Sin embargo, una cosa es atribuir al núcleo la posibilidad de ocupar el espacio sintáctico en el que aparece el grupo sintagmático más o menos expandido y por él regido, y otra muy distinta, polarizar en su núcleo el alcance sintáctico del grupo dentro del decurso que sea. Uno de los principios de la sintaxis funcional relacionado con la naturaleza de las relaciones sintagmáticas nos dice que, en el plano sintáctico, las unidades contraen relaciones del tipo parte-parte (conectivas) y del tipo todo-parte (funcionales)¹⁸. Podemos decir

¹⁷ A. Narbona (1989, pág. 37). Pero la Academia opera otro cambio, pues, consciente de la asimetría entre los adverbios y las proposiciones adverbiales (así eran denominadas en la *Gramática* de 1931), sustituye el criterio morfológico (proposiciones sustantivas y adjetivas) por el funcional, de modo que en el *Esbozo* encontramos ya las proposiciones circunstanciales.

¹⁸ Léanse G. Rojo (1983, págs. 35-56) y G. Rojo y T. Jiménez Juliá (1989, págs. 42-62). “La conexión es una relación entre partes basada en la necesidad [o no] que cada parte experimenta de la presencia de

que Gili Gaya contempla sólo las primeras de las relaciones; y la función del modificador se resuelve siguiendo supuestos nocionales: la sustancia semántica del núcleo es especificada por la concreción que realiza su complemento. Estas consideraciones se proyectaron con mayor o menor felicidad en algunos manuales de nuestros escolares. Con la ayuda de criterios formales, como los que se expondrán más abajo, se resuelven estas situaciones tan extrañas.

3. CRITERIOS PARA LA DETERMINACIÓN DE LOS ESPACIOS FUNCIONALES: LAS FUNCIONES ORACIONALES Y LAS SUB-ORACIONALES¹⁹

Bajo este epígrafe pretendo recoger los instrumentos que ha empleado la teoría funcionalista para la distinción de las funciones sintácticas abstractas²⁰. Si es obvio que se trata de un utillaje de todo punto efectivo para el fin encomendado, no lo es menos que encierra amplias posibilidades para desarrollar aquellas destrezas relacionadas con la modificación sintagmática y paradigmática de los decursos. A mi entender, no es baladí pensar en el ejercicio de estas operaciones al margen de sus misiones metodológicas, contemplando, en un primer momento (y antes de pasar a la determinación de las etiquetas funcionales) sólo aplicaciones como la segmentación de una secuencia en grupos unitarios, el reemplazo de unas expresiones por otras que no alteran el contenido básico del mensaje, la comparación de significantes parecidos con correlaciones semánticas bien diferentes, los cambios semánticos producidos por los desplazamientos a lo largo de la cadena discursiva, el valor significativo de la pausa y los contextos posibles de interpretación. Es un esbozo de

otras partes" (G. Rojo, 1989, pág. 45); es una relación sintagmática directa y, según la teoría glosemática, puede clasificarse en tres tipos: interdependencia, determinación y constelación. La relación funcional es una relación no lineal: "se trata de un valor organizativo, de carácter formal, que adquiere un elemento al integrarse en una unidad superior y que expresa un valor semántico determinado" (G. Rojo, 1989, pág. 48).

¹⁹ J.A. Martínez (1994d, págs. 20-37) recurre a esta distinción para referirse a los dos niveles posibles de inclusión: el de aquellas funciones que contraen relaciones sintagmáticas directas (de dependencia habla él) con el núcleo verbal (sujeto, complemento directo, complemento indirecto, atributo, suplemento, predicativo, complemento circunstancial y, con otras particularidades, la función incidental) y el de las relaciones contraídas por las unidades en el interior del grupo sintagmático (núcleo, adyacente...).

²⁰ Estos principios se encuentran diseminados por todos los trabajos de los lingüistas funcionalistas, pero aparecen recogidos en S. Gutiérrez Ordóñez (1997a, págs. 438-467).

sintaxis que enseña a reconocer e interpretar, pero también a crear, a producir enunciados que se ajusten a las intenciones comunicativas que se determinen.

3.1. La conmutación. Se trata de una prueba paradigmática que se basa en el reemplazo de una magnitud cuya función se pretende delimitar e identificar por otra que sirve de índice válido al tener un comportamiento sintáctico contrastado. El referente más recurrido, como sabemos, es el pronominal, sobre todo la tercera persona de sus formas átonas, único caso en el que se conservan realizaciones propias para las funciones de complemento directo (*lo, la, se*), complemento indirecto (*le, se*) y atributo (*lo*). De ahí que la insuficiencia superficial de las formas de primera y segunda personas se resuelva con estas sustituciones: *me saludó (lo saludó), me preguntó (le preguntó), me limpié (se limpió)*.

Ahora bien, tarea previa a la identificación funcional es la demarcación de los espacios sintácticos en el decurso. Sin duda, este instrumento conoce aquí toda su utilidad. Éstas son todas las conmutaciones simplificadoras posibles en la oración que se nos da:

Los chicos que conociste en el concierto Ellos	consiguieron consiguieron	la entrada la	en el último momento ayer
---	------------------------------	------------------	------------------------------

La aplicación de este criterio paradigmático ratifica lo comentado más arriba acerca de las relaciones sintagmáticas y desmonta el planteamiento de Gili Gaya²¹.

3.2. La conmutación por cero. Variante del anterior, es un recurso útil para el reconocimiento de las relaciones intersintagmáticas y las que se dan por debajo de ellas. Se sigue, por ejemplo, para la determinación de las unidades nucleares y complementarias en el interior del grupo sintagmático. En este sentido, del núcleo se afirma que es el segmento que puede representar en la secuencia al conjunto del que es elemento primario, es decir, está capacitado para cubrir autónomamente ese hueco funcional. Por eso, la supresión de esa unidad origina una secuencia agramatical:

Hablan de *la Liga más interesante*: Habían de *la Liga* / *Hablan de *más interesante*

En el término adyacente (*más interesante*), a su vez, encontramos relaciones dominadas por un elemento rector, su núcleo:

²¹ Cf. nuestro 2.d.

Hablan de la Liga *interesante* / *Hablan de la Liga *más*

Su aplicación alcanza también a las magnitudes implicadas por la relación de constelación (coordinación y yuxtaposición), donde cualquiera de las dos o más unidades puede asumir el hueco funcional del grupo compuesto:

Compraron *lápices, cartulinas y pegamento*: Compraron *lápices*; Compraron *cartulinas*; Compraron *pegamento*

De hecho:

Compraron *lápices, cartulinas y pegamento* (Los compraron)

Compraron *lápices* (Los compraron); Compraron *cartulinas* (Las compraron); Compraron *pegamento* (Lo compraron)

En cambio, en aquellos casos trabados por la relación de interdependencia, la supresión de alguno de los segmentos desvanece la función del sintagma y arroja soluciones agramaticales:

Pagaron el alquiler *peseta a peseta*: *Pagaron el alquiler *peseta / a peseta*

3.3. La permutación. El orden secuencial de los constituyentes es relativamente flexible en español. En el plano informativo, sin embargo, cada ocurrencia es relevante; de hecho, el desplazamiento de segmentos hacia posiciones iniciales y, en menor grado, finales es uno de los procedimientos habituales para dar rango a las unidades informativas. En el nivel sintáctico, por su parte, no toda alteración de la secuencia lineal significa un cambio en las relaciones sintácticas o un orden estructural nuevo. No obstante, la movilidad de los sintagmas en la cadena está sujeta a restricciones, en algunas funciones más que en otras: se ha insistido, por ejemplo, en el carácter marginal y periférico y, por tanto, en la mayor libertad de sus apariciones, del complemento circunstancial, frente a las limitaciones de los otros complementos argumentales del verbo.

Este margen de movilidad puede aprovecharse para la delimitación de las unidades:

Llena ese vaso de agua: *Llena de agua ese vaso*; *Ese vaso llénalo de agua*; *De agua, llena ese vaso*

Bébetese ese vaso de agua: **Bébetese de agua ese vaso*; **Ese vaso bébetelo de agua*; **De agua, bébetese el vaso*

Y, si reforzamos este criterio con los dos anteriores, las conclusiones son todavía más firmes:

Llena ese vaso de agua: *Llénalo* y *Llénalo de agua*; *Llena ese vaso*, *Llena de agua*

Bébetete *ese vaso de agua*: Bébetelo, pero *Bébetelo *de agua*; Bébetete *ese vaso*, pero *Bébetete *de agua*

Otras veces, el cambio del orden trae pareja una alteración de las relaciones sintácticas:

Encontraron a los chicos *desorientados* (Ambigüedad: término adyacente de *chicos* o predicativo objetivo e incluso subjetivo)

Encontraron *desorientados* a los chicos (Predicativo objetivo, pero también subjetivo)
Desorientados, encontraron a los chicos (Sólo función incidental)

3.4. La concordancia. Es una relación sintagmática que se plasma en la concomitancia morfofemática entre dos o más segmentos de una secuencia. Las categorías morfológicas de número y persona distinguen al sujeto; y las categorías de género y número, siempre que la categoría léxica manifieste esta variación, se dan en las funciones de atributo, predicativo, determinante del núcleo nominal, adjetivo término adyacente de un nombre, adjetivo en función incidental, pronombre geminado correferente del complemento directo o indirecto, y en algunos casos más.

Entre estos lazos de solidaridad hay que distinguir la mera coincidencia de la comunidad obligatoria de marcas. Con respecto a la determinación del sujeto, hay que detenerse en dos casos, al menos:

- a) La coincidencia de marcas: (Se está hablando de las mozas de un pueblo) “Allí prefieren *los solteros* a los casados”. La variación del sustantivo no provoca efectos semejantes en el verbo: “Allí *prefieren el soltero* al casado”. La ambigüedad formal queda deshecha.
- b) La presencia de segmentos que no conocen la variación: “Me preocupa *que seas imprudente*”. La conmutación por un segmento variable con un comportamiento sintáctico conocido facilita el análisis: “Me preocupa *tu imprudencia*”, “Me preocupan *tus imprudencias*”.

3.5. La coaparición. El carácter único de los huecos funcionales determina que, si dos segmentos aparecen en el mismo decurso, podrá sostenerse que éstos desempeñan funciones distintas. Esto es válido cuando ni hay coordinación entre los mencionados segmentos (“Vi a *Juan y a Rosa*”), ni ambos admiten una pronominalización conjunta (“*Los vi*”).

Este criterio es el que definitivamente ha excluido del complemento indirecto los segmentos introducidos por *para*. El análisis escolar veía una sola función en “Tra-

ieron un micrófono *al conferenciante*” y “Trajeron un micrófono *para el conferenciante*”. Las nociones de *destinatario* o *beneficiario* eran suficientes para agrupar los dos sintagmas. Sin embargo, la concurrencia en un mismo decurso es prueba suficiente para situar las construcciones con *para* en otro lugar; en este caso, entre los complementos circunstanciales (de finalidad): “Trajeron un micrófono *al coordinador para el conferenciante*”. Alarcos apunta, además, que el segmento con *para* antepuesto al verbo no acepta un pronombre átono geminado: “*Para el conferenciante* trajeron un micrófono” (frente a “*Al coordinador le* trajeron un micrófono”); y que sólo es conmutable por la secuencia *para* + *pronombre tónico*: “Trajeron un micrófono *al coordinador para aquél*” o “Se lo trajeron *para aquél*”²². Por último, como añade Porto Dapena, el cambio de una preposición por otra “puede implicar un cambio de significación: Pidió permiso *a su padre* ≠ Pidió permiso *para su padre*”²³.

3.6. La estructura ecuacional. Es una construcción de énfasis que permite aislar de su secuencia a cualquier constituyente con el propósito de focalizarlo, de ponerlo de relieve, y centrar la atención sobre la realidad significada. Según J.A. Martínez, responde a un esquema tripartito que se compone de *foco* + *verbo ser* + *oración de relativo*²⁴:

El director encargó sospechosamente la restauración a ese arquitecto

El director es quien encargó sospechosamente la restauración a ese arquitecto

La restauración es lo que encargó sospechosamente el director a ese arquitecto

A ese arquitecto es a quien encargó sospechosamente el director la restauración

Sospechosamente es como encargó el director la restauración a ese arquitecto

A la oración primitiva se vuelve con la supresión del verbo *ser* y la fórmula relativa.

En opinión de Martínez, y como se ha comprobado en los ejemplos de arriba, “el poder de aplicación y la amplitud expresiva de estas ecuacionales son tales que, con pocas excepciones, cualquier sintagma, prácticamente en cualquier función oracional,

²² E. Alarcos (1994, págs. 289-294).

²³ J.Á. Porto Dapena (1992, pág. 28).

²⁴ J.A. Martínez (1994c, pág. 46).

²⁵ *Ibidem*, págs. 53-54.

puede enfatizarse mediante su igualación funcional, categorial y referencial con un relativo de los que exigen necesariamente antecedente”²⁵.

En cambio, no son posibles estas transformaciones en los casos que siguen:

- a) No pueden ser focalizadas las unidades a las que les está impedido contraer una función oracional por sí solas: se trata de los términos adyacentes *sub-oracionales* (tal posibilidad le está igualmente vedada al núcleo si éste recibe incrementos complementarios). En “Incluí en el repertorio las referencias de los libros que me recomendaste”, origina estructuras agramaticales el desplazamiento *de los libros y que me recomendaste*: **“De los libros es (de) lo que incluí en el repertorio las referencias...”*; no, en cambio, si lo desplazado es todo el grupo sintagmático: *“Las referencias de los libros que me recomendaste es lo que incluí en el repertorio”*. De estas reflexiones se derivan las posibilidades que ofrecen los esquemas ecuacionales para la delimitación de las magnitudes sintagmáticas. Veamos qué ocurre con los ejemplos del punto 3.3: “De agua es de lo que tienes que llenar ese vaso” y, aceptable pero cambiando la sustancia referida “Ese vaso de agua es lo que tienes que llenar”; mientras que “Ese vaso de agua es lo que tienes que beberte”, y no **“Ese vaso es lo que tienes que beberte de agua”* ni **“De agua es de lo que tienes que beberte ese vaso”*
- b) Tampoco se registran en tales construcciones los fúntivos que se mueven en los espacios extraoracionales, incidentales:

Desgraciadamente, no podré ir a tu boda: **Desgraciadamente es como no podré ir a tu boda*

Posiblemente, no iré a tu boda: **Posiblemente es como no iré a tu boda*

Francamente, no iré a tu boda: **Francamente es como no iré a tu boda*

El último ejemplo, sin embargo, contiene un adverbio oracional que pertenece a un paradigma distinto. Como demuestran las aportaciones de la Lingüística de la enunciación, *francamente* (*sinceramente, honradamente...*) no complementa al esquema oracional de su enunciado, sino que es adyacente del verbo implícito de enunciación; es a ese elemento rector al que concreta semánticamente, sin que su alcance afecte a lo dicho, que es el enunciado: *“Francamente te digo (anuncio, comunico...) que no iré a tu boda”*. Por pertenecer a la instancia de la enunciación es por lo que sí es posible esta otra conversión ecuacional: *“Francamente es como te digo que no iré a tu boda”*, y no **“Desgraciadamente es como te digo que no iré a tu boda”*, ni tampoco **“Posiblemente es como te digo que no iré a tu boda”*.

En realidad, en esta dimensión enunciativa se sitúan las denominadas proposiciones causales de la enunciación (también llamadas de dicto o explicativas): de “Ha llegado tarde, porque su coche está mal aparcado” se obtiene “Porque su coche está mal aparcado es por lo que digo (afirmo, pienso) que ha llegado tarde”. Frente a “Ha llegado tarde porque no encontraba las llaves”, cuyas soluciones son otras: * “Porque no encontraba las llaves es por lo que digo que ha llegado tarde”, pero “Porque no encontraba las llaves es por lo que ha llegado tarde”. Igualmente válida es la prueba de la conversión en una estructura ecuacional: “Si digo que ha llegado tarde es porque su coche está mal aparcado”; y, sin embargo: * “Si digo que ha llegado tarde es porque no encontraba las llaves”²⁶. Tal vez más claro se verá si en el primer segmento incluimos un miembro causal geminado: * “Si por algo ha llegado tarde es porque su coche está mal aparcado”; y sí: “Si por algo ha llegado tarde es porque no encontraba las llaves”.

Finalmente, como señala S. Gutiérrez, las estructuras ecuacionales permiten distinguir funciones muy parecidas formal y semánticamente. Volvamos a un ejemplo ya citado: “Encontraron a los chicos desorientados”. El contexto determinará cuál de las dos opciones es la que se ajusta al estado de cosas representado: “Desorientados es como encontraron a los chicos” (predicativo) o “A los chicos desorientados es a quienes encontraron” (adyacente de *los chicos*). Del mismo modo, ayuda a precisar la función semántica de algunos circunstanciales: “Se conocieron por carta” (“Por carta es como se conocieron”) y “Se conocieron por una carta” (“Por una carta es por lo que se conocieron”).

3.7. Las marcas: la pausa y la preposición

Como recoge Salvador Gutiérrez, el interés sintáctico de la pausa es alto. Con ese silencio podemos estar ante varias situaciones:

- a) Los límites del enunciado.
- b) El estilo directo, que hay que analizar como un enunciado en cuyo esquema sintagmático aparece funcionalmente incluido otro enunciado: “Nos dijo: ¡*Tened cuidado conmigo!*”, en donde el segundo segmento funciona como complemento directo de núcleo *dijo*.
- c) La aposición, cuando adopta forma de inciso.

²⁶ S. Gutiérrez Ordóñez (1997a, págs. 464-465).

- d) El adjetivo en posición incidental: “*Enfrentados*, los políticos rompieron el acuerdo de negociación”.
- e) Elipsis en coordinaciones: “Yo reparo la mesa y tú, las sillas”.
- f) Elipsis de verbos en frases nominales: “Olano, derrotado”.

Entre los índices funcionales más citados está la preposición²⁷. Se trata de un requisito formal necesario para que determinadas funciones sintácticas queden impresas en unas categorías concretas (los sustantivos). Su cometido es establecer la diferenciación de funciones entre sustantivos con un grado parecido de actualización. De este modo, la preposición *a* se encarga de marcar la función de complemento indirecto, frente a la de sujeto, la única función que es apreposicional: “Enviaron invitaciones *los familiares*” (sujeto) y “Enviaron invitaciones *a los familiares*” (complemento indirecto). Igualmente, diferencia al complemento directo del sujeto: “Hace el ambiente *al hombre*”. Como recoge J.A. Martínez, cuando puede producir ambigüedad la proximidad entre el complemento directo, por un lado, y el complemento indirecto, el suplemento o el complemento circunstancial, por otro, “el sustantivo en función de implemento (complemento directo) pierde la preposición *a* en provecho de las de las otras funciones”²⁸. Y pone los siguientes ejemplos:

Entregaron *al rehén*: Entregaron *el rehén* a la policía
 Allí prefieren *a los solteros*: Allí prefieren *los solteros* a los casados
 Empujaron *a los niños*: Empujaron *los niños* al agua²⁹

4. LA EXPRESIÓN Y EL CONTENIDO

4.1. La larga tradición gramatical. La descripción tradicional que se ha registrado en los manuales escolares ha mezclado sin excepción las dos vías posibles de acercamiento a los fenómenos de la combinatoria sintáctica. Estas vías, que hay que entender en el sentido de perspectivas (pues el signo no se forma de dos componentes, sino que es una sola entidad con dos caras), se corresponden con las posiciones del emisor y el receptor en el proceso comunicativo; o por lo menos esto es así si por razones metódicas se disecciona el signo inscrito en una interacción

²⁷ E. Alarcos introdujo la designación *índice funcional* al caracterizar negativamente al sujeto (1980, págs. 186-191).

²⁸ J. A. Martínez (1994b, pág. 120).

²⁹ Véase también S. Gutiérrez Ordóñez (1997a, págs. 150-153).

cualquiera. Por lo tanto, al signo se puede acceder desde las operaciones del receptor dirigidas a interpretar la expresión significante; o desde la actividad inversa que consiste en volcar las unidades de contenido seleccionadas sobre unas formas lingüísticamente establecidas.

En suma, existen dos perspectivas de descripción:

- a) La semasiológica, que va de la expresión al contenido, y se identifica con la posición del receptor que descodifica los contenidos cifrados en unos moldes de calado idiomático.
- b) La onomasiológica, que, partiendo del contenido, busca las posibilidades formales de configuración; se corresponde con el proceso codificador del emisor.

Pues bien, en el dominio de la oración compuesta, verdadero eje de la bibliografía sintáctica, se han distinguido con criterios formales la parataxis y la hipotaxis oracionales, del mismo modo que se han reconocido tres variantes de ésta a tenor de los comportamientos formales y funcionales: la subordinación sustantiva, la subordinación adjetiva y la adverbial (o circunstancial, en algunos casos). Con discurrir parecido, y en virtud de una marca explícita de relación (la conjunción) se ha hablado de coordinación y yuxtaposición. Sin embargo, a partir de aquí, las trazas tipológicas esbozadas se han completado con decisiones procedentes de la vertiente onomasiológica. Así, los contenidos, tanto formales como sustanciales, han servido para discriminar los tipos de relación coordinante (copulativa, disyuntiva, adversativa, distributiva, explicativa e ilativa) y las circunstancias de la subordinación adverbial (local, temporal, modal, causal, final, condicional, concesiva, consecutiva y comparativa).

4.2. El formalismo monocorde. Partidaria de la metodología científica y de la immanencia lingüística, la teoría formalista adaptada al español se decanta por la orientación semasiológica, que se concibe como el único procedimiento gramatical posible para determinar las formas de expresión y sus correlatos en el plano del contenido. Aunque se reconoce la conformación lingüística de este plano, los criterios semánticos son desplazados en el momento de la caracterización de las categorías y las relaciones funcionales. Por este motivo se prefieren instrumentos como la conmutación y sus variantes, la movilidad de las magnitudes en el decurso, las marcas como la pausa, la concordancia morfológica o los índices funcionales, etc. Se considera que guiados de presupuestos formales es posible superar las insuficiencias de la teoría gramatical, a la par que corregir sus arbitrariedades más o menos

institucionalizadas (los verbos transitivos, las construcciones pasivas, la nuclearidad del atributo...) ³⁰.

En este sentido, M.^a Ángeles Álvarez defiende que “la propuesta hecha por E. Alarcos [de la oración compleja] nos parece la más convincente y sencilla, en tanto que se apunta la necesidad de una clasificación basada en los transpositores” ³¹. El recordado gramático habla de transpositores a sustantivo (*que 1, si; quien; qué, cómo, dónde, cuándo, cuánto; quién, cuál*), transpositores a adjetivo (*que 2, el cual, cuyo, como, donde, cuanto, cuando; que y como* –comparativo y consecutivo–) y transpositores a adverbio (*pues, si, como, cuando, aunque y ya que*). A estas unidades transcategorizadoras M.^a Ángeles Álvarez suma algunas de las llamadas *conjunciones impropias*, las totalmente gramaticalizadas: *a fin de que, a pesar de que, por mucho que, con tal que, a condición de que*, etc. (frente a *con el fin de que, con motivo de que, con la condición de que*, etc., en las que se registra una relación de dependencia entre un núcleo nominal y su adyacente). Alineado en la dirección de estos autores, A.I. Álvarez analiza el grado de fijación y gramaticalización de estas mismas fórmulas transpositoras complejas, que intervienen en la subordinación adverbial ³².

De cuanto se ha expuesto se deduce que esta última opción metodológica, unidireccional en todas sus aplicaciones sintácticas, concentra la atención en una sola expresión (conjunción, pronombre relativo, locución, etc.), a la que básicamente se asigna el papel de “significante de la función o relación que se establece entre las partes para sustituir un todo, en lugar de considerar a la unidad como totalidad” ³³. En la base de esta conclusión, sin duda crítica con el planteamiento reductor que se ha venido exponiendo, se encuentran dos postulados: la asimetría del signo y la necesaria ampliación del significante.

³⁰ E. Alarcos (1980; 1985, págs. 7-13).

³¹ M.^a Ángeles Álvarez Martínez (1987). Para las consideraciones de E. Alarcos, consúltense E. Alarcos (1980, págs. 260-274) y E. Alarcos (1985, págs. 7-13). Sobre el concepto de transposición: J.A. Martínez (1994a, págs. 195-218; 1994b, págs. 13-44 y 97-156), S. Gutiérrez (1997a, págs. 123-160, 164-170, 189-228) y G. Alonso Megido (1990). Para una revisión crítica: I. Bosque (1989, págs. 179-180).

³² A.I. Álvarez Menéndez (1993).

³³ A. Narbona (1989, pág. 54).

4.3. Hacia otros contenidos. Si probada está la asimetría del signo, mucho más lo estará la de aquellos signos más amplios, los enunciados, constituidos por relaciones tan complejas. En palabras de C. Hernández Alonso “no hay identidad unívoca entre la forma de expresión y la de contenido. Así podemos encontrar varias estructuras formales para una sola de contenido y viceversa”³⁴. Es evidente, por ejemplo, que la expresión de la “condición” no se agota con los segmentos introducidos por la conjunción *si* (“Como llueva, nos quedamos sin partido”, “Siempre que me lo pidas con tiempo, te dejaré mi portátil”, etc.), ni inversamente, esta conjunción se reduce a ese contenido, sino que es cauce de expresión de otros, como el contraste: “Si está claro que eso es falso, lo está más que nunca dice la verdad”.

Según lo apuntado, generalmente se ha venido considerando que el conector y el transpositor eran los medios formales de expresión de los contenidos sintácticos. Este elemento conjuntor ha sido investido auténtico depositario de las relaciones funcionales entre los miembros de la unidad en la que se reúnen; es decir, se ha identificado la relación con el instrumento capacitador para esa relación. Si las relaciones han quedado impresas por la participación de otros elementos, sin embargo, éstos han sido descritos como coadyuvantes (los modos verbales en los períodos condicionales, por ejemplo). Frente a esta tradicional supremacía de la conjunción, Antonio Narbona propone otorgar el papel significativo de las relaciones funcionales, además, a las formas verbales, a los rasgos prosódicos (pausa interna y curva melódica, fundamentalmente) y a la disposición secuencial de los segmentos; y lo hace pensando en los períodos oracionales en los que intervienen las llamadas adverbiales impropias, reinterpretados por algunos desde la aparición de *Cláusulas y oraciones* como oraciones bipolares o interodinadas: estructuraciones de “fuerte interrelación sintáctico-semántica entre dos miembros”³⁵. En estos casos, indica A. Narbona que “importa contemplar simultáneamente las relaciones sintácticas conectivas, es decir, las que contraen los dos miembros constituyentes entre sí, y las funcionales, que nos han de revelar el vínculo entre ellos y el todo resultante. Hasta ahora, la atención se ha venido centrando en las primeras, que parecen detectarse

³⁴ C. Hernández Alonso (1995, pág. 19).

³⁵ A. Narbona (1990, pág. 29). Sobre el concepto de interdependencia (interordinación), véanse L.Hjelmslev (1974), G. Rojo (1978: 1983, págs. 35-58), S. Gutiérrez (1997a, págs. 327-350; 1997b, págs. 23-39), J.A. Moya Corral (1989).

³⁶ A. Narbona (1990, p. 30).

más patentemente, especialmente por la presencia de alguna conjunción”³⁶. Efectivamente, la segunda relación rara vez se ha tenido en cuenta, por más que haya contenidos más allá de los reconocidos como circunstanciales, que nacen por la vinculación de dos segmentos. Coincidentes con este planteamiento son las palabras de C. Hernández: “Es obvio que los signos significan y operan en el contexto, en las cadenas; y que el signo, todo él, por ser unitario, se combina con otros, de cuya combinación nacen unos semas tácticos que no posee ninguno de los formantes”³⁷. ¿Cuáles son esos semas tácticos, dinámicos, discursivos? Los que sean están pendientes de un estudio global y sistemático. No obstante, hay revisiones críticas y propuestas de sumo interés, como las mencionadas de Antonio Narbona. Este autor, por ejemplo, recoge casos que se sirven de esquemas hipotéticos o finales que alcanzan sentidos alejados de los que les son propios. Así, se consiguen “paralelismos o contraposiciones” con segmentos introducidos por *si* o *para*: “*Si ayer nos referimos al pésimo arbitraje de G.*, hoy hemos de empezar hablando del mal comportamiento del público de la Rosaleda”: contraposición de dos procesos; se utiliza para engarzar dos hechos que entre sí guardan una débil relación. “*Si tú estás delgada*, yo estoy hecha un fideo”: contraste afectivamente marcado. “*Para que lo haga él*, lo hago yo”: confrontación enfática, generalmente de carácter excluyente³⁸.

4.4. Una nueva sintaxis. En fin, podrán seguir sumándose las descripciones de la sintaxis española, pero antes o después habrá que enfrentarse con las siguientes tareas pendientes:

1. PARA LA TEORÍA LINGÜÍSTICA:

- a) Revisión de la sintaxis oracional desde las instancias discursivas, para lo que previamente es necesaria la determinación de los paradigmas funcionales del texto. Se impone una renovación de los instrumentos de análisis.
- b) Elaboración de una relación de *semas tácticos*; descripción de sus fórmulas y marcas lingüísticas.

³⁷ C. Hernández Alonso (1995, pág. 20; léanse también las págs. 72-74).

³⁸ Ejemplos y explicaciones tomados de A. Narbona (1991, págs. 197-203).

- c) A partir de unas sólidas razones históricas y las manifestaciones idiomáticas actuales, se ha de establecer qué significantes alcanzan el rango de forma lingüística, para poder definir la hasta ahora débil silueta, en esos aspectos, del complejo oracional. De esta forma, se evitará que, por ejemplo, ante la fórmula *de + infinitivo* con valor condicional (“*De haber venido a tiempo, habríamos cogido las mejores butacas*”) autores que persiguen lo mismo lleguen a conclusiones distintas³⁹.
- d) Realización de una sintaxis (un manual), enfocada desde lo onomasiológico y lo semasiológico, que descienda desde el texto hasta la oración y que diferencie los comportamientos funcionales inscritos en el *dictum* (tradicional objeto de la sintaxis), en el nivel de la modalidad y en el de la enunciación, instancia previa a las otras dos. Mientras tanto, seguiremos amontonando en la periferia oracional (*función incidental, adyacente oracional*, etc.) todo lo que se sale de la oración, y nos sobra⁴⁰.

2. PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA:

- a) Los resultados en la didáctica de segundas lenguas aconsejan la combinación de las orientaciones semasiológicas y onomasiológicas en la enseñanza sintáctica. En palabras de S. Gutiérrez, “la ordenación de contenidos ha de estar dispuesta de tal modo que facilite el desarrollo de las destrezas productora y receptora de

³⁹ C. Hernández (1995) postula una sintaxis “que atienda conjuntamente a la forma de contenido de los signos y a las correspondientes de la expresión, como dos caras de la indisoluble e indivisible unidad signica en el marco del proceso comunicativo” (pág. 7) y cataloga como medio de expresión de la condición la fórmula *de/a + preposición: De haberlo sabido, te habría avisado; A no creer cierto lo que me dices, nunca me hubiera decidido*. Antonio Narbona (1990), por su parte, rastrea los avatares históricos de nuestra lengua para demostrar que, cuando se han considerado significantes de unos contenidos fórmulas como las de nuestro ejemplo, se ha manejado “un falso concepto de forma lingüística” (pág. 22; después, págs. 100-103).

⁴⁰ Sólida es la propuesta de S. Gutiérrez (1997a, págs. 301-426). Distingue diversos órdenes en la inserción de las funciones sintácticas en el enunciado: conectores textuales (*por tanto, así pues...*), complementos del verbo enunciativo (adverbios como *francamente* o las causales de la enunciación), marcadores de modalidad pragmática (actualizadores del valor ilocutivo, como *por favor; ¿o no?, ¿sabes?*, etc.), marcadores de modalidad lingüística (signos de interrogación, formas verbales imperativas...), circunstanciales (oraciones condicionales, concesivas...), aditamentos (complementos circunstanciales de tiempo, modo, lugar...) y argumentos (complementos previstos por el lexema del verbo: sujeto, implemento, complemento, suplemento).

mensajes. Es decir, se ha de organizar la enseñanza del saber lingüístico de tal manera que facilite el *saber hacer*⁴¹.

- b) Provisionalmente, conviene relegar a un segundo plano, como por otra parte había hecho la tradición, el concepto de forma lingüística sobre todo en los casos que, aun siendo limítrofes para la teoría sintáctica, resulten a nuestros alumnos claros, distintos y perfectamente incardinados en el idioma. Son todas las situaciones de fórmulas, giros y locuciones, más o menos gramaticalizadas éstas últimas, que se usan en unos contextos muy concretos. En las aulas, qué más da saber si el contenido "condición", por seguir con el ejemplo de arriba, es significado (contenido lingüísticamente conformado) o sentido (interpretación contextual y variable) en las oraciones antes citadas. Lo importante es que ellos sepan interpretarlas y recrearlas cuando las circunstancias de la comunicación lo pidan.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Alarcos Llorach, E.: *Estudios de gramática funcional del español*, Madrid, Gredos, 1980
- Alarcos Llorach, E.: "Generalidades en torno a la lingüística funcional", en *Lecciones del I y II Curso de Lingüística Funcional (1983-1984)*, Oviedo, Universidad, 1985, págs. 7-13
- Alarcos Llorach, E.: *Gramática de la Lengua Española*, Madrid, Espasa Calpe, 1994
- Alonso Megido, G.: "El concepto de transposición en la gramática funcional", *Contextos*, VIII, 15-16, 1990, págs. 201-221
- Álvarez Menéndez, A.I.: "El adverbio y la función incidental", *Verba*, 15, 1988, págs. 215-236
- Álvarez Menéndez, A.I.: "Transpositores complejos, conjunciones/preposiciones "impropias" y otras fórmulas alternativas en la introducción de las subordinadas adverbiales", *LEA*, XV, 1, 1993, págs. 109-147
- Álvarez Menéndez, A.I.: *Las construcciones consecutivas*, Madrid, Arco/Libros, 1995
- Álvarez Martínez, M.ª Á.: "Las oraciones subordinadas: Esbozo de clasificación", *Verba*, 14, 1987, págs. 117-148
- Benveniste, E.: *Problemas de lingüística general (1974)*, trad. esp. de J. Almela, México, Siglo XXI, 1977
- Bosque, I.: *Las categorías gramaticales*, Madrid, Síntesis, 1989

⁴¹ S. Gutiérrez Ordóñez (1997a, pág. 496). Se trata de un juicio que formula a propósito de las dos vías de acercamiento a la sintaxis en el marco de la enseñanza del español como segunda lengua. Hoy nadie duda de lo mucho que puede aportar esta didáctica a la enseñanza de la primera lengua, sobre todo en los primeros niveles de aprendizaje.

- Fernández Fernández, A.: *La función incidental en español. Hacia un nuevo modelo de esquema oracional*, Oviedo, Universidad, 1993
- Fuentes Rodríguez, C.: *Aproximación a la estructura del texto*, Málaga, Ágora, 1996
- García, S.: *Las expresiones causales y finales*, Madrid, Arco/Libros, 1996
- Gutiérrez Ordóñez, S.: *Lingüística y Semántica*, Oviedo, Universidad, 1981
- Gutiérrez Ordóñez, S.: *Variaciones sobre la atribución*, León, Universidad, 1986
- Gutiérrez Ordóñez, S.: *Principios de Sintaxis Funcional*, Madrid, Arco/Libros, 1997 (a)
- Gutiérrez Ordóñez, S.: *La oración y sus funciones*, Madrid, Arco/Libros, 1997 (b)
- Hernández Alonso, C.: *Nueva sintaxis de la lengua española*, Salamanca, Ed. Colegio de España, 1995
- Hjelmlev, L.: *Prolegómenos a una teoría del lenguaje* (1943), trad. esp. de J.L. Díaz de Liaño, Madrid, Gredos, 1974
- Martí Sánchez, M.: "Entre la sintaxis, la pragmática y el discurso", *Verba*, 23, 1996, págs. 337-373
- Martínez García, H.: *Construcciones temporales*, Madrid, Arco/Libros, 1996
- Martínez, J.A.: *Propuesta de gramática funcional*, Madrid, Istmo, 1994 (a)
- Martínez, J.A.: *Funciones, categorías y transposición*, Madrid, Istmo, 1994 (b)
- Martínez, J.A.: *Cuestiones marginadas de gramática española*, Madrid, Istmo, 1994 (c)
- Martínez, J.A.: *La oración compuesta y compleja*, Madrid, Arco/Libros, 1994 (d)
- Meilán García, A.J.: *Construcciones locativas y cuantitativas*, Madrid, Arco/Libros, 1998
- Moya Corral, J.A.: "Coordinación e interordinación, dos relaciones conjuntivas", en Borrego Nieto y otros (eds.): *Philologica II. Homenaje a D. Antonio Llorente*, Salamanca, Universidad, 1989, págs. 211-225
- Narbona Jiménez, A.: *Las subordinadas adverbiales impropias en español (Bases para su estudio)*, Málaga, Ágora, 1989
- Narbona Jiménez, A.: *Las subordinadas adverbiales impropias en español (II)*, Málaga, Ágora, 1990
- Narbona Jiménez, A.: "Sintaxis coloquial y análisis del discurso", *RSEL*, 2, 1991, págs. 187-204
- Porto Dapena, J.-Á.: *Complementos argumentales del verbo: directo, indirecto, suplemento y agente*, Madrid, Arco/Libros, 1992
- RAE: *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 1973
- Rojo, G.: *Cláusulas y oraciones*, anejo n.º 14 de *Verba*, Universidad de Santiago, 1978
- Rojo, G.: *Aspectos básicos de sintaxis funcional*, Málaga, Ágora, 1983
- Rojo, G. y JIMÉNEZ JULIÁ, T.: *Fundamentos del análisis sintáctico funcional*, Santiago de Compostela, Universidad, 1989

Mesa redonda: EL PROCESO DE LECTO-ESCRITURA

TÉCNICAS PARA POTENCIAR LA LECTO-ESCRITURA

M^a PILAR RIPOLL QUINTANA

TÉCNICAS DE VELOCIDAD LECTORA

Los objetivos generales que pretenden las técnicas de velocidad lectora son:

- Mejorar la calidad de la percepción visual.
- Motivar al alumno y crearle intereses lectores.
- Aumentar la velocidad lectora y la fluidez.

CRONOLECTURA

Pretende desarrollar la velocidad y la fluidez en la lectura. Con el cronometraje pretendemos motivar al alumno hacia la lectura. Consiste en cronometrar varias veces de tal forma que el propio alumno perciba el aumento de palabras por minuto. Para comprobar los avances conviene utilizar modelos de autorregistro, es decir, fichas en las que el propio alumno compara su rendimiento lector. Esta técnica de cronometraje debe utilizarse simultáneamente con otras técnicas de comprensión lectora para que se pueda lograr un resultado eficaz.

IDENTIFICACIÓN RÁPIDA

Esta técnica consiste en observar un modelo e intentar localizarlo rápidamente de entre un listado. Los objetivos principales son: agilizar la visión de rastreo en un texto o campo visual de palabras, mejorar la percepción global (silueteo) de la pala-

bra-modelo, y por último, motivar el logro por la rápida autocomprobación del acierto. Los niveles de complejidad de los ejercicios son variables. Se puede realizar con varias palabras modelo a la vez y también con frases.

Ejemplo: balcón, prisa, brisa, blanco, banco, bolsa, risa...

Esta técnica se denomina también "trabajos" por la dificultad visual que presenta.

RECONOCIMIENTO PREVIO

Se trata de realizar una lectura silenciosa de una palabra o frase de reducida extensión, y una vez dominada y segura de que se va a leer con fluidez, se realiza la lectura oral. Esta técnica tiene como objetivo fundamental eliminar el efecto del silabeo. Los logros son inmediatos ya que el alumno se da cuenta de su mejora en fluidez y velocidad, lo cual es también motivador.

Si el silabeo se da en palabras de difícil pronunciación (sinfones, de significado desconocido...) deberán subrayarse previamente a la lectura oral del texto y realizar el reconocimiento previo.

TARJETA-VENTANILLA

El uso de la tarjeta como ayuda para leer constituye un procedimiento muy eficaz en aquellos alumnos que se pierden de renglón o que señalan con el dedo al leer. La Tarjeta-Ventanilla se utiliza para ocultar el texto que no se está leyendo o que falta por leer, de forma que se obliga a centrar la visión sobre un solo renglón o línea de lectura, evitando así la pérdida de la secuencia. El procedimiento consiste en ir desplazando la tarjeta de manera que sólo aparezca en la ventanilla el renglón a leer. En la medida en que se adquiera cierta habilidad, conviene ir descubriendo dos renglones, tres renglones... y así sucesivamente, hasta retirar la tarjeta y no tener necesidad de utilizarla.

INTEGRACIÓN VISUAL

Consiste en completar la parte inferior de las letras, sílabas, palabras, frases, textos, de manera que solamente aparezca imprimida la mitad superior de la letra con el propósito de adivinar la totalidad de la letra o palabra en cuestión. Si completamos a partir de la mitad inferior experimentaremos mayor dificultad.

Otra modalidad de esta técnica consiste en eliminar algunas de las letras que constituyen la palabra, para proceder a leerla adivinando las grafías ausentes e integrándolas en la palabra global.

El objetivo fundamental que pretende alcanzar la técnica de la integración visual es el de evitar leer palabra por palabra, puesto que ralentiza la velocidad lectora, ya que nuestra visión está capacitada para captar conjuntos de palabras.

TÉCNICAS DE COMPRENSIÓN LECTORA

Algunas de las técnicas fundamentales en las habilidades que necesita el alumno para obtener información significativa del texto que lee son las siguientes:

IDEA PRINCIPAL

Consiste en confeccionar una ilustración o viñeta con una acción determinada, ofreciendo al alumno algunas opciones explicativas del dibujo para que elija aquella que entiende es la más explicativa. Para mayor grado de dificultad podemos utilizar una secuencia o historieta con viñetas.

El paso siguiente para el entrenamiento de la idea principal es el de sustituir la ilustración por el texto exclusivamente.

IDENTIFICACIÓN DE SINÓNIMOS-ANTÓNIMOS

El objetivo de esta técnica es ampliar el vocabulario y con ello la comprensión lectora. Se trata de asociar palabras de un listado con otras de igual significado. Otra forma de identificar sinónimos consiste en dar la posibilidad de completar una frase con dos palabras a elegir, subrayar en un texto las palabras sinónimas a una dada, agrupar parejas de sinónimos, confeccionar un fichero de palabras nuevas...

Todas estas actividades se realizan también para identificar antónimos.

PROCEDIMIENTO CLOZE (CIERRE)

Este procedimiento consiste en la presentación de un texto del cual se han omitido palabras para que el alumno complete dándole sentido a las frases o al texto. El propio texto sirve de pista para averiguar las palabras que faltan.

Puede utilizarse cualquier texto de los que habitualmente se trabajan en clase, teniendo en cuenta los siguientes criterios para omitir palabras:

- a) No omitir palabras ni en la oración inicial ni en la oración final del texto.
- b) No seguir un patrón mecánico de omisiones, sino en función de razones definidas (nexos, adjetivos, acciones...), sin importar el lugar que ocupen en la oración.
- c) Se deben omitir palabras sólo cuando los alumnos conozcan el concepto expresado por ellas.

Otra variante de este procedimiento sería omitir partes de palabras y no palabras completas.

TÉCNICAS PARA LA COMPOSICIÓN ESCRITA

En la composición escrita el objetivo final y más ambicioso es que el alumno llegue a tener una escritura espontánea, y para ello debemos trabajar tres aspectos fundamentales que por orden de dificultad serían los siguientes:

1º.- El copiado (menor grado de complejidad)

2º.- El dictado

3º.- Escritura espontánea

Para conseguir la última de las fases (escritura espontánea), existen determinados aspectos que hay que potenciar en los alumnos como son: vocabulario, ortografía, caligrafía, orden de ideas, pulcritud, estructuración morfo-sintáctica...

Para potenciar el vocabulario se pueden utilizar diversas técnicas, como por ejemplo, sinónimos-antónimos, uso del diccionario, palabras derivadas, familias de palabras, realización de tarjetas de vocabulario en las que el alumno anota las palabras que desconoce, y elabora su propio diccionario...

En cuanto al orden de ideas es importante señalar los conceptos temporales, ya que si el alumno no tiene claros ni asimilados determinados conceptos como antes, después, primero, último...difícilmente podrá ordenar sus ideas, por ello, una manera de ayudarlos sería a través de viñetas para ordenarlas y contar lo que ocurre en cada una de ellas, primero verbalmente y después por escrito. Una vez se domine el orden de viñetas, el siguiente paso sería ordenar frases, teniendo en cuenta que para facilitarle dicha actividad debe ir la primera letra de la primera palabra de la frase en mayúscula, y la última palabra acompañada de un punto. Este ejercicio se haría cada vez con frases más largas y complejas hasta que el alumno llegase a ordenar textos por párrafos.

La técnica más sencilla para desarrollar en los alumnos la composición escrita es la descripción de algo que estén viendo o que conozcan y les sea familiar. En primer

lugar, la descripción se haría de forma verbal y siempre ayudándoles con preguntas sobre el objeto a describir, para posteriormente hacerlo por escrito.

En cuanto a la ortografía se puede utilizar un método por descubrimiento, consistente en que el propio alumno descubra la regla ortográfica por sí mismo. Nunca debemos abandonar la realización de dictados, pues estos siempre nos serán de gran utilidad para el completo desarrollo de la ortografía de los alumnos.

En lo que se refiere a la caligrafía es aconsejable la utilización de la pauta Montessori (dos renglones apoyado con otro renglón arriba y otro abajo), para que sepan guiarse y orientarse en el papel. Con respecto a este aspecto debemos tener en cuenta que los alumnos a partir de 3^o de Educación Primaria, tienen varios maestros que les impartirán diferentes áreas, por lo tanto, debe haber necesariamente una buena coordinación entre los distintos docentes para conseguir en los alumnos una correcta grafía. Por otra parte, si el alumno no utilizase de manera correcta el lápiz, existen unos adaptadores (instrumento de goma que se introduce en el lápiz) que le ayudarán a usarlo de manera correcta.

Es importante también potenciar la pulcritud en el texto, desde 1^o de Educación Primaria, dándole a los alumnos una serie de pautas a seguir: respetar los márgenes, dejar un renglón en blanco entre actividad y actividad, limpiar el papel después de borrar para que no queden restos de goma, no doblar el papel cuando estén escribiendo...

Si estos hábitos se van potenciando desde los primeros niveles de la Educación Primaria, conseguiremos afianzarlos de manera que obtendremos una buena calidad en los escritos de los alumnos a nivel de limpieza y orden.

Mesa redonda: EL PROCESO DE LECTO-ESCRITURA

EL PROCESO LECTOESCRITOR (EDUCACIÓN INFANTIL)

MARÍA JOSÉ SÁNCHEZ RODRÍGUEZ

El proceso lectoescritor en Educación Infantil ha tenido y tiene dos planteamientos diferentes:

1. Los que no consideran oportuno este aprendizaje en esta fase escolar
2. Los que el proceso lectoescritor, sobre todo, en el último nivel de Educación Infantil se convierte en el centro de toda la actividad.

Lo cierto es que cuando el alumno/a llega a la escuela de 3 años tiene muchas ideas previas. De hecho, reconoce rótulos y su significado (ej: coca cola, continente, ...). Por tanto, no deberíamos hablar de un preaprendizaje sino de un aprendizaje pues el niño/a no parte de cero. Por ello, ¿se podría plantear el rechazar el proceso lectoescritor de nuestras aulas de Infantil? Pienso que no, siempre que sea una actividad más entre las demás que se realizan y no centre toda nuestra atención. Lo que sí es cierto que no podemos decidir nosotros el momento pues va a depender de la madurez del alumno/a. El proceso lectoescritor en Educación Infantil no se puede llevar de manera uniforme u homogénea, hay que atender a la diversidad.

Además partimos de la base de que no todos los niños han recibido los mismos estímulos, por ello, la escuela debe compensar en la medida de sus posibilidades este desequilibrio, llenando la clase de objetos que tengan lengua escrita: cuentos, rótulos, revistas, ...

Entre los muchos aspectos que se trabajan en Educación Infantil hay unos muy importantes cuya asimilación favorecen y repercuten en la madurez del niño/a y en que la lectoescritura se supere positivamente. Vamos a destacar:

ESQUEMA CORPORAL

El cuerpo es el primer medio de relación que tiene el niño/a con el mundo que le rodea. Conociéndolo, diferenciándolo sus partes y experimentando a través de él, puede relacionarse con el mundo exterior. El conocimiento del cuerpo se basa fundamentalmente en el trabajo psicomotriz que incluye un trabajo global y segmentario del cuerpo para que el niño/a vaya integrando su propio esquema corporal y pueda llegar a representar la figura humana completa.

A través de juegos y otros tipos de actividades explorará las posibilidades motrices de su cuerpo y sus propias limitaciones. Irá descubriendo su propia lateralidad que se irá afianzando.

Un papel muy importante para el conocimiento del propio cuerpo y el de los otros niños/as, serán las actividades de observación y exploración a través de los sentidos, además de los juegos de expresión corporal y dramatización (juego simbólico).

Paralelamente, los niños/as irán adquiriendo un mayor dominio de las representaciones gráficas y de los juegos de montaje y desmontaje, que contribuirán a la educación de la coordinación visomanual y la adquisición de movimientos cada vez más precisos.

Entre los aspectos a destacar dentro de las áreas motrices están:

- 1.- Movimientos y coordinaciones generales: sentarse bien, caminar, correr, saltar, lanzar y coger objetos, subir y bajar escaleras, relajar y tensar distintos miembros del cuerpo,...
- 2.- Hábitos de independencia personal: Abotonarse y desabotonarse, atarse los cordones, ponerse la ropa, adoptar normas de cortesía, ...
- 3.- Esquema corporal: Localizar partes del cuerpo y nombrarlas, aplicar los conceptos espaciales y de lateralidad al propio cuerpo, al de los demás, al de los muñecos y dibujos, mantener el equilibrio,...
- 4.- Coordinación manual: Coger objetos con la mano, realizar oposición digital, dominar los movimientos de las manos y dedos, coordinar los movimientos óculo-manuales y óculo-digitales.
Contenidos: Encajado, ensartado, doblado, picado, recortado, trenzado, construcciones.
- 5.- Coordinación grafomanual: Realizar con el dedo trazos libres e indicados, con diversos instrumentos, rellenar espacios, repasar líneas, dibujar objetos, ...

DESARROLLO SENSORIAL

Persigue desarrollar al máximo las capacidades perceptivas y tomar conciencia de ellas, fundamentales para muchos aspectos que intervienen en el proceso lectoescritor. De ahí la necesidad de realizar actividades de discriminación y reconocimiento mediante la utilización de un solo sentido o utilizando varios sentidos y excluyendo otros. Se comenzará por estímulos más próximos. Se trabajará:

- 1.- Percepción visual: Discriminar y clasificar objetos por su forma, reconocer los colores primarios, secundarios y matices de color, percibir lo que falta en figuras incompletas, captar detalles en láminas, percibir errores en dibujos así como semejanzas y diferencias.
 - 2.- Percepción auditiva: Discriminar sonidos producidos por el propio cuerpo, identificar y producir sonidos del medio natural, localizar el lugar de donde procede, discriminar intensidades de sonido y fonemas,
- Estos ejercicios pueden ser de simple reconocimiento, de discriminación o de desarrollo de la memoria auditiva (poesías, retahílas, trabalenguas, canciones,...)
- 3.- Percepción táctil: Reconocer partes del cuerpo y objetos por el tacto, discriminar peso, grosor, textura, calor, temperatura,

ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURACIÓN ESPACIO-TEMPORAL**1. PERCEPCIÓN Y REPRESENTACIÓN EN EL ESPACIO**

El origen de su conocimiento está en la actuación del niño/a sobre los objetos y en las relaciones que a partir de su actividad establece entre ellos (Ej: más pequeño, más duro, forma redonda). Pero ésto exige que se realice una construcción sobre la base de las relaciones que encuentra, ya que éstas les permiten organizar, agrupar, comparar, ...

Se necesita una intervención planificada y sistemática del profesor, que le proporcionará al niño/a las ayudas necesarias para que su actuación sobrepase poco a poco el nivel de manipulación y se acerque al de representación, para que posteriormente sea capaz de expresarlo con el lenguaje apropiado.

Los juegos son una gran fuente de aprendizaje que les lleva a explorar el entorno en el que viven, situarse en el espacio y reconocerlo. El niño/a percibirá su propia situación en el espacio y respecto a los demás y así como la situación de los objetos en dicho espacio y respecto a él y a los demás y los objetos respecto a otros objetos. Como vemos implica dificultades de diferente orden.

Hasta que no se encuentren completamente asimilados conceptos espaciales como dentro-fuera, arriba-abajo, encima-debajo, cerca-lejos, delante-detrás, derecha-izquierda, etc. , no se podrá llegar a interpretar y representar en el espacio gráfico ni asociar figuras simétricas, asociar diferencialmente las letras y números disléxicos y discriminar figura-fondo en dibujos.

2. ESTRUCTURACIÓN TEMPORAL

El niño/a establece la ordenación de las unidades temporales a través de la observación de los fenómenos y de su experiencia diaria. La sistematización de actividades ha de acomodarse al universo de experiencias del niño/a. Es aconsejable estructurar las actividades de aprendizaje en torno a lo que el niño/a hace y/o a los acontecimientos que observa durante la mañana, el mediodía, la tarde y la noche. De este modo, la secuenciación temporal (antes- ahora- después), la duración, la simultaneidad de los fenómenos o de los actos propios y ajenos son más fáciles de asimilar por estar dichas nociones temporales vinculadas a experiencias muy próximas y directas.

De igual modo que día-noche, ayer-hoy-mañana, temprano-tarde, son nociones que encuentran su más completo significado en una sistematización del aprendizaje así concebida.

Es recomendable progresar desde las nociones que se pueden captar por los sentidos hasta aquéllas que implican la comprensión de cantidades. Se trabajarán aspectos como:

- a) Actividades de estructuración rítmica: imitación, ritmo regular e irregular, fuerte y débil, tiempo lento, normal, rápido, nociones de duración, simultaneidad y sucesión. Este último se puede trabajar con cuentos secuenciados según esquema de presentación, nudo y desenlace. Los cuentos pueden ir desde las dos a las seis secuencias.
- b) Actividades con las estaciones del año (clima, frutos, ropa, ...)
- c) Nociones temporales asociadas con hábitos o formas de vida cotidiana: mañana-mediodía-tarde-noche, temprano-tarde, hoy-mañana-ayer, días de la semana, estaciones.
- d) Actividades con ritmos y movimientos complejos: marcha con ritmo y golpes de mano, golpes de mano y pies con ritmo, ritmo silábico con palmadas.
- e) Nociones derivadas de la medida del tiempo: actividades referidas al calendario, al horario.

- f) Nociones de ordenamiento temporal (antes-después)
- g) Nociones perceptibles por los sentidos: día-noche, bebé-niño-joven.

EXPRESIÓN ORAL- VOCABULARIO

Los intereses del niño/a de estas edades son verbales. Es necesario aprovechar esta disposición, en el medio educativo que es la escuela, para que la vida y la acción en común creen en el niño/a la necesidad de hacerse comprender.

El lenguaje se trabaja en dos grandes bloques:

1. *EXPRESIÓN ORAL- VOCABULARIO*

El educador ha de ser un continuo interlocutor y ha de contribuir con su intervención a que cada niño/a supere los obstáculos con los que tropiece y logre comunicarse eficazmente. Debe crear situaciones en las que sea necesario hablar, diversificando los estímulos y reforzando las producciones lingüísticas.

La conversación es uno de los vehículos que ofrecen mayores posibilidades de enriquecimiento del lenguaje oral. A través del diálogo espontáneo aprenderá a contar sus experiencias, a estructurar sus ideas, a justificar sus opiniones y a tomar decisiones de grupo y a respetar las opiniones de los demás.

Otro aspecto importante de la expresión oral es el juego dramático, pues es un medio de expresar pensamientos y sentimientos integrando el movimiento y la palabra. Ayuda a vencer la timidez eliminando tensiones e inhibiciones y desarrolla la imaginación y la capacidad creadora.

La expresión dramática tiene una doble finalidad: de expresión y de comunicación. El juego dramático tiene unas reglas:

- La necesidad de delimitar el espacio escénico.
- La obligación de actuar con y para los demás.
- La elección y aceptación de un rol.
- La delimitación del tiempo de actuación.

La actuación ayuda al niño/a a adquirir el dominio de la comunicación .

Otra técnica útil es la marioneta que le sirve de soporte estimulando la expresión.

Aunque el lenguaje oral se estimula continuamente, la utilización de cuentos, poesías y adivinanzas se presta especialmente a realizar dicha estimulación, además de ser el primer contacto del niño/a con nuestra cultura.

Los cuentos posibilitan un modelo lingüístico que incluye los elementos básicos de la narrativa: personajes-espacio- tiempo- conflicto. Por medio de ellos se estimula la función expresiva de la lengua. Además ayudan al niño/a a ordenar y secuenciar textos.

A través de las narraciones, los niños/as irán acostumbrándose a ordenar las ideas. Descubrirán la relación entre el comienzo, el nudo y el desenlace; identificarán los personajes y se identificarán con ellos y podrán representar modelos, situaciones y escenas de la narración. Además, posibilitan la expresión personal de relatos conocidos o inventados, cambiar o inventar un final, modificar el hilo narrativo y, por supuesto, estimularles para ser un futuro lector.

Otra actividad es con la recreación de la poesía, la que aparte del componente lúdico, se pueden realizar diferentes actividades:

- Juegos fónicos que facilitan la articulación.
- Asociación de palabras por su ritmo y por su rima.
- Descubrimiento de los contrastes sonido-silencio.
- Discriminación auditiva.
- Pronunciación y recitación.
- Juegos de eco.
- Dramatizarla con mímica, poniendo música a los versos.
- Representación plástica.
- Lectura de la poesía a través de pictogramas con la que el niño/a aprende a dirigir su ojo para la acción de leer, el movimiento de izquierda-derecha-bajar y retroceder y de nuevo otro renglón.

Con todo lo expuesto anteriormente se trabaja por supuesto, el vocabulario cuyo objetivo es su enriquecimiento y conseguir su pronunciación correcta. Para ello el maestro/a debe pronunciar con claridad, llamándoles la atención, si tienen dificultades, sobre la posición de la boca y de los órganos fonadores.

También se trabaja el vocabulario a través de imágenes y fotos, en donde el niño/a tiene que reconocer la palabra y se estimula con preguntas como:

- ¿Qué es? ¿Quién es? Referido a sustantivos
- ¿Cómo es? ¿Cómo está? Cualidades (adjetivos)
- ¿Qué hacen? Acciones (verbos)

Otra forma es mediante la frase pictográfica, con la que se pretende que el niño/a se acostumbre a construir y estructurar frases cada vez más ricas. Cada frase

consta de sujeto (imagen real), verbo (imagen símbolo) y predicado (imagen real). Estas frases pueden ser sacadas de un cuento con lo cual aparte de la motivación que conlleva, el niño/a es capaz de recordar el cuento de forma autónoma, comprende con facilidad lo leído. Las frases pueden tener, a veces, distintas lecturas en función de la madurez y la capacidad de observación y el nivel léxico de cada niño/a.

2. APROXIMACIÓN AL LENGUAJE ESCRITO

El niño/a debe percibir la utilidad del lenguaje escrito como instrumentos para comunicar, disfrutar, informar, etc. La aproximación significativa al lenguaje escrito fomenta la curiosidad y el interés por apropiarse de este sistema.

Se comienza con actividades que faciliten la coordinación visomanual y grafomanual ya comentada antes para conseguir el dominio de las representaciones gráficas. Actividades como trazos libres, indicados, con el dedo, con diferentes instrumentos, relleno de espacios, repaso de líneas, dibujo de objetos, reproducción de figuras geométricas,

Para ello es fundamental la grafomotricidad donde la direccionalidad es primordial para dominar posteriormente los giros correctos de las letras y la escritura enlazada.

Una de las primeras cosas que escriben con lenguaje convencional es su nombre al que llegan a reconocer antes de saber escribirlo.

Fases del proceso lectoescritor:

1.- Dibujo-escritura

Al principio el dibujo es su manera de expresión y comunicación gráfica. El niño/a no diferencia entre el dibujo y la escritura. Hace un dibujo y luego lee lo "escrito" (dibujado).

2.- Trazo continuo indiferenciado.

Comienza a esquematizar los dibujos, pero todavía es un continuo (garabatos). Ya diferencia entre escritura y dibujo.

3.- Trazo discontinuo indiferenciado.

Comienza a romper el trazo como si se tratar de unidades lingüísticas.

4.- Trazo discontinuo diferenciado.

Reflexiona antes y después escribe. Compara unidades más cortas y más largas.

5.- Silábico sin valor sonoro convencional

En esta fase es capaz de reproducir las palabras reconociendo antes las vocales que las consonantes, que para él tienen más fuerza. Ej: aua (Agua)

6.- Silábico con valor sonoro convencional

Ej: Aosé (María José)

7.- Silábico alfabético

Ej: Dapuitaona (Caperucita Roja)

8.- Alfabético

Hay ya una reflexión ortográfica. Ej: Gaperuzitaroga

9.- Ortográfico o escritura correcta

No se trata de una evolución lineal, hay niños/as que se saltan fases o se mantienen en una fase mucho tiempo, retroceden, ...

Concluimos diciendo que todo aprendizaje tiene la siguiente secuencia:

Observación - manipulación - exploración - representación

LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

GREGORIO CANO COLLADO

IES «Virgen del Collado». Santisteban del Puerto (Jaén)

Hasta aquí hemos recorrido el camino ideal de enseñanza- aprendizaje de la lectura y la escritura. Hemos tocado las actividades de prelectura y preescritura propias de la Educación Infantil, nos hemos detenido en los métodos de los primeros años de Educación Primaria, tal vez nos han inquietado los problemas que pueden surgir, pero ahora sabemos que existen las soluciones. Así pues el sistema educativo prevé que al final de la E.S.O. nuestros alumnos habrán desarrollado al máximo su competencia lecto- escritora. A pesar de lo que pueda parecer, la experiencia nos dice que es un objetivo ajustado, quizá, incluso, un poco ambicioso.

Pero, por otra parte, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía reconoce que en la actualidad existe alrededor de un cinco por ciento de analfabetos. Se trataría, según la versión oficial, de personas que no saben leer y escribir y a las que, por su edad, sería vano cualquier intento de enseñarlas. La cifra parece discutible y eso sin tener en cuenta el analfabetismo funcional del que tanto se habla. En cualquier caso, en lo que sí parece haber consenso es en que el Programa de Educación Permanente de Adultos tiene algo que ver en el brillo de las estadísticas. Pues bien, es el momento de que nos fijemos en el método de enseñanza de la lectura y la escritura que más se ha utilizado en Educación de Adultos: el de la *palabra generadora* del pedagogo mexicano Chaparro Pelassi.

Del mismo modo que, según acabamos de ver, no enfrentamos al niño con el papel de buenas a primeras, sino que provocamos un primer momento de interpreta-

ción de ciertos códigos simbólicos y hasta de adquisición de ciertas destrezas psicomotoras que más adelante, en el caso de la escritura, darán en un hecho tan nimio aparentemente como que el niño coja bien el lápiz, así este método para adultos entiende que su primera fase debe ser de “*investigación del universo temático y vocabular*”. Es decir, se sondan los intereses y las necesidades de los alumnos al mismo tiempo que se hace una indagación sobre el vocabulario activo más frecuente. También interesa descubrir cuáles son las palabras marcadas afectivamente, es fácil aventurar que éstas variarán de una comunidad a otra. Ya son conocidas las palabras que definen las motivaciones de nuestros alumnos, es preciso proceder a una “*selección de palabras*”, que, como es lógico, obedecerá a ciertos criterios que enumeramos a continuación:

1.- RIQUEZA GENERADORA:

La palabra generadora que elijamos, debe dar lugar a muchas otras una vez que despleguemos su familia silábica. Sirva de ejemplo “*piso*”:

Piso	
pa	sa
pe	se
pi	si
po	so
pu	su

Del cruce de estas dos familias silábicas nuestros alumnos podrán llegar a *peso, pesa, poso, puso, sopa, sopo, paso, pase, pese, pise, pose, puse*, etc. Es evidente, pues, que no cumpliría esta condición la palabra “*tractor*” y que, por lo tanto, debería ser descartada.

2.- RIQUEZA FONÉTICA:

Entre las palabras seleccionadas, han de estar representadas todas las consonantes del abecedario o, al menos, las más usuales.

3.- Riqueza silábica:

Entre las palabras seleccionadas, han de estar representadas todas las estructuras silábicas o, al menos, las siguientes:

- Consonante más vocal.
- Consonante más vocal más consonante.
- Vocal más consonante.
- Consonante más diptongo.
- Grupo consonántico más vocal (por ejemplo, “bra”, “pro”, etc.)
- Grupo consonántico más vocal más consonante.

Cuando la selección de palabras es definitiva se procede a su “ordenamiento según el grado de dificultad”, tal y como se hace en la Educación Primaria.

Termina la fase que hemos denominado “preparatoria”, empieza la “fase operativa”, en la que, ahora sí, el adulto leerá y escribirá.

En primer lugar, el educador presenta una lámina, un dibujo, una dramatización con cómic, títeres, etc., en realidad es válido cualquier recurso siempre que sea capaz de provocar un diálogo o un debate y pueda, finalmente, conducirnos a la palabra generadora.

Cuando la discusión acaba, se presenta por primera vez la palabra generadora por escrito y se pide al grupo que trate de descifrarla. Como hemos dicho, el grupo llegará de un modo natural a comprender que le hemos dado una grafía al concepto que ha sido objeto de la discusión. Se lee la palabra, se escribe, se procura que los alumnos entiendan de forma intuitiva que cada golpe de voz es una sílaba. El educador prescinde ya de la lámina o del soporte visual que ha empleado. Ahora los alumnos despliegan las familias silábicas y hallan nuevas palabras que resultan del cruce de unas sílabas con otras, cada palabra descubierta (realmente cada palabra es un descubrimiento) debe ser escrita.

Por cierto que la escritura planteará algunos problemas, especialmente el de la separación de palabras. Tal vez podamos decir sin demasiados reparos que los adultos neolectores no tienen claro el concepto de palabra, puesto que aunque lean y entiendan lo que lean con cierta soltura, no siempre separarán correctamente las palabras cuando escriban, ni siquiera aun en el caso de las que tienen significado léxico. Habitualmente hemos utilizado como remedio a esta dificultad el método de la conmutación y el de la separabilidad. El primero es bien conocido: tenemos la duda de si una palabra se escribe separada o no, entonces intentamos colocar otras en el hueco que ella ocupa, si podemos hacerlo la escribimos, lógicamente, separada. El segundo consiste en hacer que el alumno vaya leyendo mentalmente la palabra que escribe: hasta que no tenga sentido no vendrá el blanco. Este segundo

método requiere que sean conocidas, si quiera sea de modo intuitivo, las palabras con significado gramatical pero no léxico.

Sin duda, surgirán circunstancias en este camino que vendrán a inquietarnos, pero hasta aquí ya es suficiente para que nos hagamos una idea cómo se enseña a leer y a escribir en Adultos. Si, como quiere la versión oficial el analfabetismo que queda es residual, tal vez el método tiene los días contados y esta intervención mía no se inscribe en la Didáctica de la Lengua, sino en la Paleontología.



Universidad de Granada
Centro de Formación Continua
Grupo de investigación “Estudios de español actual”