



UNIVERSIDAD DE GRANADA  
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

# *La Enseñanza de la Lengua Española*



EMILIO J. GARCÍA WIEDEMANN, M<sup>a</sup> ISABEL MONTOYA RAMÍREZ,  
JUAN ANTONIO MOYA CORRAL • *Editores*

GRANADA, 1996

## OTRAS PUBLICACIONES DEL I.C.E.

1. CARREÑO HERRERO, Emilio y otros: *VI Curso de Formación en Materias de Protección Civil. Seminario II. RIESGO SÍSMICO Y PREVENCIÓN.* (104 pág.).
2. GARCÍA VALENZUELA, Hortensia: *Planificación de una Biblioteca de Ciencias de la Educación. La Biblioteca de los I.C.E.s. Españoles.* (169 pág. + 7 planos).
3. ARREDONDO SÁNCHEZ, Teodosio y otros: *V Curso de Formación en Materias de Protección Civil. PROTECCIÓN FRENTE A LOS AGRESIVOS QUÍMICOS.* (70 pág.).
4. SERRANO GONZÁLEZ-TEJERO, J. Manuel y CALVO LLENA, M<sup>a</sup> Teresa: *La Estructura de Grupo en Psicología: el Caso del Grupo INRC.* (100 pág.).
5. *COORDINACIÓN DEL C.O.U. DE FILOSOFÍA: Textos de Filosofía de C.O.U. Curso 1992-93.* (200 pág.).
6. GONZÁLEZ CARMONA, Andrés: *Estadística aplicada con Statgraphics.* (127 pág.).
7. CAMACHO PÉREZ, Salvador: *España en Perspectiva. Seminario Internacional. WAYNE STATE UNIVERSITY / UNIVERSIDAD DE GRANADA.* (163 pág.).
8. HERRERA AGUILAR, Ana S. y CAÑESTRO GARCÍA, Virginia: *Relación de Tesis Doctorales y Memorias de Licenciatura de la Facultad de Filosofía y Letras. (1974-1992).* (156 pág.).
9. *Formación Inicial del Profesorado de Enseñanzas Medias. Cuaderno Informativo del C.A.P.: Curso 1992-93.* (16 pág.).
10. FABER, Pamela y MUROS, Jesús: *Prose and Poetry. Exercises in Understanding Literature.* (145 pág.).
11. COLLADOS, Francisca; PECEITE, Nieves y FERNÁNDEZ, Sebastián: *Manual Teórico-Práctico. Nutrición y Dietética.* (67 pág.).
12. FERNÁNDEZ DE HARO, Eduardo y otros: *Jornadas Internacionales sobre Atención Infantil.* (207 pág.).
13. CANO PÉREZ, M<sup>a</sup> José y otros: *LA GRANADA JUDÍA, Granada en la época de SAMUEL IBN NAGRELLA.* (161 pág.).
14. *LA CIENCIA EN LA ESPAÑA MEDIEVAL: Actas del VII Encuentro de las tres Culturas.* (287 pág.).
15. SÁENZ BARRIO, Oscar y otros: *Formación del Profesorado de Enseñanzas Medias. Didáctica General.* (104 pág.).
16. CANTÓN, José y JUSTICIA, Fernando: *Formación del Profesorado de Enseñanzas Medias. Psicología de la Educación.* (162 pág.).
17. *Programa del I CONGRESO INTERNACIONAL DEL AESIA.* (14 pág.).
18. *Congreso Internacional. EL ESPAÑOL, LENGUA INTERNACIONAL: 1492-1992. Resúmenes.* (78 pág.).
19. *Resúmenes del XX Congreso Internacional de la Sociedad Farmacéutica del Mediterráneo Latino.* (158 pág.).
20. *E.U.T.I. de Granada. La Enseñanza de la Terminología (Actas de Congreso).* (303 pág.).
21. *XXI Reunión Científica del Grupo de Cromatografía y Técnicas afines.* (169 pág.).
22. COLLADOS, Francisca y FERNÁNDEZ LLORET, Sebastián: *Nutrición Clínica y Dietética.* 2<sup>a</sup> Ed. (136 pág.).
23. DELGADO NOGUERA, Miguel Ángel: *Los estilos de Enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una Reforma de la Enseñanza.* (228 pág.).
24. *ROBERT J. DI PIETRO. IN MEMORIAM. Jornadas Internacionales de Lingüística Aplicada. Programa.* (20 pág.).
25. *ROBERT J. DI PIETRO. IN MEMORIAM. Jornadas Internacionales de Lingüística Aplicada. Resúmenes.* (129 pág.).
26. FERNÁNDEZ-BARRIENTOS MARTÍN, Jorge y ORTEGA ARJONILLA, Emilio: *Aportaciones a la Lingüística Aplicada: Robert J. Di Pietro.* (110 pág.).
27. VILLAR RASO, Manuel, MARTÍNEZ LÓPEZ, Miguel y MORILLAS SÁNCHEZ, Rosa: *Walt Whitman Centennial International Symposium.* (242 pág.).
28. *COORDINACIÓN DEL C.O.U.: Programas de C.O.U. y Pruebas de Selectividad de la Universidad de Granada.* (238 pág.).
29. FERNÁNDEZ-BARRIENTOS MARTÍN, Jorge: *Jornadas Internacionales de Lingüística Aplicada.* (712 pág.).
30. *Coordinador: ROMERO LÓPEZ, Antonio: La Educación de Adultos.* (244 pág.).
31. MUROS NAVARRO, Jesús y otros: *Understanding Literary Textes.* (90 pág.).
32. SÁEZ PÉREZ, Isidro E.: *Medios Audiovisuales del Instituto de Ciencias de la Educación.* (187 pág.).

# LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA

EMILIO J. GARCÍA WIEDEMANN  
M<sup>a</sup> ISABEL MONTÓYA RAMÍREZ  
JUAN ANTONIO MOYA CORRAL  
(eds.)

*Granada, 1996*

## **CONSEJO EDITORIAL**

**María Dolores Suárez Ortega**

**Ana Callejas Cotrina  
Isabel Conchillo Romero  
José Luis Delgado López  
Magdalena Leyva Martínez  
Antonia Valverde Rincón**

La presente publicación forma parte de las series que edita el ICE de la Universidad de Granada. Con estas publicaciones se pretende transmitir al profesorado las experiencias, conocimientos científicos u opiniones que los autores vierten en ellas. En esta transmisión se respetan íntegramente los contenidos que los autores incluyen en los originales. Por tanto, no puede interpretarse que las opiniones recogidas en estos documentos son asumidas por el ICE como institución.

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

© de los artículos: Los respectivos autores

ISBN: 84-86848-86-5

Depósito legal: GR-129/96

**LA ENSEÑANZA  
DE LA LENGUA ESPAÑOLA**

EMILIO J. GARCÍA WIEDEMANN  
M<sup>a</sup> ISABEL MONTOYA RAMÍREZ  
JUAN ANTONIO MOYA CORRAL (*eds.*)

**LA ENSEÑANZA**

**DE LA LENGUA ESPAÑOLA**

ACTAS DE LAS I<sup>as</sup>. JORNADAS SOBRE LA  
ENSEÑANZA  
DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Granada, 1995

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA  
GRANADA, 1996

## ÍNDICE

<i>Presentación</i> . . . . .	7
<b>CONFERENCIAS</b>	
JUAN MARTÍNEZ MARÍN, <i>La enseñanza del español en el bachillerato: aspectos teóricos y metodológicos</i> . . . . .	13
JUAN ANTONIO MOYA CORRAL, <i>La doble vertiente de los estudios de la lengua: instrumental y científica</i> . . . . .	29
MANUEL CEREZO ARRIAZA, <i>Las nuevas orientaciones ministeriales para la enseñanza de la lengua y la literatura</i> . . . . .	47
<b>COMUNICACIONES</b>	
M. CARMEN ALONSO MORALES, <i>A la búsqueda de pretextos</i> . . . . .	75
MIGUEL CALDERÓN CAMPOS, <i>Los diccionarios y el aprendizaje del léxico</i> . . . . .	81
FRANCISCO JAVIER COBOS RUZ, <i>El juego, un recurso muy serio en el aula de lengua española</i> . . . . .	89
MARÍA DEL MAR CORDERO, <i>La enseñanza del lenguaje jurídico en el Bachillerato</i> . . . . .	95
M <sup>a</sup> DEL MAR ESPEJO MURIEL, <i>Los nombres de color de las flores</i> . . . . .	101
CONCEPCIÓN FERNÁNDEZ FLORES, <i>La prensa en la clase-taller de lengua española</i> . . . . .	111
MANUEL GALEOTE e ISIDRO SÁEZ, <i>Perspectivas didácticas en el análisis de las proposiciones adjetivas con subjuntivo</i> . . . . .	119
M <sup>a</sup> TERESA GARCÍA GODOY, <i>Las combinaciones léxicas: aproximación a un problema lexicográfico</i> . . . . .	131
JOSÉ MARÍA GÓMEZ RODRÍGUEZ, <i>El plano informativo del texto: su descripción y enseñanza</i> . . . . .	139
ELVIRA LÓPEZ LÓPEZ, <i>Una aproximación al lenguaje administrativo en la enseñanza de la lengua española</i> . . . . .	151

CONCEPCIÓN MARTA LASSO, <i>Fraseología. Una experiencia didáctica en C.O.U.</i> . . . . .	159
CARMEN MARTÍN RODRÍGUEZ, <i>El profesor de lengua después de la integración: lenguaje de signos y enseñanza de la lengua oral a sordos españoles</i> . . . . .	165
FERMÍN MARTOS ELICHE, <i>Aportaciones de la lingüística teórica a la enseñanza de la gramática</i> . . . . .	175
JERONIMO MORALES CABEZAS, <i>Aportes para el estudio de los tecnolectos en la enseñanza secundaria y los nuevos bachilleratos</i> . . . . .	181
ANTONIO MORENO AYORA, <i>Algunas consideraciones acerca de las llamadas «estructuras parentéticas»</i> . . . . .	189
M <sup>a</sup> DEL CARMEN ORTEGA ALCARAZ, <i>Una propuesta de aproximación al léxico español y americano. Carlos Fuentes</i> . . . . .	195
MERCEDES ROLDÁN, <i>Textos coloquiales y textos formales: la adecuación de la sintaxis al nivel de formalidad del discurso</i> . . . . .	201
M <sup>a</sup> DEL CARMEN SÁNCHEZ-CRESPO, <i>¿Cómo conseguir que a nuestros alumnos les guste leer? Propuesta de trabajo en Educación Secundaria (Ciclo 12-14)</i> . . . . .	209
BLANCA SERRANO HERMOSO, <i>La enseñanza del lenguaje científico (Botánica) en el Bachillerato</i> . . . . .	217
M <sup>a</sup> CONCEPCIÓN TORRES LÓPEZ, <i>Una técnica de comunicación oral y escrita: el debate</i> . . . . .	223
ENRIQUE YERVES CARORLA, <i>Los actos de habla indirectos. La tensión forma-función y la cortesía</i> . . . . .	233
<b>TALLERES</b>	
EMILIO J. GARCÍA WIEDEMANN y MIGUEL CALDERÓN CAMPOS, <i>Taller de lecto-escritura</i> . . . . .	247
M <sup>a</sup> DEL PILAR LÓPEZ GARCÍA, ENCARNACIÓN MORALES MANRIQUE y M <sup>a</sup> DEL MAR VICENTE ZAPATA, <i>La expresión oral en el aula. Una propuesta didáctica</i> . . . . .	275
<b>MESAS REDONDAS</b>	
M <sup>a</sup> DEL MAR ESPEJO y MANUEL GALEOTE, <i>La expresión escrita</i> . . . . .	287
JUAN ANTONIO MOYA CORRAL, M <sup>a</sup> DEL CARMEN SÁNCHEZ-CRESPO y M <sup>a</sup> JESÚS BEDMAR, <i>El carácter instrumental de la lengua</i> . . . . .	291

# PRESENTACIÓN

Los cambios registrados en la filosofía de la enseñanza y el aprendizaje que tanto han acaparado la atención de propios y extraños, se están instalando, cada día con más firmeza, en nuestras aulas. El joven y activo profesorado de las enseñanzas primaria y medias, tantas veces denigrado e, incluso, obligado a sufrir los frecuentes desequilibrios presupuestarios del Estado, es quien ha tomado sobre sus espaldas la responsabilidad de poner en práctica una labor difícil pero gratificante, aunque no gratificada. No es infrecuente encontrar en los Centros de las enseñanzas referidas grupos de profesores que, con entusiasmo y enorme dedicación, están elaborando proyectos y poniendo en práctica iniciativas que dan un magnífico rendimiento en las aulas. Sin embargo, con mucha más frecuencia esos trabajos enormemente valiosos debido a que ya han sido experimentados y validados con éxito, quedan olvidados en sus mismos puntos de origen. La intención del ICE, organizador de las Jornadas, y de los coordinadores de las mismas es la de abrir una vía por la que se pueda canalizar la difusión de estas experiencias y permitir, de este modo, que, cuantos estén interesados en programarlas en otros centros, puedan beneficiarse de sus rendimientos. Así, pues, estas *Actas* tienen esencialmente ese valor: el de constituir un depósito de experiencias didácticas contrastadas.

La estructura de las *Jornadas*, consecuente con el referido objetivo, destinó la mayor parte del tiempo disponible al intercambio de experiencias docentes, que en toda ocasión fueron multitudinariamente seguidas y, en muchas ocasiones, dieron lugar a largo y rico comentario.

Fueron pronunciadas tres conferencias en las que se analizaron con detenimiento algunos de los problemas más acuciantes de la enseñanza de la Lengua Española; desde lo más general, como en el caso de la disertación del Dr. Martínez Marín sobre los aspectos teóricos y metodológicos en la enseñanza del español en el bachillerato, de absoluta actualidad dada la situación de reforma de la Enseñanza Secundaria; hasta aspectos particulares como los expuestos por el Prof. Cerezo Arriaza que analizó en profundidad el impacto de las nuevas orientaciones del Ministerio de Educación y Ciencia referidas a la enseñanza de la Lengua y la Literatura Españolas. Pasando por las reflexiones del Dr. Moya Corral, acerca de la, tan predicada como olvidada, necesidad de aunar en los estudios sobre la Lengua Española los dos aspectos que de manera fundamental configuran el objeto de los mismos: el científico y el instrumental.

Como puede observarse estas conferencias, lejos de quedarse en complejas discusiones de índole teórico, incidieron en las cuestiones que más preocupan a cuantos se encuentran involucrados en la enseñanza de la Lengua Española.

Las veinte comunicaciones que fueron presentadas, como ya se ha dicho, supusieron, sobre todo, un intercambio de experiencias didácticas y propuestas de carácter práctico que pueden ser aplicadas fácilmente en el aula. Por lo que constituyen, en su conjunto, un valioso material de trabajo sobre el que reflexionar y experimentar en los distintos niveles de la enseñanza. En este sentido cabe destacar que se trataron cuestiones relacionadas con los problemas que plantea el aprendizaje del léxico en sus distintas vertientes: administrativo, jurídico, técnico, científico, etc. El plano morfosintáctico también fue objeto de análisis: «estructuras parentéticas», «proposiciones adjetivas», «la enseñanza de la gramática», etc. Algunos aspectos pragmáticos también fueron debatidos: «el plano informativo del texto», «los actos indirectos de habla», etc. Una mención especial es la que mereció la reflexión sobre la necesidad de incrementar los índices de lectura entre nuestros escolares, que se vio materializada en distintas comunicaciones y, de manera monográfica, en el *Taller de lecto-escritura*, donde se intentaron aunar estos dos aspectos, aparentemente tan lejanos y, en la práctica, tan subsidiarios. Otros dos talleres se dedicaron a la *expresión oral* y a la *expresión escrita*, al igual que a la *evaluación de textos*.

Por último, cabe señalar la realización de tres *Mesas Redondas* que abordaron, por un lado, la importancia de la *escritura* en cualquier nivel de enseñanza y la necesidad de dotar a los alumnos de los conocimientos necesarios en los distintos planos: léxico, semántico y morfosintáctico, para poder expresarse de manera adecuada. Por

otro, el *carácter instrumental de la lengua*, donde igualmente se puso de manifiesto cuáles son los recursos que debe poseer el profesor de Lengua Española para poder hacer alumnos competentes en cualquier actividad lingüística. La última «mesa redonda» fue una puesta en común, donde se hizo especial hincapié en la importancia de una aprendizaje amplio, profundo y reflexivo de la Lengua Española. Igualmente se puso de manifiesto la escasa sensibilidad que los nuevos Planes de Estudios de la Universidad de Granada tienen para con la Lengua Española; señalando que, de no producirse una eficaz corrección de los mismos, nos encontraremos con profesionales, incluso en el ámbito de la enseñanza, que no sean capaces de describir su sistema lingüístico, ni, lo que es más preocupante, ni siquiera utilizarlo con la corrección necesaria en alguien que, de hecho, debe funcionar como modelo lingüístico para los alumnos.

Estas *Jornadas* han sido una realidad, modesta, pero realidad al fin y al cabo. Y esta publicación hay que enmarcarla en un proyecto a largo plazo en el que vayan sedimentando las modificaciones que con «demasiada frecuencia» se están ensayando en la enseñanza media. Se trata de cambios, en ocasiones, no deseados, muchas veces incomprensidos y casi siempre improvisados, pero de los que cabe esperar también otros frutos.

## CONFERENCIAS

## **LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EL BACHILLERATO: ASPECTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS**

Juan Martínez Marín

### **Palabras preliminares**

Mis primeras palabras en esta conferencia quiero que sean para expresar algo que considero ineludible: agradecer la invitación que me han brindado los organizadores de estas Jornadas para colaborar en las mismas tratando de un problema de lingüística española que tiene una extraordinaria importancia por razones varias. Mi propósito, a este respecto, no es otro que el de contribuir a orientar a quienes lo precisen, sobre todo a los estudiantes de Filología hispánica que, debido a un vacío tradicional en los planes de estudio, no reciben durante los años de especialización la formación que sería necesaria en este asunto. El tema tiene tanta importancia, que me consideraré muy satisfecho si consigo mi propósito de arrojar luz sobre el mismo, y logro mostrar los motivos y claves de esa importancia que digo.

### **Introducción**

Pero vayamos ya a nuestro tema después de estas palabras preliminares. Para situar mejor la cuestión creo que resultará de interés que les explique el motivo que me llevó a elegir tal tema para esta conferencia: ese motivo es el hecho siguiente: aunque está reconocida en nuestros días por todo el mundo -educadores, lingüistas, pensadores, autoridades políticas...- la necesidad, la trascendencia incluso, del estudio de la lengua materna y se dedican a ello grandes esfuerzos por parte de profesores y alumnos, y grandes inversiones por el Estado (piénsese, por ejemplo, en el reconocimiento que tiene en nuestros días la asignatura Lengua Española en los estudios primarios y medios), sin embargo son muchas las quejas que, con bastante razón, ponen de relieve que el estudio de esta asignatura en nuestro país, en los niveles más propiamente educativos, no tiene los resultados que serían más deseables. Tales resultados negativos se corresponden con la

situación que para el ámbito internacional reveló ya en 1969 una encuesta de la Unesco, y que, en gran parte, tiene vigencia todavía hoy: «Falta de éxito en el esfuerzo por un mayor dominio de la lengua materna, pasividad de los alumnos en la enseñanza, prioridad de la transmisión de conocimientos en perjuicio de la ejercitación lingüística, preferencia por la lengua escrita, ninguna orientación hacia la comunicación, etc.»<sup>1</sup>. La experiencia de los profesores de Lengua Española en la universidad no es positiva a este respecto, cuando comprobamos el nivel de conocimiento del español con que llegan una parte considerable de los alumnos a las facultades y escuelas universitarias; y adviértase que cuando hablo de conocimiento me estoy refiriendo en primer lugar al de la lengua en su uso -escrito y hablado-, al de la lengua instrumento de comunicación fundamental para la persona, no ya al conocimiento teórico, al conocimiento de temas de Lingüística, general o española: así, por ejemplo, si se sabe analizar sintácticamente; si se sabe, como corresponde a una persona culta, la diferencia que hay entre una enciclopedia y un diccionario; si se sabe la relación que existe entre lo que en la ciencia del lenguaje llamamos «lengua» y «dialecto»; etc., etc. En el nivel medio de la enseñanza, este tipo de conocimientos -el *saber sobre la lengua*, como ha sido llamado por algunos especialistas<sup>2</sup>-, con ser importante, no lo es tanto como el primero, el relativo al uso, o a la capacidad de usar la lengua -el *saber la lengua*, con término del mismo estudioso-

¿Cómo explicar, por ejemplo, el hecho de que alumnos con su bachillerato terminado -e incluso universitarios-, después de varios, muchos años estudiando su lengua materna, no tengan capacidad para expresarse con fluidez y precisión ni siquiera en la modalidad de lengua más atendida o cultivada en los centros, la escrita? En el uso de la lengua de muchos de estos alumnos llaman la atención hechos que revelan un conocimiento insuficiente de los recursos sintácticos y del léxico, e incluso de las convenciones ortográficas: efectivamente, una de las quejas más generales es la relativa a las faltas de ortografía, en las que se incluye el uso inadecuado de los signos de puntuación, tan importantes estos para conseguir

<sup>1</sup> Vid. TH. EBNETER, *Lingüística aplicada*. Gredos, Madrid, 1982, «Introducción», p. 363.

<sup>2</sup> Así F. FRANÇOIS en su estudio «Los caracteres generales del lenguaje. Consecuencias pedagógicas», en J. MARTINET (ed.), *De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua*, Gredos, Madrid, 1975, p. 15.

la claridad y pautas básicas para entender un texto escrito; este hecho resulta aún más sorprendente si se tiene en cuenta que, durante los últimos años todavía, la lengua escrita y, por tanto, el problema de la ortografía ha constituido una de las materias destacadas en la enseñanza de la lengua, al menos en la llamada EGB.

El estudio de la lengua española, por basarse más en lo teórico que en lo práctico, no lleva a que el alumno adquiera la capacidad de usar su lengua con soltura y con riqueza de recursos, así como con la propiedad y adecuación que caracterizan a las situaciones -las más importantes al menos: lengua escrita, lengua hablada formal, lengua hablada informal, etc.- en que se emplea la misma. Por el contrario, lo que se encuentra bastantes veces es un uso desmañado e inhábil, lleno de incorrecciones e inadecuaciones. Como apoyo de esta idea creo que pueden servir los numerosos errores que cometen una cantidad no despreciable de alumnos en los ejercicios de Selectividad de nuestro distrito; les señalo algunos de expresión, concretamente ortográficos:

- Empleo de formas como *elístico*, *diasnóstico*, *ayacente*, etc., indicadoras de que se ignora el distinto carácter que tienen las consonantes implosivas en el habla dialectal y en la lengua escrita y, por consiguiente, que no se sabe distinguir entre el uso hablado dialectal y el uso escrito general. En el mismo sentido, el escribir *extractando* o *estructura* revela claro desconocimiento de la forma escrita. Y por este camino se puede llegar al extremo de no distinguir, por influencia de la fonética dialectal, formas como *glacial* (adjetivo) y *glaciar* (sustantivo), como me contaba en una ocasión que tenía comprobado en algunos alumnos un profesor de Ciencias Naturales de bachillerato.

- Uso escrito de formas como *exploción*, *persepción*, *funsión*, etc. por alumnos de zonas ceceantes o seseantes, con lo que se demuestra igualmente que los mismos no traspasan el estado dialectal de su lengua.

- Signos de puntuación: en algunos casos se llega incluso a emplear incorrectamente la diéresis (*Paragüay*, *antigüamente*), usan mal el acento escrito (*vió*, *dió* y *fué*), en contra de lo que hace toda persona culta cuando escribe en español, desde La Coruña a Santiago de Chile pasando por Madrid y Méjico. ¿Cómo es posible que, después de más de treinta años - pues la regla de no acentuación de monosílabos como los que acabo de citar se estableció en 1959-, alumnos que llevan estudiando su lengua muchos cursos cometan ese error?

No es extraño, por otro lado -y esta es la otra vertiente del problema-, encontrarse con el caso de alumnos que, con su apatía hacia la asignatura de Lengua Española, constituyen un claro exponente de adonde pueden llegar las cosas cuando el trabajo de los seres humanos no se enfoca correctamente. Esa actitud apática de determinados estudiantes ante aquello a lo que ven poco sentido -«¿para qué estudiar una cosa que ya sé, pues la lengua se aprende desde que se nace?», suelen decir los más recalcitrantes- se corresponde con la del individuo adulto que, teniendo el estatus de persona culta incluso, demuestra con sus juicios sobre cuestiones idiomáticas una incultura lingüística lamentable: ¿cuántos españoles de cultura media sabrían, por ejemplo, dar una opinión atinada sobre la relación en que se encuentran, dentro de la comunidad española, la lengua catalana y la lengua española o castellana? O, por poner otro ejemplo clarificador, ¿cuántos españoles de cultura media sabrían dar información acertada sobre el problema de los llamados «usos de la lengua»: «correctos» o «incorrectos», «adecuados» o «inadecuados», etc.?. Se explica así, por citar un caso llamativo, la risa o la extrañeza que puede provocar en su interlocutor aquel que al presentar a su esposa a un amigo lo hace diciendo por ejemplo «Aquí te presento a mi *señora*», en lugar de «Aquí te presento a mi *mujer*», que es lo que corresponde a tal situación lingüística de presentación de la esposa entre amigos. Claro que, quien ha estudiado hechos como estos sabe muy bien que nos encontramos ahí con casos de incompetencia lingüística propios de hablantes muy concretos, que adolecen de insuficiente formación idiomática.

Esta situación en la que ni los propios estudiantes saben el aprovechamiento y la utilidad que sería menester en una actividad a la que se dedican muchas horas de estudio, tiene unas causas muy concretas, entre las cuales destaca como principal, en mi opinión, la siguiente: la falta de ideas claras en lo que se refiere a los objetivos a que debe estar dirigida la enseñanza de la lengua materna en el nivel al que me estoy refiriendo, objetivos que no deben ser otros que los de lograr que el alumno, al final de estos estudios, haya adquirido un dominio suficiente -en riqueza y variedad de recursos de distinto tipo y en la habilidad para usarlos- de su lengua, lo que comportará el conocimiento de las diferencias que en el uso presenta la misma, de acuerdo con las diversas variables que determinan el que la lengua no sea totalmente uniforme: lo sociocultural, lo geográfico, lo situacional, lo técnico, por citar las cuatro más importantes.

Y junto a esta causa de la falta de ideas claras sobre los objetivos, hay otra que se presenta como determinante del carácter no totalmente positivo que presentan los resultados del estudio de la lengua española en nuestro país: el desacierto, en general, de la metodología empleada, pues todavía hoy el estudio de la lengua en España se suele basar más en la transmisión de conocimientos teóricos que en la adquisición, mediante una metodología activa, del instrumento de comunicación que es un idioma, lo cual solo se consigue con unos métodos basados en el uso y la ejercitación (tanto de lengua escrita como de lengua hablada). ¿De qué sirve a un alumno saber los conceptos y la terminología de la más alta lingüística -por ejemplo, la gramática estructural o la gramática generativa- si luego no sabe expresarse, no sabe comunicarse con fluidez, precisión, claridad y propiedad en su lengua, o no sabe entender verdaderamente lo que un escritor ha querido decir en un texto, o un hablante, por ejemplo un político -situación tan frecuente en nuestro tiempo- en una intervención oral?

Los remedios para esta situación insatisfactoria (quejas de los profesores por los malos rendimientos, decepción y apatía de muchos alumnos ante una materia que no los motiva o que ven poco atractiva, cuando debía ser lo contrario) existen afortunadamente, como lo prueba el hecho de que en países -en España hemos empezado a hacernos eco de las nuevas ideas, pero todo va más despacio, y a veces parece como si no existiera un rumbo bien trazado al cien por cien- en que la enseñanza de la lengua materna ha empezado a estar regida por las nuevas ideas sobre el problema (que son consecuencia del desarrollo de los estudios lingüísticos, teóricos y aplicados, de las últimas décadas) los resultados son muy distintos.

Se comprenderá, pues, que pensando en remedios para el problema de la enseñanza del español en el bachillerato, haya de detenerme a considerar los aspectos teóricos y metodológicos de tal enseñanza.

### **Teoría y metodología de la enseñanza idiomática**

En el ámbito de la teoría, los lingüistas contemporáneos se han ocupado también, como era lógico, del tema de la enseñanza de lenguas, especialmente en el marco de la llamada lingüística aplicada, una de cuyas áreas más importantes es precisamente la de la enseñanza idiomática (en su doble vertiente de la lengua como materna y como extranjera). Destacable, a este respecto, es que lingüistas -de especial interés para nosotros por su

proyección hispánica- como E. Coseriu se hayan interesado por la cuestión que nos ocupa en varios momentos: por ejemplo, ya en los años sesenta este estudioso en su ponencia «La pédagogie des langues: Théories linguistiques et leurs possibilités d'application»<sup>3</sup>, y después en los años ochenta en su estudio titulado «Sobre la enseñanza del idioma nacional. Problemas, propuestas y perspectivas»<sup>4</sup>, ha deslindado con la claridad que lo caracteriza hechos de teoría y metodología didáctica de extraordinario interés. En primer lugar, que en la enseñanza de las lenguas hay que diferenciar dos ámbitos, el del objeto que se enseña o estudia (la lengua) y el de los métodos para la enseñanza o estudio (los procedimientos didácticos); estos últimos, por su naturaleza externa y subordinada al objeto de estudio, dependerán de los hechos que se van a enseñar y, por tanto, de la finalidad: por decirlo con ejemplos prácticos de la actividad académica, no serán iguales los métodos didácticos para una clase de alumnos de primaria que de alumnos de bachillerato (aunque a veces puedan coincidir en algunos extremos o aspectos). Y dentro de esta distinción sobre el objeto y los métodos didácticos -básica y reconocida en nuestros días sin excepción: otra cuestión es que se lleve a la práctica de manera general-, y dentro de esta distinción, decía, algunos aspectos particulares resultan de gran importancia: así, de un lado, la necesidad de no confundir en lo metodológico (el *cómo* enseñar) el «método analítico» y el «método didáctico: el primero se refiere a los procedimientos de análisis lingüístico que el profesor, con distinto alcance e intensidad según el nivel de la enseñanza en que opere, ha de utilizar para presentar los hechos del objeto que enseña (formas, construcciones, paradigmas, campos léxicos, textos, etc.); el segundo, en cambio, tiene que ver con las técnicas para la transmisión y aprendizaje de los conocimientos en la clase»<sup>5</sup>. Y, como se acepta en nuestros días, la metodología didáctica depende de la finalidad u objetivos de la enseñanza.

<sup>3</sup> *Prémier Colloque International de Linguistique Appliquée*, Nancy, 1964.

<sup>4</sup> En *Philologica II. Homenaje a D. Antonio Llorente*, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 1989, pp. 33-37.

<sup>5</sup> Como inspirador del principio de la metodología activa (el estudio de la lengua es enseñanza pero también aprendizaje) que se propugna en nuestros días, algunos especialistas toman la siguiente idea: «Lo que produce la formación es menos el acto de enseñar que el acto de aprender» (traduzco del francés, en A. GINDAN y A. DE VECCHI, *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, París, Delachaux et Niestlé, 1987, p. 208).

En relación con estos hechos, me interesa resaltar la situación que ha caracterizado muchas veces a la enseñanza del español en el bachillerato: la confusión entre la vertiente analítica y la vertiente didáctica de la enseñanza idiomática ha llevado a centrarse sobre todo -o únicamente a veces- en el análisis, por lo cual la clase de Lengua Española consistía simplemente en una clase de gramática española, de distinto carácter según las épocas: conocidas son, por ejemplo, las consecuencias de limitar la enseñanza a la gramática normativa o a la gramática estructural exclusivamente... Mientras tanto, fuera de la actividad académica del aula se encontraba la «lengua total» en el transcurrir de la vida, en la que al salir del colegio o del instituto habían de desenvolverse los alumnos, con la variedad de contenidos y situaciones que comporta la comunicación verbal (oral y escrita). De ahí el sentimiento de perplejidad que produce en nuestros días el que se haya tardado tanto tiempo en aprender en España la lección de A. Castro, que ya en los años veinte se quejaba del «desconocimiento del español» incluso entre los cultos, muchos de los cuales, incluyendo a universitarios, lo escribían mal, y cuya causa, como señalaba atinadamente el autor de *La realidad histórica de España*, residía en que la enseñanza del idioma era antes *enseñanza de la gramática que enseñanza de la lengua*<sup>6</sup>.

Las consecuencias negativas que se derivaban de reducir la enseñanza del idioma a la gramática fueron numerosas y se han dejado sentir hasta nuestros días: la escasísima atención al léxico es algo que sorprende, y más cuando la investigación lingüística había ido revelando la naturaleza y la extraordinaria importancia, en varias vertientes, de este componente de la lengua: desde hace ya algún tiempo está demostrada la interrelación existente entre sintaxis y léxico, por ejemplo. En el ámbito práctico, el no haber incorporado el estudio del vocabulario en el grado e intensidad necesarios es sin duda alguna lo que explica hechos de incompetencia léxica que nos llaman la atención a los profesores: que estudiantes de bachillerato no diferencien el significado de *lexías* como *sembrar* y *plantar*; que estudiantes universitarios llegados ya a los cursos de especialidad sigan escribiendo *suceptible* (por *susceptible*), *ecléptico* (por *eclético*) o *suscinto* (por *sucinto*). Es evidente que en estos errores influye el fenómeno de la especial naturaleza de las consonantes implosivas en español, con tendencias acusadas, como es sabido, a la aspiración y a la confusión en las hablas

<sup>6</sup> A. CASTRO, *La enseñanza del español en España*, V. Suárez, Madrid, 1922.

populares, pero precisamente el estudio de la lengua tenía que servir para tener fijado y claro en el uso escrito la forma de lexías como estas; por otro lado, el uso de formas erradas como las señaladas revela otro hecho no menos llamativo: los estudiantes que las realizan no recurren al diccionario, instrumento de ayuda fundamental para estos menesteres y para otros, y ello significa que sigue desconociéndose en muchos centros de enseñanza su extraordinario valor didáctico.

Los últimos años, por fortuna, parece que empiezan a diseñar unos nuevos planteamientos del problema, al menos en algunos aspectos. Poco a poco -y a medida que los resultados de la lingüística moderna han ido extendiéndose y aceptándose- la situación ha ido cambiando, como lo revelan las formulaciones de principios o planes de enseñanza, que han integrado contenidos como el de *la lengua oral, el texto, la variación lingüística, la situación de comunicación*, etc. Ilustrativo de lo que digo es lo que afirma el principio (preliminar y punto 1.) de los «objetivos generales» de la asignatura Lengua y Literatura Española de la Educación Secundaria Obligatoria, recientemente puesta en marcha: «La enseñanza de la Lengua y Literatura Española en la Educación Secundaria Obligatoria tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas las siguientes capacidades: 1. Comprender discursos orales y escritos, interpretándolos con una actitud crítica, reconociendo sus diferentes finalidades y las situaciones de comunicación en que se producen [...]»<sup>7</sup>. Esperemos que esta puesta al día vaya acompañada -ya se han oído opiniones desencantadas- de los medios y los métodos, comenzando por la formación del profesorado y la elaboración de los libros de texto apropiados, y sirva para poner remedio a los males que aquejan a la enseñanza de una asignatura que, como todo el mundo reconoce en la actualidad, es clave por el papel mediador en toda actividad humana (individual y social) que tiene la lengua materna. En lo que se refiere a los libros de texto, empiezan a aparecer los nuevos manuales, y, desafortunadamente, parece que los remedios, en algunas cuestiones al menos, siguen estando ausentes; eso es lo que hacen ver los elaborados por el equipo de Ediciones Octaedro de Barcelona: de los manuales para los cursos de ESO, el segundo y el tercero (son cuatro en total, que llevan la

<sup>7</sup> Decreto núm. 106/1992, 9 de junio de 1992 (BOJA de 20-6-1992) sobre Educación Secundaria Obligatoria; véase particularmente anexo II: Currículum de la Educación Secundaria Obligatoria, Área de Lengua Castellana y Literatura.

denominación de Mágina I, II, III y IV) presentan en todas sus unidades un apartado titulado *La ayuda de la gramática*, lo que está bien, pero sorprende que los temas se articulen un tanto tradicionalmente: «La ayuda de la gramática: el sustantivo», «La ayuda de la gramática: los determinantes», «La ayuda de la gramática: el adjetivo», y así sucesivamente. Contrasta esta manera de concebir los hechos, con el planteamiento general de las unidades didácticas, que tiene carácter comunicativo: las tres unidades que acabo de tener en cuenta con relación al contenido gramatical, que comprenden el primer trimestre de Mágina II, toman como tema general la radio y los mensajes propios de este medio de comunicación. Por otro lado, es muy positivo que se incluyan ejercicios, con una doble vertiente, además, lo que aumenta su valor: iniciales y de evaluación y repaso.

En la vertiente teórica a la que me estoy refiriendo, el mismo E. Coseriu ha tratado otra cuestión que considero de gran interés también; es la siguiente: los hablantes poseemos diversos *saberes* de la lengua, entre los que, por su relación con el asunto que nos ocupa, destacan dos de ellos, el *saber idiomático* (el conocimiento de una lengua particular) y el *saber expresivo* (el conocimiento consistente en la competencia para construir en tal lengua mensajes adecuados a cada situación). Lo que me interesa destacar en este punto, de acuerdo con el pensamiento del lingüista rumano y eminente hispanista, y con la lingüística funcional, es que la enseñanza de la lengua concede en nuestros días una enorme importancia al ámbito del *saber expresivo* (junto al *saber idiomático*); así, la enseñanza del español en el bachillerato ha de tener como objetivo fundamental el conseguir que los estudiantes adquieran un conocimiento amplio de su lengua (de sus formas, de sus mecanismos de estructuración y expresión de contenidos, de sus recursos comunicativos orales y escritos diversos, etc.), conocimiento que, gracias al estudio, será de naturaleza reflexiva, y no meramente práctico, como el que se adquiere espontáneamente, según ocurre en el hablante no instruido. Pero a ello hay que añadir los contenidos que se relacionan con el *saber expresivo*: el conocimiento que comporta ante todo el dominio de habilidades para adecuar el mensaje a las situaciones comunicativas (lo cual exige el conocimiento y dominio de las variedades y estilos lingüísticos, y la capacidad para cambiar entre estos, según lo exija la comunicación).

El tema de la *variación lingüística* -variedades socioculturales, estilos, dialectos, etc.- ha sido integrado por la metodología actual en el proceso de

la enseñanza idiomática debido a su importancia para los objetivos de lograr que los estudiantes adquieran una alta competencia en su lengua. Pero la idea de la variación va unida a la de la *estandarización*: como se ha demostrado para lenguas usadas en amplios territorios -el caso del español-, la coexistencia de estándares y subestándares es un hecho natural que hay que tener en cuenta en la enseñanza<sup>8</sup>. Los fenómenos de estandarización -la tendencia a constituir variedades generales en las lenguas- pueden tener carácter monocéntrico (se difunden desde un lugar importante, por ejemplo una ciudad de gran relieve cultural, económico y demográfico) o policéntrico (varios lugares que actúan como foco de expansión). Es así como, para el español, ya no se considera que Madrid sea el único centro difusor de fenómenos de estandarización de la lengua<sup>9</sup>. La consecuencia fundamental de esta realidad es que es necesario, como sabemos, tener en cuenta en la enseñanza idiomática las variedades lingüísticas, pues en lo oral existen estándares regionales con gran relieve a veces: ese será uno de los puntos de partida<sup>10</sup> en la enseñanza de la lengua, para desde él -mediante el conocimiento y la reflexión sobre lo más próximo y propio- ir subiendo en la escala de variedades, atendiendo naturalmente de manera especial a la variedad superestándar llamada lengua común; esta variedad es la lengua escrita, la cual constituye la base de la unidad lingüística (no debe olvidarse que cuando se habla de unidad lingüística en los estudios sobre el español se tiene en cuenta el ámbito de la nación y el Estado que es España, pero también el ámbito que suele denominarse con la expresión «mundo hispánico»). Conviene tener muy clara esta idea, sobre todo los que a veces parecen exagerar el valor de la lengua hablada y de las variedades lingüísti-

<sup>8</sup> Cf. M.B. FONTANELLA DE WEINBERG, «Variación lingüística y estandarización: sus implicaciones en la enseñanza del español como lengua materna», en Varios, *Fundamentos lingüísticos para una política idiomática en la comunidad hispanohablante*, Ediciones de la Universidad de Chile, Santiago, 1983, pp. 43-51.

<sup>9</sup> A. BELLO, con su agudeza para interpretar los hechos del idioma, lo entendió acertadamente ya en el siglo XIX: «Chile y Venezuela tienen tanto derecho como Aragón y Andalucía para que se toleren sus accidentales divergencias, cuando las patrocina la costumbre» (En el Prólogo de su *Gramática de la lengua castellana*, ed. crítica de R. Trujillo, Instituto Universitario de Lingüística «Andrés Bello», Cabildo Insular de Tenerife, Santa Cruz de Tenerife, 1981, p.131).

<sup>10</sup> Con indudable acierto, investigadores en el ámbito lingüístico andaluz como Jerónimo de las Heras han propuesto el llamado «método dialectal» para la enseñanza de la lengua. Véase el estudio de este profesor «El método dialectal: una nueva forma de enseñar lengua en Andalucía», en *Actas II Jornadas sobre Enseñanza de la Lengua en Andalucía*, Diputación Provincial, Huelva, 1992, pp. 11-22.

cas. No debe olvidarse la importancia de la lengua escrita, pues, además de ser la base de la unidad lingüística, como acabamos de decir, presenta un extraordinario valor a consecuencia del relieve de los contenidos -la ciencia, la información, la literatura, etc.- a los que presta su canal.

Ahora bien, para conseguir los fines a los que apunta la nueva concepción de la enseñanza idiomática es fundamental que se sepa inculcar a los alumnos ideas claras sobre la importancia que el lenguaje tiene para los seres humanos, y más en particular la lengua materna. Esta será la mejor motivación. Y, naturalmente, esto equivale a redefinir, como se ha hecho -o se está haciendo- la función del estudio de la lengua materna con relación a todo el proceso educativo, dado el papel fundamental que el lenguaje tiene en la vida humana, tanto en el plano social como en el plano individual, como he dicho ya. No a otro motivo se debe el desarrollo impresionante de los estudios lingüísticos en nuestro siglo, en su doble vertiente teórica y aplicada. Estos estudios, que han tenido como primera consecuencia positiva el nacimiento y constitución de una verdadera ciencia del lenguaje, la Lingüística, han servido para conocer mejor lo que es el lenguaje por antonomasia de los seres humanos, las diversas lenguas, con las consiguientes consecuencias positivas también para la enseñanza. En nuestros días, por fin puede decirse que está superado el enfoque tradicional de la enseñanza de la lengua, que se basaba en la transmisión de conocimientos y en el ideal normativo literario, esto es, en buscar que el alumno aprendiera una sola de las variedades en que se puede manifestar una lengua, la lengua escrita literaria, cuya gramática era la que se aprendía. Como si no hubiera más que una lengua escrita. Como si las lenguas no fueran en primer lugar habladas u orales. El estudio tradicional de la lengua era reduccionista, porque -aunque ello no significa minusvalorar su importancia- la lengua escrita literaria es una solamente entre las distintas variedades en que se manifiesta por lo general una lengua. Ya se sabe -lo he dicho anteriormente- qué formas pueden tener esas variedades (socioculturales: lengua culta, lengua popular, etc.; estilísticas: lengua literaria, lengua de la información, lengua administrativa, etc.; espaciales: dialectos regionales de distinto tipo; situacionales: lengua coloquial, lengua familiar, lengua formal, etc.).

El desarrollo de la lingüística científica, de un lado, y el de ciencias sociales como la psicología y la sociología de otro, han llevado a replantear el problema tanto de las razones como de los objetivos del estudio de la

lengua materna. El desarrollo de la lingüística moderna ha servido para elaborar y difundir la llamada «concepción funcional» de la lengua, esto es, la consideración de los idiomas como los instrumentos de comunicación por antonomasia de los seres humanos y de las comunidades en que se agrupan, de tal manera que -se acostumbra a decirlo así- los seres humanos progresan a través de su lengua y por su lengua, los seres humanos sin su lengua quedan reducidos a la condición de humanoides: su desarrollo espiritual y material se hace apoyado en su lengua, que es el soporte de su pensamiento y de su actividad -¿se podría pensar sin palabras?- y de su cultura y comunidad -¿podría haber sociedad sin el vehículo lingüístico que permitiera la comunicación entre sus miembros?-.

De acuerdo con estos hechos, hay un motivo fundamental por el que el estudio de la lengua se hace inexcusable<sup>11</sup>: de un lado sirve para el desarrollo intelectual del hombre -la realidad, el mundo se conoce a través de las palabras ; por esto es por lo que se ha podido afirmar que «una lengua es uno de los instrumentos espirituales que transforman el mundo caótico de las sensaciones en un mundo de objetos y de representaciones»<sup>12</sup>. De otro lado, permite mantener a una comunidad y a una cultura cohesionada y con una identidad propia: en la lengua va quedando plasmado lo que un pueblo ha sido como comunidad (su forma de analizar y concebir la realidad); la lengua es así el mejor exponente del patrimonio cultural de un pueblo. Por esto es por lo que todas las naciones modernas poseen su lengua nacional, que además de permitir la comunicación (el fin principal de una lengua) entre sus miembros es el lazo de unión por antonomasia: «En el grupo social... la lengua desempeña un papel de importancia capital. Es el lazo más fuerte que une a sus miembros, es a la vez el símbolo y salvaguardia de su comunidad. ¿Hay algún instrumento más eficaz que la lengua para asegurar la existencia del grupo?». Se explica así por qué los Gobiernos de los

<sup>11</sup> En nuestros días, y desde hace tiempo, está superada la situación que determinaba las reticencias con que todavía en el siglo XVIII se veía la enseñanza y el estudio de la lengua como materna, reticencias de las que se hace eco la Academia de la Lengua en su Gramática (1771): «Pocos habrá que nieguen la utilidad de la Gramática si se considera como medio para aprender alguna lengua extraña, pero muchos dudarán que sea necesaria para la propia, pareciéndoles que basta el uso» (cito por la edición moderna realizada por R. Sarmiento, Editora Nacional, Madrid, 1984, Prólogo, p. 97).

<sup>12</sup> H. DELACROIX, cit. por P. SALINAS, «Defensa del lenguaje», en *El defensor*, Alianza Editorial, Madrid, 1967, p. 289.

<sup>13</sup> J. VENDRYES, citado en P. SALINAS, ob. cit., p. 294.

países adelantados conceden una gran importancia a la enseñanza de la lengua nacional, manteniéndose en los planes de estudio de todos los niveles educativos, apoyando su cultivo o velando por su buen estado: llevan a cabo lo que suele llamarse «política lingüística» o «política de la lengua». P.Salinas, el poeta y ensayista español de la Generación del 27, en una conferencia célebre sobre la «defensa del lenguaje» publicada en un libro cuya lectura recomiendo siempre, *El defensor*, veía de la siguiente manera la función de esa política de la lengua: «El propósito de esa política trasciende de lo estrictamente literario o lingüístico. Siendo la lengua espíritu, esta política es política de espíritu. Su finalidad es que el ser humano, por medio de la cabal posesión de su lengua, logre la cabal posesión de su personalidad pensante y afectiva, su dignidad entera de individuo. Persona que habla a medias, piensa a medias, a medias existe. Adiestrarle en el uso de los recursos de comunicación intelectual y social latentes en el fondo de un idioma es capacitarle para que cumpla íntegramente su destino de hombre»<sup>14</sup>. Y no puede ser de otra manera para Gobiernos que aspiren a ejercer su función responsablemente en sistemas políticos que se basan en el juego democrático, en el que, como es sabido, uno de los pilares fundamentales es la libertad de expresión. De acuerdo con este principio deberá tener no solamente el derecho, sino la *capacidad* de expresar libremente sus ideas. ¿Pero cómo poder expresarse si no se ha adquirido la capacitación lingüística necesaria? Y ello tanto para poder expresarse -y realizarse así en cuanto persona- como para poder entender los mensajes de su medio social y cultural. P. Salinas se refería en su conferencia a este hecho con unas palabras que, por su interés, no puedo dejar de leerles: «Entre las libertades esenciales consignadas en las constituciones democráticas está la libertad de palabra o de expresión. ¡Qué triste resulta el reconocimiento de un derecho que no se puede ejercer más que por unos pocos, porque la mayoría, al no haber sido educada para el dominio de su lengua, carece de la posibilidad de su uso pleno!»<sup>15</sup>. Por fortuna la situación actual no coincide con la que tenía en cuenta P.Salinas al escribir estas palabras -la generalización de la enseñanza ha supuesto avances evidentes-, pero en parte tienen vigencia porque los resultados de los distintos planes

<sup>14</sup> «Defensa del lenguaje», cit., p. 326.

<sup>15</sup> *Ibíd.*, p. 327.

educativos que se han ido sucediendo, a pesar de los medios empleados, no han sido lo satisfactorios que se deseaba.

Los esfuerzos realizados en España en las últimas décadas a través del impulso extraordinario dado a la educación han supuesto sin duda alguna progreso en términos generales. Pero creo que este progreso no ha tenido el mismo alcance en lo relativo a la enseñanza de la lengua, como lo demuestra el insuficiente aprecio que, en general, sigue teniendo el español medio por las cuestiones lingüísticas y los resultados insatisfactorios de la enseñanza de la misma en los niveles más propiamente educativos. Y a conseguir este verdadero progreso hay que aspirar. Para ello, y como hemos dicho antes, el estudio de la lengua no puede seguir teniendo como objetivo, según ha ocurrido tradicionalmente y hasta fechas recientes, el aprender unos meros conocimientos de gramática y el adquirir el dominio de la lengua escrita basada en la norma literaria. Algunos especialistas -situándose en el extremo opuesto al tradicional- son partidarios de prescindir de los conocimientos gramaticales, aunque lo que se acepta más generalmente es el tomarlos como instrumentales. De todas formas, lo que importa es que, al final de sus estudios primarios y medios, el estudiante sea capaz de expresarse en su idioma de acuerdo con las diversas funciones y finalidades que este tiene en la vida social e individual, y que, ya para siempre, su lengua, gracias a este conocimiento, sea el medio fundamental para representar y dar forma a su experiencia; eso sí, teniendo en cuenta que esa experiencia, al ser un hecho compartido en el trato diario de la vida social, habrá de tener como pilar el especial conocimiento de la lengua general o común, que permite sobrepasar los particularismos dialectales de diverso tipo, cuando ello es necesario, los cuales no tienen su sitio más que en la vida local, comarcal o regional. Esto es, el carácter social de la lengua, como ha sabido ver claramente la lingüística moderna desde F. de Saussure, determina la condición normativa que ha de tener también su estudio: el alumno ha de ser formado o instruido en la norma que constituye la base de la comunicación de su comunidad, el uso llamado a veces *oficial* (aunque, como sabemos también, ello no significa que haya que desatender a otras normas, como la de la región en que viven los estudiantes). ¿Pero cuál es esta norma llamada *oficial*? En nuestros días, no se considera ya que esa norma sea la lengua literaria, como se creía tradicionalmente, ya que esa variedad de lengua no constituye la forma más representativa y habitual de expresión (su naturaleza artística determina sus numerosas innovaciones creativas, y de ahí también su

condición de no general). A. Martinet, uno de los lingüistas destacados de nuestro siglo, se refirió a ello en los siguientes términos. «A veces tratamos de identificar lengua oficial y lengua literaria. Pero esto es cada vez más inexacto, ya que la lengua de la literatura más reciente es una lengua extremadamente libre (...)»<sup>16</sup>. La lengua oficial para él es «la que se encuentra en lo que podrían llamarse escritos serios: las declaraciones de los hombres de Estado, los edictos, la enseñanza de la cátedra, los discursos judiciales, los tratados de cualquier materia y los manuales de todo orden»<sup>17</sup>. Esta es una variedad de lengua que atañe a todos los ciudadanos; es una variedad de lengua que el adolescente y el joven no conocen y que, dada su importancia social y cultural, se presenta como materia de estudio fundamental.

Como se ve, son dos razones, una de carácter individual -el ser humano se hace conocedor de la realidad a través de su lengua, como han demostrado psicólogos y lingüistas-, y otra de carácter social -la lengua es el instrumento básico de la comunicación humana- las que hacen que sea importantísimo el estudio de la lengua materna, a través de una metodología especialmente concebida para tal menester. Y tener claras las ideas respecto a esas razones es requisito indispensable para que los seres humanos, individual o colectivamente, sean sensibles a los hechos lingüísticos. Este debe ser uno de los resultados inmediatos de una buena enseñanza idiomática. P. Salinas me presta de nuevo su palabra para expresarlo mejor: «Lo que llamo educar lingüísticamente al hombre es despertarle la sensibilidad para su idioma, abrirle los ojos a las potencialidades que lleva dentro, persuadiéndole, por el estudio ejemplar, de que será más hombre y mejor hombre si usa con mayor exactitud y finura ese prodigioso instrumento de expresar su ser y convivir con sus prójimos»<sup>18</sup>. Como se ve, es una tarea importante, se podría decir incluso que sugestiva. Por eso, si yo con esta conferencia he contribuido a que, entre otras cosas, aumente en ustedes el interés por la enseñanza de la lengua, me consideraré muy recompensado. Nada más. Muchas gracias.

<sup>16</sup> En «El habla y lo escrito», en J. MARTINET (ed.), *De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua*, cit. antes en la nota 2, pp. 64-65.

<sup>17</sup> *Ibíd.*, p. 65.

<sup>18</sup> «Defensa del lenguaje», cit., p. 313.

## LA DOBLE VERTIENTE DE LOS ESTUDIOS DE LA LENGUA: INSTRUMENTAL Y CIENTÍFICA

Juan Antonio Moya Corral

Valga esta conferencia como una reflexión sobre un aspecto que cada día está tomando más actualidad en la enseñanza -o la política de la enseñanza- de la lengua, y que con no poca frecuencia, constituye objeto de discrepancia entre los docentes. Incluso, el interés por este tema suele trascender el ámbito de las aulas e instalarse en tribunas de amplia difusión como son las de prensa, tanto escrita como hablada.

Me refiero, como todos saben, al serio dilema que se nos plantea a las profesoras entre enseñar el uso de la lengua o enseñar los mecanismos gramaticales que subyacen en el uso de la lengua; en definitiva, consiste en poner el acento en la lengua en sí, en la lengua objeto, como la llama Coseriu, o ponerlo en la lengua metalenguaje.

Se trata de dos perspectivas muy distintas que, en principio, no deben ser contradictorias, pero que implican enfoques metodológicos muy diferentes.

Habitualmente, en los inicios de nuestros programas de la asignatura de Lengua Española, solemos eludir el dilema que se nos plantea ante la elección del tipo de enseñanza que debemos seguir durante el curso. Para ello acudimos a un hábil razonamiento, de raíz saussureana, que nos permite zafarnos con cierta elegancia del compromiso. Veamos. En esas primeras lecciones decimos que «la lengua es un sistema de comunicación», que «la lengua la integra un conjunto de reglas que sirve para construir frases, mediante las cuales transmitir y reconocer mensajes».

Inmediatamente continuamos diciendo: «ustedes entienden lo que les digo gracias a que conocen y, en su caso, usan las mismas reglas que yo he tenido que activar para construir los enunciados que me están sirviendo para comunicarme con ustedes».

A continuación damos un paso más con la siguiente afirmación: «los que hablamos y entendemos esta lengua tenemos aprehendido, depositado en nuestro acervo lingüístico, en nuestra memoria, ese saber que nos permite reconocer que la frase:

*me duele la cabeza*

está bien construida, y que la frase:

*\*la duele cabeza me*

no sólo es incorrecta, sino que no existe en esta lengua, por más que todos los segmentos de que consta sean, por separado, absolutamente gramaticales».

A partir de aquí hemos puesto todas las piedras para dar el salto a la otra orilla, porque, a partir de ese momento, sólo nos queda: o bien diferenciar los dos enfoques, o bien iniciar la andadura ya en el otro lado del espejo -como suele ser lo habitual- a costa, incluso, de engañarnos nosotros mismos, porque, en realidad, no existe tal espacio; lo que existe a un lado y al otro del espejo son imágenes diferentes, real una y virtual la otra.

Pero creo que estoy corriendo mucho, no vayan a interpretarme de forma distinta a como pretendo, pues sólo intento exponer la situación en que se encuentra, o en mi opinión se encuentra, un aspecto de la enseñanza de la lengua. Sólo busco, ya lo he dicho al principio, que hagamos todos juntos una reflexión.

Por ello será mejor que analicemos, en primer lugar, las piedras del vado, las premisas del sofisma a que acabo de referirme. Veamos lo que solemos decir en nuestras primeras clases:

- 1º. «La lengua es un sistema de comunicación, un conjunto de reglas».
- 2º. «Los hablantes se comunican porque conocen la reglas».
- 3º. «Las reglas están depositadas en la memoria de los hablantes».

La primera información hace referencia a contenidos de la Lingüística General y es aplicable a las lenguas en su totalidad. Sin embargo, sería conveniente atraerlo al campo de la lengua concreta y, a partir de ahí, preguntarse hasta qué punto o en qué medida conseguimos esa finalidad

comunicativa y, en todo caso, cómo podríamos actuar para que ese objetivo se alcanzara con el máximo éxito. Pero, desgraciadamente, no son esos los contenidos del currículum de la asignatura y así se explica que inmediatamente se introduzca el concepto de reglas, con lo que se permite un vuelco radical a las posibles orientaciones del programa.

El término «reglas» en este contexto tiene un sentido amplio, pues permite referirse a mecanismos de muy distinto tipo, mecanismos que, bien pueden ser inmanentes, o bien de carácter gramatical, aunque parezca que se señala exclusivamente a los primeros.

La segunda información implica un salto grande respecto de la primera, pues para comunicarse hace falta conocer las reglas -¡claro está!-, pero hace falta algo más: conocer también las unidades. Sin embargo, lo más importante no es eso, sino que con esa información hemos desplazado el foco de interés: ya no atendemos a la lengua como sistema de comunicación que hemos de conocer y utilizar con la mayor perfección posible, sino a las reglas que subyacen en el funcionar del sistema de comunicación. Esto es, hemos pasado de la lengua en sí a las reglas que la controlan. Pero todavía cabe una esperanza, pues todavía no se ha aclarado si esas reglas son las inmanentes a la lengua, es decir, las que determinan el funcionar de la lengua, o directamente las metareglas. La diferencia es importante, pues en el primer caso -si se refiere a las reglas inmanentes- conocer mejor esas reglas supone desarrollar la capacidad comunicativa de los estudiantes, esto es, ampliar su competencia comunicativa y, por tanto, abundar en el perfeccionamiento del uso lingüístico. En el segundo caso, conocer mejor las reglas es conocer mejor la gramática de la lengua, es decir, su metalenguaje. Pero esa duda se despeja indirectamente en cuanto se añade la tercera información.

Afirmar que las reglas de la lengua están depositadas en la memoria de las hablantes es absolutamente cierto, pero puede dar a entender que los hablantes ya las poseen en su totalidad y que, por tanto, no es necesario enseñarlas ni aprenderlas. Todo ello es, en parte, verdadero y, en parte, falso, pues la lengua no se aprende, la lengua se adquiere. Pero, no nos engañemos, la adquisición de la lengua no se acaba nunca, y se consigue mediante un continuado ejercicio de práctica y reflexión sobre su funcionamiento. Y, en esa reflexión están implicados también, como es natural, todos los conocimientos de carácter metalingüístico. Suele ocurrir, no obstante,

que debido a una u otra razón, ambas actividades se mantienen separadas y, sin embargo, hay que procurar que no haya contradicción entre adquisición y estudio de la lengua.

Frecuentemente, cuando se llega a esa información que he mencionado en tercer lugar: «las reglas de la lengua están depositadas en la memoria de los hablantes», se suele contraponer la actividad lingüística que debe realizar el hablante nativo a la que le corresponde al hablante que pretende aprender una segunda lengua.

En efecto, el objetivo de quien pretende aprender una segunda lengua es, justamente, la adquisición de los mecanismos inmanentes de la gramática de la lengua objeto, es decir, deben almacenar en su memoria los mecanismos que controlan el funcionar de la lengua. Pero, como bien saben quienes se dedican a la enseñanza de una segunda lengua, en ese proceso de adquisición juegan un papel destacado los conocimientos de carácter gramatical; en particular, cuando el nivel de lengua del aprendiz es alto, pues ocurre que, conforme más elevado es el grado de conocimientos que tiene un aprendiz de una L2, sus necesidades lingüísticas están más próximas a las de un hablante nativo. En definitiva, resulta que tampoco es conveniente separar los dos tipos de enseñanza cuando se trata de una L2.

Se oye, con frecuencia, decir que los estudiantes cada día escriben peor; que se expresan con más dificultad; que su léxico es pobre y está cargado de términos genéricos; que carecen de precisión; que desconocen los registros lingüísticos que deben utilizar en cada situación de discurso; etc. Y todo ello es cierto y, además, no sólo les afecta a nuestros estudiantes, sino también a todos los que no se han tomado de manera reflexiva el problema de la adquisición de la lengua, pues la lengua, como he indicado más arriba, no se acaba de aprender nunca.

Pero no creo que esta situación sea coyuntural, es decir, no creo que ningún estamento haya abandonado la atención que merece esta parcela tan importante de la formación de nuestros alumnos. Aquí, como en tantos otros casos, no existen culpables, sino víctimas. Entiendo que ha sido todo un conjunto de circunstancias el que ha podido conducir a que nos encontremos con este estado de cosas. A ellas me referiré inmediatamente.

Pero ahora quiero que nos hagamos conscientes de la importancia que tiene el uso correcto de la lengua. Me pueden decir, y con toda razón, que

este no es el foro en el que debo hacer estas manifestaciones, pero permítanme que así lo haga, en pro de una finalidad más general, la de actuar como propulsores de ese objetivo de corrección. Pues para convertirse en transmisor de una idea se necesita creer firmemente en ella.

Todos somos usuarios y destinatarios de la lengua, a todos nos cabe el deber de respetarla y cuidarla. El éxito de nuestras empresas, cualesquiera que sean, radica, en una proporción más o menos grande, en el uso que hagamos del instrumento de comunicación. De manera consciente o inconsciente nos sentimos más satisfechos cuando conseguimos transmitir con precisión nuestros pensamientos; y, de igual modo, valoramos muy positivamente a la persona que se expresa con claridad. Es decir, en todo acto lingüístico juzgamos, inevitablemente, dos aspectos: el contenido y la expresión. El primero de manera directa; el segundo de modo directo o indirecto. Por tanto, no cabe descuidar ninguno de ellos, ambos colaboran, en la medida que les corresponde, al éxito de la actividad de que se trate. Así, pues, no sólo tenemos que hacernos muy conscientes de los beneficios que acarrea una correcta expresión, sino que, además, tenemos que convertirnos en transmisores de esa idea. Estamos obligados a hacerles ver a nuestros alumnos que la corrección se les va a primar en cualquiera de sus actividades y, por supuesto, en todos los exámenes que hagan, y no sólo en el de lengua. Del mismo modo, hemos de transmitir a nuestros compañeros que el cuidado por la expresión es una tarea que debe ser multidisciplinar, pues, al fin y al cabo, todos tomamos partido ante la actividad lingüística, la juzgamos y la valoramos. Y, dado que así es, es preferible que nuestras valoraciones y juicios los hagamos de forma reflexiva y consciente, pues ese es el único modo de que proyectemos nuestra actividad en beneficio de metas duraderas. El alumno tiene que darse cuenta de que sus esfuerzos por conseguir una mejor expresión no sólo tienen efecto en los resultados de todas las asignaturas, sino que además son acumulativos, es decir, una vez que se ha alcanzado una meta no existe retorno. Las metas logradas en el dominio de la expresión lingüística se acumulan y se automatizan, pasan a formar parte del acervo lingüístico, se incorporan al saber inconsciente y ya sirven para todas las situaciones futuras en que se necesite hacer uso de alguna de ellas. La lengua, en este sentido, es generosa, devuelve más de ciento por uno. Así, pues, conviene invertir esfuerzos en la lengua porque su rentabilidad es segura.

Pero no se vaya a confundir lo que aquí decimos con el más mínimo purismo lingüístico. Distingamos con claridad dos actitudes ante la lengua: la del gramático y la del lingüista. La primera es prescriptiva; la segunda descriptiva. Gramático es aquel que analiza la lengua y caracteriza sus usos como correctos o incorrectos. El lingüista describe, sin entrar en valoración de ningún tipo, el estado en que se encuentra la lengua en un lugar y en un momento dado.

Lo que nos reúne aquí es resultado de la actitud del lingüista: observamos una situación y, sin entrar en juicios de valor en torno a su corrección, intentamos reflexionar sobre las causas que han podido ocasionarla, proponemos algunas acciones al respecto y poco más, porque ni ustedes ni yo podemos entrar en terapias con las que alcanzar resultados más efectivos.

Así, pues, nuestra actitud no es la del purista. La lengua es un organismo vivo y, por tanto, multiforme y cambiante. En cualquier momento del devenir de una lengua viva es posible detectar elementos de toda índole, muchos de ellos extraños e, incluso, contrarios a la estructura de la lengua. Quienes analizan esos elementos pueden manifestar opiniones en contra de su uso e, incluso, pueden tener éxito en sus recomendaciones, pero los que en última instancia deciden al respecto no son ellos, son los usuarios, los hablantes. Las innovaciones lingüísticas no son contrarias al sistema de la lengua, por el contrario, indican que el sistema funciona, está vivo. Una lengua en la que no exista innovación es una lengua muerta y lo más próximo a una lengua muerta es una lengua pura. Por ello no defendemos el purismo. La lengua debe manifestar su aspecto real y vivo, su carácter plirisistemático e, incluso, sus incoherencias. Pero una cosa es ser purista y otra muy distinta es ser diestro en el dominio de la lengua.

Lo que se debe buscar es un aumento de la competencia lingüística en cualquiera de sus planos: competencia léxica, gramatical y pragmática; es decir, es necesario acrecentar el caudal léxico activo, enriquecer la sintaxis y la morfología y aprender a seleccionar el registro adecuado a cada contexto, y todo ello dentro de las normas que imponen las dos manifestaciones de la lengua: la oral y la escrita, pues se trata de dos facetas muy diferentes del lenguaje, que se rigen también por principios diversos.

La lengua hablada presenta, según afirman sus estudiosos, una sintaxis parcelada<sup>1</sup> o centrífuga<sup>2</sup>, es decir, se caracteriza por una articulación secuencial, estructurada en un mayor número de segmentos que se vinculan de acuerdo con leyes diferentes a las del lenguaje escrito. Este, en cambio, está más formalizado, se sirve de moldes sintácticos de arquitectura más amplia.

El carácter parcelado de la lengua hablada le viene de su origen espontáneo, propio de situaciones de cara a cara entre los interlocutores. El hablante tiene que ir planificando continuamente su estrategia discursiva, casi de frase a frase, lo que exige un tipo de sintaxis suelta, cohesionada de acuerdo con factores de diversa índole, sintácticos y pragmáticos.

La lengua escrita, en cambio, se caracteriza por no ser espontánea en el sentido de que el autor puede corregirla cuantas veces quiera. Lo que le llega al lector es ya el producto acabado, resultado de una elaboración más o menos detenida. Además, en el discurso escrito no se da la situación cara a cara, por más que el escritor sepa con exactitud quién es el destinatario de su mensaje.

En definitiva, se trata de dos estilos que recurren a procedimientos expresivos distintos y que, por tanto, conviene mantener separados. En la lengua hablada no es esperable un tipo de construcción con estructuras complejas y, de igual modo, en la lengua escrita no es aceptable una construcción parcelada en múltiples segmentos cuya relación no se explicita sistemáticamente mediante instrumentos de carácter sintáctico.

Pero decía hace un momento que esta situación de precariedad en que se encuentra el uso de la lengua no es circunstancial, coyuntural. Son numerosas las causas que han podido contribuir a que no se le haya prestado suficiente atención.

Entre los posibles factores que han podido colaborar al abandono del

<sup>1</sup> NARBONA JIMÉNEZ, A.: «Problemas de sintaxis andaluza», *Analecta Malacitana*, 2, 1979, pp. 245-285. *Id.*: «Sintaxis coloquial: problemas y métodos», *LEA*, 10, 1988, p. 81-106. *Id.*: «Problemas de sintaxis coloquial andaluza», *RSEL*, 16, 1986, pp. 229-275. *Id.*: «Sintaxis coloquial y análisis del discurso», *RSEL*, 21, 1991, pp. 187-204. *Id.*: «La andadura sintáctica coloquial del Jarama», en ARIZA, M. (ed.): *Problemas y métodos en el análisis de textos. In memoriam Antonio Aranda*, Sevilla, Universidad, 1992, pp. 227-260.

<sup>2</sup> SECO, M.: «La lengua coloquial: *Entre visillos*, de Carmen Martín Gaité», en VV. AA.: *El comentario de textos, I*, M., Castalia, 1973, pp. 357-375. *Id.*: «Lengua coloquial y literaria», en *Boletín informativo. Fundación J. March*, 129, sept. 1983, pp. 3-22.

aspecto más intrínseco de la lengua están las mismas teorías lingüísticas, las grandes construcciones teóricas que han guiado el estudio y el análisis de la lengua. Nunca, que yo sepa, en la historia de las ideas lingüísticas se ha puesto el acento en la enseñanza de la lengua como instrumento de comunicación, como no hayan sido las escuelas clásicas de retórica y de oratoria. Hagamos un sucinto recorrido por las escuelas más recientes o actuales.

Durante el siglo XIX y parte del XX los estudios lingüísticos se centraron en la investigación sobre la evolución e historia de las lenguas y se caracterizaron por un intenso análisis científico de la *forma* de las mismas: historia de los sonidos, de las conjugaciones, de los giros sintácticos. Los progresos alcanzados por la lingüística durante este período son incalculables, no menores que los realizados en la fisiología o la química merced a la experimentación.

Sin embargo, la atención al uso de la lengua y al análisis de los recursos de que disponen los hablantes para expresar sus ideas, quedaban muy al margen de la Lingüística Histórica. Incluso la Dialectología y su rama empírica la Geografía Lingüística, que tienen como objeto el estudio del uso concreto de la lengua, han centrado su atención en la descripción de los fenómenos lingüísticos y en su repartición según áreas, pero, en modo alguno, podían ocuparse de un aspecto tan lejano a sus intereses como el que tratamos aquí.

Pero, a pesar de que la preocupación por la parte práctica de la lengua estaba al margen de las teorías lingüísticas de la época, en todos los tratados gramaticales de ese período rezaba que «GRAMÁTICA es el arte de hablar y escribir correctamente», así, por ejemplo, la *Gramática de la lengua española* de la RAE (Espasa-Calpe, S.A., 1931). Pero esta afirmación no nos debe hacer pensar que la orientación de las gramáticas contara con algún «arte» para conseguir la supuesta corrección que propugnaban. No. Pero ¿de dónde viene esa idea? Parece ser que de la enseñanza y aprendizaje del latín, esto es, de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas muertas.

Veamos lo que escribe Américo Castro en un librito al que haré mención en varias ocasiones. Me refiero a un discurso que habría de pronunciar en 1919 y que tres años más tarde fue publicado con el título de *La enseñanza del español en España* (Madrid, Victorio Suárez, editor, 1922). Pues bien aquí se dice al respecto:

«Ese concepto de la gramática como un arte de hablar correctamente es servil copia de la definición que en el Renacimiento se daba de la gramática de las lenguas muertas, sobre todo del latín. Para aprender el latín, lengua muerta, podía ser de cierta utilidad conocer su estructura. ¡Pero eso no hacía falta ninguna para hablar el español! Sin embargo, así se escribió y continúa escribiéndose en el siglo XX» (p. 27).

Y es que conocer la gramática de una lengua no supone que hablemos o escribamos con corrección dicha lengua. Américo Castro lo expresa con contundencia:

«La gramática no sirve para enseñar a hablar y a escribir correctamente la lengua propia, lo mismo que el estudio de la fisiología o de la acústica no enseña a bailar, o que la mecánica no enseña a montar en bicicleta [...] Ruego a los profesores y académicos que reflexionen sobre esto, que es de suma transcendencia. Reparen en que los ejemplos y autoridades de lenguaje sobre que basamos hoy nuestros estudios gramaticales no fueron grandes estilistas merced a gramática alguna [...] Cuando Homero y Platón escribían no se conocía nada de gramática; en tiempos de Cervantes esa ciencia vivía en estado rudimentario, y es probable que ni aún esos rudimentos fuesen familiares a nuestro primer escritor. Si fuera posible hacer que Cervantes analizara el *Quijote*, no podríamos darle sino una calificación bastante mediocre. Y sin embargo, no puede decirse que Cervantes escribiese incorrectamente el español» (p. 23-25).

No es posible manifestarlo de una manera más rotunda. Además, sus observaciones sirven para el año 1919 en que fueron escritas y para 1995 en que las estamos recordando.

Los planes de estudio presentan un exceso de teoría y un mínimo de prácticas. El número de alumnos por aula tampoco permite el desarrollo de una actividad práctica encaminada al enriquecimiento de la competencia lingüística. Sin embargo, si se invirtiera la ratio teoría/práctica, quizás se pudieran paliar algunos de los problemas que encontramos en nuestro sistema de enseñanza de la lengua materna.

En cualquier caso, hay una idea que parece estar clara: «la gramática no sirve para enseñar a hablar y escribir la lengua materna». Estamos, por tanto, ante dos tipos diferentes de enseñanza: la de la teoría gramatical y la de la práctica de hablar y escribir. Cada una tiene sus objetivos y sus métodos.

Así, pues, en contra de lo que se ha venido afirmando hasta muy recientemente, entre una y otra no existe relación de implicación, es decir, aprender gramática no implica perfeccionar el uso de la lengua. El vínculo que las une es de intersección, como ya se ha comentado. Desde el punto de vista teórico, tampoco existen interferencias entre ambas enseñanzas. En cambio, parece que, en el ejercicio cotidiano de la labor docente, la enseñanza de la gramática constituye un grave escollo para la enseñanza práctica de la lengua: el tiempo que se destina al conocimiento de la estructura de la lengua se resta de la reflexión y perfeccionamiento de su uso. Por tanto, habría que hacer una distribución del tiempo destinado a una y otra actividad o, quizás, determinar los períodos de la formación de los alumnos en los que resulta más adecuada la enseñanza de un tipo o de otro. Como ya estarán todos pensando, es este un asunto que se escapa a nuestras posibilidades de acción, es un tema de política lingüística de alta instancia. Pero, en cambio, podemos opinar al respecto.

Veamos lo que decía A. Castro a propósito del tipo de enseñanza que debe recibir el estudiante según su edad. Consideraba el mencionado maestro que hasta los diez y siete o diez y ocho años un muchacho debe recibir información que le ayude a conocer el universo. Estima que esas enseñanzas han de pertenecer a tres campos fundamentales:

- «Lo formativo (leer con plena conciencia, escribir con plena reflexión),
- lo instrumental (lenguas modernas, práctica de las ciencias),
- lo sugeridor (literatura, historia, arte)» (p. 18-19).

Un largo comentario merecen estas consideraciones, pero dejémoslo de un lado y centremos la atención en «lo formativo» que es el aspecto que nos interesa. Considera A. Castro que hasta los diez y ocho años la información que debe recibir el estudiante sobre la propia lengua debe ceñirse a dos contenidos fundamentales: la lectura y la escritura. Creo que este es un excelente punto de partida para reflexionar sobre algo de enorme importancia y transcendencia.

Pero vengamos a nuestro presente. Existe en la actualidad, no sin matices de orientación y especialización, tres grados en la enseñanza: la básica o primaria, la media (donde se incluye la secundaria obligatoria y el bachillerato) y, finalmente, la enseñanza superior o universitaria. La tradición nos ha conducido por un desgraciado divorcio entre los estudios universitarios y los otros dos. Las razones de esta perniciosa situación habrá que estudiarlas en alguna ocasión y procurar corregirlas en la medida de lo posible. Las consecuencias de ese divorcio suponen que, lo que se estudia o se investiga en la Universidad, en poco o en nada tiene aplicación a los planos básico y medio de la enseñanza, y si se aplica, se hace con un enfoque inadecuado. Incluso ocurre que, dada la errónea<sup>3</sup> valoración social de los tres grados de enseñanza, a veces se considera que introducir nociones de enseñanza superior en los niveles primario o secundario, conlleva un aumento en la calidad de los contenidos. Se me viene a la memoria la incorporación de conceptos de fonología de los sonidos en los currículos escolares de la básica.

Entendida la enseñanza desde un punto de vista jerárquico, como por desgracia parece ser lo más frecuente, no cabe duda de que a la enseñanza básica ha de corresponderle impartir nociones de «escasa importancia» entre las que se encuentran, ¡cómo no!, las de enseñar a leer y escribir. La enseñanza media estaría al margen de ese cometido, como si tal aprendizaje tuviese metas definidas y fáciles de adquirir. Por tanto se entiende que la función de la enseñanza media debe ser la de preparar al estudiante para que pueda incorporarse cómodamente a los estudios universitarios, lo que implica que, cuantos más contenidos de orden abstracto se imparta, más completa será su formación y mejor conseguidos sus objetivos. En ese planteamiento tan simplista, la Universidad queda para la divagación etérea y la investigación de alcance.

<sup>3</sup> Digo «errónea» porque considero que la repercusión social de la enseñanza es mayor cuanto más bajo es su grado; de modo que la primaria exige más atención y cuidados que la secundaria y esta, a su vez, ha de ser contemplada como la creadora del sedimento cultural de la colectividad y, por tanto, de mayor trascendencia que la universitaria. A la Universidad le llega el joven cuando ya ha adoptado sus decisiones más importantes con respecto a su futura actividad; sólo le queda encontrar el camino más adecuado para canalizar sus intereses. La obligación de la Universidad está en proporcionar los medios para que se cumplan las aspiraciones de esos jóvenes.

Pero es de desear que esto no sea así. Hace falta que todos unamos nuestros esfuerzos en busca de metas comunes. Es necesario, en fin, que nos comuniquemos más, que encontremos soluciones a problemas generales.

Sin embargo, hemos de ser conscientes de que, hasta ahora, nada nos ha favorecido.

Sigamos con el análisis de las ideas lingüísticas que habíamos dejado en el historicismo.

A mediados de este siglo,<sup>4</sup> se introducen en España las ideas de Ferdinand de Saussure, cuya importancia y transcendencia nadie pone en duda. La doctrina que ha emanado de las féculas nociones del maestro ginebrino, el estructuralismo, domina hoy en todos los planos de la lingüística.

Cuanto estamos aquí hemos recibido, inevitablemente, un baño de doctrina saussureana. Todos hemos aprendido a valorar el plano más abstracto del lenguaje, la lengua; hemos conocido la más alta sublimación de ese concepto, merced al álgebra Hjelmsleviana; hemos sido capaces de reconocer el aspecto funcional de los sonidos, gracias a la fonología del príncipe Trubetzkoy; hemos aprendido, en fin, que el habla es algo accesorio, accidental, sometido a la lengua.

Es decir, el estructuralismo saussureano, a pesar del giro copernicano que le imprimió a la lingüística; a pesar de los frutos indiscutibles que ha dado, no ha originado una teoría que ponga su punto de mira en el aspecto más inquietante de la lengua.

Ya no se lee en ningún tratado que la gramática sea un arte que sirva para aprender a leer y escribir correctamente y, sin embargo, seguimos en las mismas. No se nos han proporcionado instrumentos que nos permitan atender a las deficiencias tradicionales.

La orientación generativa de la lingüística presenta una perspectiva similar a la estructural, sus métodos y conceptos teóricos se mueven en un plano de abstracción similar al descrito arriba. Por tanto, sus resultados en el asunto que nos interesa son análogos. Sin embargo, es de justicia

<sup>4</sup> La primera edición española del *Curso de lingüística general* de F. de Saussure es de 1945 (Buenos Aires, Losada), por más que la edición de Ch. Bally y A. Sechehaye fuese de 1915 y los cursos del maestro ginebrino fueran en 1906-1907, 1908-1909 y 1910-1911.

reconocer la rentabilidad de alguno de sus conceptos, tales como el de *competencia lingüística*, que resulta de fácil orientación en el enfoque que tratamos.

La escritura y la lectura, por otro lado, no son sólo saberes científicos, son también un hecho cultural y, como tal, están sometidas a un sinnúmero de factores externos al fenómeno cultural en sí mismo. Del igual modo que la pintura, la literatura y las artes en general se desarrollan y generan productos valiosos cuando se encuentran en un medio fértil, se ayuda con recursos, se permite el contacto cultural, se propicia la libertad de expresión, en definitiva, se favorece y se potencia la cultura; del mismo modo, la lectura y la escritura, que tan ligadas están entre sí y tan interdependientes son, necesitan, para desarrollarse y alcanzar un grado de corrección aceptable, que el medio donde convivan sea, igualmente, fértil, proporcione los medios, favorezca la práctica cultural, propicie, sin más, la inquietud por la lectura y la escritura. Sin embargo, tampoco hemos tenido mucha suerte con este factor, pues durante muchos años hemos vivido en un mundo en el que la lectura y la escritura han debido circular en trenes de cercanías: en el que han existido caminos de difícil tránsito, manjares prohibidos, contactos imposibles. En fin, la práctica de la escritura y de la lectura no se ha visto muy favorecida: no ha habido intención de potenciar su cultivo. Este fenómeno ha afectado de manera desigual a las distintas zonas del país, no ha sido igual, por ejemplo, en la ciudad que en el campo. Se me vienen a la memoria dos libros que describen dos realidades distintas pero con el mismo fondo. Por un lado la obra de mi buen amigo Andrés Sopena, *Florido pensil*, de la que no voy a decir nada porque es tan reciente que estoy seguro de que todos la recuerdan. La otra obra es *Al sur de Granada* de Gerard Brenan, en donde se comenta que los maestros de Las Alpujarras no enseñaban a leer a los niños porque, verdaderamente, allí no había nada que leer, no había libros, no llegaba la prensa, ni siquiera las tiendas tenían rótulos en la fachada, realmente hubiera sido un esfuerzo inútil.

Por fortuna ya no estamos en ese momento, ha cambiado la situación, pero, por desgracia, a aquellas enfermedades le sigue una larga convalecencia que sólo se supera tras un largo tiempo y no sin dejar secuelas de difícil eliminación que, incluso, pueden seguir afectándonos a algunos de los que las hemos padecido.

Hoy día el espacio cultural en que vivimos no es adverso a la práctica de la lectura: la escolarización es completa o casi completa, los libros y la prensa llegan a todas partes y la vías de acceso a la cultura no contienen cortocircuitos. Sin embargo, ha aparecido un nuevo enemigo de la lectura que ejerce su malévolos influjo de muy distinta manera. Se trata de una especie de dragón de Hamelin que nos encanta con sus magias y nos convierte en enanitos que actuamos a su son. Es un dragón que nos roba los ojos y los oídos y no nos permite leer ni oír mientras nos tiene encantados. Pero, en este caso, el problema no es exactamente el dragón, que es obediente y solícito ante nuestras órdenes de silencio, sino el tiempo durante el cual estamos encantados con sus magias, es decir, el tiempo en que estamos sin ojos ni oídos.

El fenómeno de la televisión ha merecido muchos estudios sociológicos que, en general, se interesan por otros asuntos distintos del nuestro. En fin, la televisión es un medio, como ustedes saben, con infinitas posibilidades que es necesario conducir hacia uno u otro fin, pero es menester reconocer que los objetivos que hoy la guían no van ciertamente por el camino que nos interesa, de modo que la televisión más que favorecer, obstaculiza la lectura y, con ella, la escritura y la expresión oral.

El panorama que hemos mostrado hasta ahora no es muy halagüeño, pero no quiero ser pesimista. Hay también razones para pensar que estamos ante un cambio de la diosa Fortuna. Los profesores atienden, cada día con más interés, a este aspecto tan decisivo de la formación de los alumnos; en los programas están apareciendo lecciones que atienden a la orientación práctica de la lengua; en los exámenes oficiales se valora de forma independiente la expresión y el contenido; la lectura de las obras literarias forma parte de los currículos escolares, etc. Se trata de síntomas que deben potenciarse para que fructifiquen en un cambio de importancia.

Pero es necesario añadir una información más que se suma al conjunto de buenos augurios a los que me estoy refiriendo.

He dicho que los enfoques teóricos por los que se ha guiado hasta ahora el análisis de la lengua no han favorecido la reflexión sobre sus manifestaciones prácticas. El historicismo y el estructuralismo son doctrinas lingüísticas que han aportado al conocimiento de la lengua avances incalculables. Sin embargo, han centrado su atención en el plano formal, abstracto, que no era aplicable en la orientación a que nos referimos.

Pero estamos hoy ante una nueva orientación de los estudios lingüísticos -quizás ya no sea tan nueva, pues tiene su desarrollo más importante en los años sesenta. Me refiero a la lingüística del texto. Bajo esa denominación se integran distintas escuelas cuyas doctrinas están tan formalizadas como las del estructuralismo -¡no nos engañemos!-, pero presentan un aspecto de sumo interés para nosotros y es que explican los fenómenos lingüísticos a partir de sus manifestaciones en el discurso, es decir, a partir del texto. Supone, por tanto, una inversión de los planteamientos de las teorías anteriores que se movían de lo abstracto a lo concreto. El nacimiento de la teoría del texto se debe, en gran medida, a la búsqueda de explicación de fenómenos que para el generativismo eran insolubles, tales como: el uso del artículo, los pronombres, los deícticos, el orden de palabras, la articulación del tema y el rema, la anáfora, la catáfora, etc.

Hemos de dar, pues, la bienvenida a este nuevo enfoque que pone su punto de mira en las manifestaciones concretas de la lengua; nos llama la atención sobre la estructura que ofrecen tales manifestaciones y considera que los elementos de que consta han de ser analizados a partir del conjunto del que forman parte. Sin embargo, nadie debe pensar que a partir de aquí hemos logrado separar con claridad las imágenes de las dos caras del espejo, a las que me refería al principio de esta charla. La lingüística del texto permite, en esencia, analizar aspectos que hasta ahora no habían recibido la atención que merecían y que, en cambio, son de un gran valor para el estudio de las manifestaciones concretas del lenguaje; en modo alguno, tiene la finalidad de corregir los problemas de expresión oral o escrita, ni, mucho menos, la de proporcionar las metodologías que permitan rellenar los referidos vacíos de los anteriores orientaciones de la lingüística. No obstante, su objeto de estudio está vinculado, siquiera sea indirectamente, con algunos de los focos de interés a que hemos aludido y de ahí que puedan ser enfocados hacia metas de orden práctico. Pensemos, por ejemplo, en el estudio de la interacción y el análisis de la conversación, de los factores que intervienen en ella, de las reglas que la controlan, de las condiciones que deben respetar los interlocutores, del control de los turnos, etc.

Esta teoría se ocupa, igualmente, de la distribución de la información en el texto, o sea, de la articulación del tema y el rema, de los procedimientos de que dispone la lenguas para otorgarle a un contenido el carácter de información conocida o nueva; etc.

De igual modo, son objetivos suyos el análisis de las condiciones que deben cumplir los textos para ser considerados tales, es decir, de las condiciones de la textualidad: la coherencia y la cohesión. Nos enseña, por tanto, a analizar el texto aludiendo a los múltiples recursos de cohesión o, a la inversa, analiza las formas gramaticales en cuanto que cumplen funciones de cohesión textual; describe el diferente uso de los elementos gramaticales de acuerdo con su inclusión al texto.

Otra orientación de la lingüística moderna que también se suele incluir dentro de los estudios del texto, es la pragmática. Esta disciplina se interesa por el proceso de creación del texto, atendiendo el contexto en que se enuncia, al receptor, al emisor y a las múltiples relaciones que, en cada caso, se instituyen entre ellos. Analiza las condiciones de veracidad de los enunciados; la información explícita e implícita que contienen, etc. También es objeto de la pragmática el estudio de los actos de habla, de su clasificación, de los recursos lingüísticos de que se sirve el hablante para caracterizarlos. Mediante la teoría de los actos de habla se reinterpreta de manera coherente la clasificación tradicional de las oraciones según la modalidad o actitud del hablante; se analiza la predicación y los recursos lingüísticos -modalizadores- de que dispone el hablante para orientar su actuación en el sentido que le interese en cada caso, esto es, teñir su predicación con el valor modal que corresponda a la situación concreta en la que tiene lugar su discurso.

Para terminar, recordemos que durante estos 45 minutos hemos llamado la atención sobre uno de los fenómenos que más interesa a la comunidad docente: el tipo de enseñanza que debe impartir.

Hemos reflexionado sobre:

1. El papel tan importante que desempeñan en el proceso de la enseñanza el contexto teórico y cultural en el que se desenvuelve.
2. Las implicaciones que puede tener en la enseñanza la interacción gramática/comunicación.
3. La necesidad de reflexionar sobre los contenidos de los currículos escolares.
4. El diferente enfoque al que se ajustan las dos manifestaciones de la lengua: hablada y escrita.
5. La información que debe recibir el alumno según su edad.

6. La importancia que tiene el uso correcto de la lengua y al carácter acumulativo de los logros alcanzados en la expresión lingüística.
7. El pernicioso divorcio que existe entre los tres niveles oficiales de enseñanza y la necesidad de buscar contextos en los que encontrarse para reflexionar sobre problemas comunes.

Considero, por tanto, que ha llegado en momento de hacer una reflexión, aunque resulte para todos dolorosa, puesto que supondrá, en gran medida, criticar nuestros propios hábitos, nuestros conocimientos y nuestra formación académica. Pero se trata de un esfuerzo que hemos de hacer en la esperanza de que los frutos que se obtengan repercutan, incluso, en el campo que aparentemente desatendemos.

## **LAS NUEVAS ORIENTACIONES MINISTERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA**

Manuel Cerezo Arriaza

Las nuevas orientaciones ministeriales para la enseñanza de la lengua y la literatura suponen el paso de los programas de estudio de la LGE a los Diseños Curriculares de la LOGSE. En estos se apuesta por la renovación de la didáctica de la lengua y de la literatura tomando en cuenta las nuevas aportaciones de las ciencias del lenguaje y otras disciplinas orientadas al análisis de las formas discursivas. Estas investigaciones nos permiten asomarnos a un vasto paisaje disciplinar: pragmática, lingüística del texto, etnografía de la comunicación, semiótica textual, sociolingüística, etnometodología, análisis del discurso.

Los enseñantes de lengua y literatura tenemos como único sustento teórico una tradición académica ligada a la teoría gramatical, al historicismo y al formalismo literario. Pero las ciencias del lenguaje y otras disciplinas colindantes han evolucionado muy rápidamente en las últimas décadas, siendo el lugar de encuentro el análisis del discurso, las diversas manifestaciones textuales que regulan los intercambios comunicativos. Desde un punto de vista didáctico se pretende que los alumnos y las alumnas manejen las diversas estructuras textuales adecuadas a la intención, tema, destinatarios y contexto en que el uso comunicativo se produce.

### **1. La nueva concepción curricular. Fundamentación del currículo.**

La complejidad y variedad de temáticas y aspectos que hay que abordar a la hora de plantearse la didáctica y la epistemología que están presentes en los nuevos Diseños Curriculares nos obliga a hacer un recuento de las principales prescripciones, estrategias y soluciones metodológicas que se nos ofrecen y a plantear la riqueza de posibilidades y los principales inconvenientes y dificultades que el profesorado de esta materia va a encontrar en el momento de enfrentarse a una práctica educativa desde los supuestos y las hipótesis en ellos formuladas.

Por tanto vamos a hacer un recorrido desde la fundamentación del currículo en sus niveles generales de etapa y específicos del área de Lengua y Literatura hasta la concreción del mismo en los proyectos de centro y de aula.

Al hablar de diseños curriculares lo primero que puede sorprender es la extrañeza de la nueva denominación. Antes se hablaba de planes de estudio y de programas. ¿a qué prurito de novedad obedece la nueva nomenclatura curricular? A esta cuestión se podría responder de varias maneras. En primer lugar, cuando se aborda un cambio de cualquier naturaleza lo primero que surge es un discurso que trata de justificarlo y presentarlo como nuevo. En este caso, se pretende que los profesores nos adentremos en un mayor grado de profesionalización pedagógica y científica de la práctica docente.

Los autores de la obra *Investigación en la acción* (Kemmis y McTaggart, 1988) sostienen que todo cambio tiene que recorrer tres etapas sucesivas: un cambio en los discursos, un cambio en las prácticas y un cambio en las relaciones sociales. En esta ocasión la novedad del discurso obedece a la necesidad de introducir un cambio que, partiendo del lenguaje, tienda a la transformación de la realidad escolar.

Hay que tener en cuenta que la reflexión curricular, de reciente implantación en nuestro país, lleva varias décadas sirviendo de paradigma de referencia de las prácticas docentes, en naciones del mayor nivel investigativo en ciencias de la educación, como es el caso de los Estados Unidos, Gran Bretaña, los países del Centro de Europa, Australia, etc. Se trata de arraigar en España un conjunto de investigaciones que comenzaron en los años sesenta y setenta de nuestro siglo. Esta importación conceptual se hace necesaria ya que nosotros no hemos creado un pensamiento educativo en este terreno que nos pueda servir como campo de investigación.

La palabra «diseño» que sirve de sustantivo al sintagma de referencia connota creación original, funcionalidad y puesta al día de usos y costumbres culturales que tratan de renovarse. Lo «curricular», el adjetivo que lo acompaña, supone algo más que plan de estudio e implica proyecto, prescripción, teoría y práctica educativa articulada en torno a una concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje en múltiples dimensiones.

Por ello creemos que la expresión es válida para representar todo lo nuevo y actual que necesita la escuela para situarse al nivel que demanda la sociedad y las circunstancias históricas y sociales presentes en nuestro país, y ello a pesar del recelo o del resquemor irónico que pueda despertar este y otros términos que se están haciendo familiares en el terreno educativo y que para algunos representan un discurso remoto e incomprensible.

Toda propuesta, y más si es novedosa, tiene que justificar sus planteamientos. Así existe todo un discurso de fundamentación curricular que se asienta en la concepción de que el currículo debe atender a todos los factores implicados en los complejos procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir, ha de ser omnicomprendivo. El análisis del mismo tiene que ser sistémico, en orden a atender las interrelaciones que se producen en los elementos implicados (Gimeno, 1989).

Los nuevos Diseños Curriculares plantean la necesidad de fundamentar y justificar científicamente la práctica docente sobre cuatro pilares básicos:

- a) las teorías del aprendizaje desarrolladas a partir del constructivismo individual y social (Piaget, Ausubel, Novak, Vygotsky y Bruner);
- b) la teoría del currículum (Stenhouse, Kemmis, MacTaggart);
- c) la sociología de la educación (Bernstein, Bourdieu, Passeron);
- d) y la epistemología de las respectivas disciplinas.

Se piensa, pues, que es necesario justificar y entroncar el discurso educativo en los planteamientos científicos de tipo disciplinar y pedagógico, al tiempo que se deben tener en cuenta las necesidades e intereses de los alumnos, en función del contexto sociocultural en el que estos estén insertos.

Todas las razones que estas disciplinas ofrecen son tenidas en cuenta en el momento de tomar decisiones sobre los objetivos, contenidos, metodología y procesos de evaluación puestos a punto por la estructuración del currículum que la administración educativa presenta. En estos factores están comprendidas las diversas aportaciones de los colectivos de innovación didáctica y los procesos de experimentación de la reforma que se han llevado a cabo en los años precedentes y que ahora están adoptando las últimas formulaciones contenidas en los Diseños.

A continuación vamos a hacer un análisis de algunos de los principales conceptos que sustentan la propuesta curricular.

En el Área de Lengua Castellana y Literatura se adopta un enfoque comunicativo y funcional (Lomas 93b), centrado en el desarrollo de las capacidades discursivas y metadiscursivas, en la comprensión y expresión oral y escrita, en la reflexión sobre el código lingüístico y los demás códigos comunicativos, tanto literarios y como no literarios.

Al hacer un planteamiento curricular, del tipo que sea, se está haciendo una apuesta por un modelo de escuela determinado. Zabalza-Schiro han elaborado un esquema que sintetiza los diferentes modelos de escuela en cuatro grandes grupos, según polaricen sus puntos de apoyo en los siguientes ejes: atención predominante a las fuentes del conocimiento o al uso del conocimiento; la prevalencia de la realidad objetiva o de la realidad subjetiva.

MODELOS DE ESCUELA  
SEGÚN ZABALZA-SCHIRO

ATENCIÓN PREVALENTE A LAS  
FUENTES DEL CONOCIMIENTO

Escuela centrada en  
las disciplinas y  
aprendizajes  
formales: «modelo  
academicista»

Escuela centrada en  
el niño: «modelo  
humanista-expresivo»

PREVALENCIA DE  
LA REALIDAD  
OBJETIVA

1

2

PREVALENCIA DE  
LA REALIDAD  
SUBJETIVA

3

4

Escuela centrada en  
la eficacia: «modelo  
tecnológico»

Escuela centrada en el  
cambio social: «modelo  
crítico»

ATENCIÓN PREVALENTE AL  
USO DEL CONOCIMIENTO



Así tendríamos una escuela de tipo *academicista*, en la que los ejes predominantes son las fuentes del conocimiento y la realidad objetiva; una escuela centrada en la *eficacia*, que se fundamenta en la realidad objetiva y el uso del conocimiento; la escuela que tiene como eje al *alumno* es de tipo *humanista-expresivo*, centra su atención en las fuentes del conocimiento y en la realidad subjetiva del que aprende; y la escuela centrada en el *cambio social*, o modelo crítico, parte de la subjetividad y del uso del conocimiento. Cualquier modelo puro puede presentar ventajas pero también importantes inconvenientes, habría que tratar de conseguir una escuela plural que tuviera en cuenta preferentemente el modelo humanista expresivo y algunos elementos del modelo crítico. Parece ser que nos apartamos, en cambio, al menos en la intención curricular, de los modelos academicista y tecnológico, aunque algunos elementos son, a veces, necesarios para conseguir una escuela que satisfaga las necesidades e intereses de una sociedad plural y pluralista.

### 1.1. Fundamentación epistemológica del área de Lengua y Literatura

El Área de Lengua y Literatura encuentra su fundamentación epistemológica en disciplinas y campos de investigación interdisciplinares como son, por citar sólo algunas, sin olvidar por ello otras más tradicionales, la Semiótica, la Pragmática, la Sociolingüística, La Teoría del Texto, la Antropología Lingüística, la Etnología del Habla, la Psicolingüística (en la cual se dan cita los aspectos cognitivos de la pedagogía con los disciplinares, propios de la Lingüística), y el estudio de la comunicación paralingüística y no verbal propio de la Cinésica y la Proxémica. En el campo de la literatura la estética de la recepción y la literatura comparada son algunas de las disciplinas tenidas en cuenta.

De estas teorías científicas e investigaciones multidisciplinares los Profesores de Lengua y Literatura podremos obtener valiosas sugerencias y estrategias para presentar los fenómenos de la comunicación y de su aprendizaje competencial desde perspectivas innovadoras y atractivas, aplicando planteamientos didácticos coherentes con la cultura basada en los medios de comunicación, que es la que el alumnado aporta a las aulas como mundo de referencias y de experiencias propio. Por ello, el enfoque meramente filológico y gramatical habrá que centrarlo ahora sobre las estructuras textuales, contextuales y situacionales en las que se producen y circulan los discursos y sus intenciones.

Diversos autores (Coseriu 92, Lomas 93a) han puesto de manifiesto el hecho de que las teorías gramaticales (estructuralistas y generativistas), con su visión inmanentista de los fenómenos lingüísticos y su preocupación por el sistema abstracto de la lengua o por la construcción de un modelo formal que dé cuenta de la competencia lingüística del hablante/oyente «ideal», no pretenden analizar de forma sistemática y rigurosa los tipos de prácticas discursivas que de forma habitual constituyen la comunicación cotidiana de las personas.

Los enfoques pragmáticos, sociolingüísticos y semióticos o textuales pretenden, en cambio:

a) superar el marco de la oración como unidad de referencia fundamental para el estudio del funcionamiento social del lenguaje;

b) atender a los aspectos pragmáticos, comunicativos y discursivos que ligan el texto oral, escrito o icónico a sus contextos y situaciones de producción y recepción.

La gran variedad de disciplinas sobre las que se fundamentan, sin citarlas, los nuevos diseños curriculares podrían dar la idea de un mosaico conceptual difícil de abarcar y de digerir por parte de docentes y discentes. Pero no hay que olvidar que lo conceptual concurre con lo procedimental y actitudinal en una enseñanza cuyo eje es el desarrollo de capacidades más que la memorización de nociones dispersas. Por lo tanto, esta variedad ha de entenderse como riqueza de enfoques y matices que le servirán al profesional de la enseñanza como un recurso que ha de proporcionarle una visión amplia y precisa de la realidad sobre la que interviene.

El enfoque comunicativo y funcional se atiene también a una intención sistémica que pretende darle coherencia a la propuesta. Por lo tanto, partiendo de una fundamentación epistemológica multidisciplinar, de la que se seleccionarán los conceptos y los procedimientos más relevantes y más capaces de permitir la aparición de nuevas actitudes, se atenderá a una articulación didáctica de tipo psicopedagógico y sociolingüístico a través de una propuesta de actividades en la que se integren los conceptos epistemológicos con resultados prácticos de tipo competencial, los cuales que se

habrán desarrollado en los alumnos en virtud de la realización de las actividades previstas. Este diseño inicial que hace el profesor se contrastará con la práctica pedagógica, mediante una *pedagogía invisible* (Bernstein 88), que será evaluada y que permitirá la retroalimentación y el mejor ajuste del proyecto docente con sus condiciones de aplicación.

Por ejemplo, pensemos en una unidad didáctica que trate de incardinar algunos conceptos de semiótica y pragmática con el desarrollo de la expresión oral en los alumnos. Tendríamos que actuar de la siguiente manera:

UNIDAD DIDÁCTICA  
«SEMIÓTICA Y PRAGMÁTICA DE LA COMUNICACIÓN ORAL»

I. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA

- \* Conceptos: - Actos de habla
  - Principio de cooperación
  - Funciones del lenguaje
  - Pragmática de la cortesía
  - [- Teoría de la relevancia]
  - [- Teoría de la argumentación]

II. ARTICULACIÓN DIDÁCTICA

- \* Análisis de discursos orales en los que se pongan de manifiesto los organizadores semio-pragmáticos.
- \* Producción de discursos orales en los que se tenga en cuenta los organizadores semio-pragmáticos.

III. PRÁCTICA PEDAGÓGICA

- \* Análisis de grabaciones audiovisuales que contengan discursos orales: diálogos, exposiciones, debates.
- \* Producción de diálogos, exposiciones y debates en clase, grabación y reflexión semio-pragmática.

EVALUACIÓN

- \* Virtualidad didáctica de los conceptos
- \* Asimilación analítica y creativa de los conceptos empleados.

En cualquier caso, la aportación singular de nuestra área al currículo y su contribución más esencial al mismo es la del fomento de las competencias comunicativas de tipo activo y pasivo. Desde el punto de vista epistemológico, tendríamos que atender, ante todo, a las ciencias que se ocupan de la comunicación, y no solamente a los códigos instituidos para ello, sino también al uso pragmático de esos códigos. En cualquier caso, la comunicación es un objeto de conocimiento que aglutina numerosas ciencias humanas, aunque estas adolecen, al igual que las ciencias físico-matemáticas de una teoría integradora de todos los fenómenos. Se trata, en cualquier caso, de aproximarse a un enfoque holístico y ecológico de la comunicación, atendido por las investigaciones de las numerosas disciplinas ya citadas.

Pero la comunicación, más aún que un fenómeno abstracto objeto de teorías más o menos complejas que sirven para desentrañar su funcionamiento, es un proceso que ocurre cotidianamente en cualquier situación social. Habrá que analizar y desarrollar en nuestros alumnos la capacidad de intervenir, de forma adecuada, en situaciones variadas de comunicación, que vienen ya dadas o preconfiguradas como un marco textual del cual se esperan una determinadas acciones verbales y no verbales, dentro de una gran variedad de registros. Es en estas situaciones en las que aparecen esas totalidades expresivas llamadas textos, dotados de coherencia temática, que viene dada mediante la distribución en ellos de una serie de organizadores textuales.

Los textos se pueden analizar en unidades menores, o secuencias, dotadas de coherencia lineal gracias a sistemas de correferencia, unos tácitos y otros explícitos. Estas secuencias, se componen de frases, cuya coherencia local viene dada por conectivos y organizadores sintácticos. El texto, o el discurso, es pues una unidad global de tipo sintáctico, semántico y pragmático, que no puede analizarse parcialmente sin perder la referencia de su funcionamiento global en la comunicación humana.

Los *organizadores textuales* son estructuras claves, objetos de reflexión para el alumno y el profesor, motivos para la investigación y descubrimiento al analizar el funcionamiento comunicativo de un discurso. Estos organizadores textuales desbordan ampliamente las estructuras gramaticales o sintácticas, estudiadas preferentemente hasta ahora, para adquirir dimensiones semánticas, formales y pragmáticas que no podrían olvidarse en una

consideración sistémica y abarcadora de la práctica comunicativa. El análisis metacomunicativo no tiene por qué hacerse intrincado y penoso, pues partirá, primero, de las estructuras más globales, para descender, después y de modo progresivo y gradual a estructuras más analíticas.

Junto al estudio de los organizadores textuales habrá que atender al entramado de funciones del lenguaje. Para su análisis nos hemos servido hasta ahora del famoso esquema de Jakobson. Sin olvidarlo, podemos enriquecerlo con otras versiones de las funciones del lenguaje, como las que ofrecen los funcionalistas (Halliday 82), en donde se parte de una doble perspectiva pragmática y matética en el estudio de la adquisición de las funciones del lenguaje. El niño procedería a adquirir y a utilizar estas funciones de forma sucesiva y de modo aislado, ejerciendo en cada uso una de ellas. En el lenguaje del adulto se aprecia la posibilidad de utilizar dos o más funciones de forma simultánea.

FUNCIONES DEL LENGUAJE (Halliday)	{	Pragmáticas	{         Instrumental: «yo quiero» Reguladora: «hazlo como te digo» Interactiva: «yo y tú» Personal: «aquí llego yo»
		Matéticas	{         Heurística: «dime por qué» Imaginativa: «hagamos como si» Informativa: «quiero decirte»

Desde el punto de vista de la teoría de la recepción, los profesores tenemos que hacernos conscientes, si atendemos a las últimas investigaciones, de la dificultad que supone la operación de lectura, comprensión y crítica de un texto. Sobre esta dificultad nos ilumina el estudio que sobre las operaciones de lectura hace U. Eco en su obra *Lector in fabula*. Pues el texto es un mecanismo perezoso que necesita del concurso del lector para llenar sus huecos, hacer hablar a sus presuposiciones y a sus conocimientos presuntamente compartidos. La competencia lectora se adquiere leyendo, y cuanto mayor sea la experiencia de lectura, más desarrolladas estarán las facultades de decodificación, reconocimiento de tópicos, hipercodificaciones, conocimiento de cuadros textuales, estructuras narrativas o referencias a mundos posibles.

Por todo ello, creemos que la epistemología proporciona un importantísimo arsenal de teorías, datos, principios y fundamentos con los que vertebrar la práctica de enseñanza y aprendizaje. Ahora bien, estos instrumentos hay que saberlos dosificar y emplear de forma adecuada, pues en caso contrario pueden suponer una barrera para la comprensión y el interés de los alumnos. El docente debe reunir la doble dimensión de científico y de didáctica para saber aquilatar los componentes epistemológicos y psicopedagógicos que ha de poner en concurso en cada ocasión. Sin perder nunca de vista que el alumno no se acerca a la Lengua con curiosidad de científico sino, en todo caso, con el sentido práctico del que espera soluciones y remedios para mejorar sus hábitos comunicativos, es decir con mentalidad de usuario.

## **1.2. Fundamentación sociológica.**

La sociedad busca en el sistema educativo una perpetuación de lo mejor de ella misma, la cultura, el conocimiento, las actitudes de respeto, solidaridad y tolerancia, etc. Pero estas intenciones no se ejercen sin cierta violencia estructural o simbólica que recae sobre determinados sectores sociales por parte de la ideología dominante. La escuela es, hoy, una institución destinada al conjunto de la sociedad, obligatoria por tanto hasta los dieciséis años, pero en ella predomina la ideología y las formas expresivas de la clase media, que es el sector social que mejor se sirve de esta institución y que tiende a vivirla, por consiguiente, sin mayores contradicciones.

No obstante, para otros sectores sociales inferiores o marginales la escolaridad puede ser una experiencia dolorosa y frustrante, pues al no conseguir las metas establecidas son egresados del sistema educativo sin obtener una titulación, es decir sin el símbolo de una cierta idoneidad social.

En una sociedad democrática, la escuela traduce sus modelos consensuales en configuraciones escolares. Esta traducción puede ser rígida y mecánica, en un currículum colección y en una sociedad muy estructurada jerárquicamente, o puede ser flexible y amoldable a distintas culturas sociales, con un modelo más comprensivo, como el que se propugna en los Diseños Curriculares.

La escuela transforma las identidades de muchos jóvenes: modifica la naturaleza de sus lealtades hacia la familia y su comunidad y les da acceso a otros estilos de vida y modos de relaciones sociales.

### 1.3. Fundamentación psicopedagógica.

La psicopedagogía a la que remiten los Diseños Curriculares es de tipo cognitivo o constructivista, y aunque a lo largo de la exposición del Diseño no se aprecian citas de autores ni escuelas, sí aparecen a modo de isotopías recurrentes, conceptos psicopedagógicos que podremos relacionar con sus autores y tendencias.

a) Dentro del constructivismo individual podemos citar los siguientes conceptos presentes en la organización interna de los diseños. Con relación a la psicología genética de Piaget se habla de nivel de desarrollo, de procesos de maduración, del aprendizaje como planeamiento y resolución de problemas y de la investigación individual como método de conocimiento.

De las teorías del aprendizaje de Ausubel se plantea que todo aprendizaje deberá partir de la exploración de los conocimientos previos de los alumnos, del conflicto cognitivo y del aprendizaje significativo.

b) Procedentes del constructivismo social aparecen las siguientes nociones. Tomada de la psicología de Vigotsky se habla de la *zona de desarrollo próximo* y del aprendizaje como interiorización de funciones sociales.

Del constructivismo de Bruner se contempla la negociación de los significados, el aprendizaje como proceso en donde se comparten significados, de la cultura como la elaboración social de los significados y del método de investigación en grupo.

No obstante, estas teorías forman cuerpos de doctrina que no se han integrado en una conceptualización global de los procesos de adquisición de capacidades. La síntesis del constructivismo individual y social está por hacer. Pero la práctica pedagógica no puede esperar a que estas tendencias se concilien para actuar. Por ello, los diseños curriculares utilizan ambos paradigmas teóricos sin apostar exclusivamente por ninguno.

#### 1.4. Fundamentación en la teoría curricular

La reflexión y la investigación del currículo tiene en Stenhouse a su autor más relevante. El currículo no se entiende como algo estático, sino como un proceso permanente de investigación en la acción.

La teoría curricular ha sido desarrollada en España por autores como Zabalza, Gimeno Sacristán, C. Coll. Otros investigadores, como B. Bernstein, entienden el currículum desde un punto más sociológico que pedagógico: distinguen dos tipos básicos: a) el currículo cerrado o colección y b) el currículum abierto o integrado.

CURRÍCULUM	{	COLECCIÓN: cerrado, rígido, diferenciador y jerárquico. Para los que lo han superado puede proporcionar orden, identidad y compromiso. Para los que se inician puede parecer hiriente y sin sentido.
	{	INTEGRADO: abierto, enfatiza formas de conocimiento, en lugar de estados de conocimiento, incrementa los derechos del alumno, es flexible.

Para que este currículo llegue a implantarse se precisan algunas condiciones:

- a) Debe de haber algo de consenso con respecto a la idea integradora, si es que esta ha de funcionar.
- b) Esta idea debe hacerse explícita.
- c) La vinculación entre la idea integradora y los diversos contenidos debe ser desarrollada sistemática y coherentemente.
- d) Ha de desarrollarse un consejo de alumnos y profesores para un control sensible de la tarea global.
- e) Es de fundamental importancia desarrollar un criterio de evaluación muy claro.

En cualquier caso el paso de un currículo colección a otro integrado provoca un conflicto de valores.

## **2. El diseño curricular de Lengua y Literatura para la E.S.O.**

El autor de este diseño ha sido colectivo y su proceso de elaboración se ha desarrollado a lo largo de un amplio período de tiempo y se ha sometido a la consideración de numerosas personas y organismos. Ha habido también fases de consulta y de discusión pública. Por ello en él se han decantado las intenciones de muchos autores empíricos que, sin embargo, son contemplados quizá por el lector, como una sola mente que organiza y prescribe. La imagen que del autor modelo se forja el lector puede ser tan variada como los múltiples lectores posibles. No obstante, en el texto hay prefigurado un lector modelo, el de un profesor avezado en las nuevas teorías educativas, innovador y profesionalizado. Tal vez, el autor modelo desconfía demasiado de que todos los lectores se atengan a este tipo de lector modelo y por ello trata de contribuir a su formación mediante estrategias de reiteración que hacen al texto monótono y repetitivo, como el discurso de un pedagogo que desconfiara de la habilidad del oyente para captar sus pensamientos e intenciones y por ello se muestra insistente en sus asertos.

### **2.1. Activación del Diccionario y la Enciclopedia.**

Algunos profesores se han quejado de no comprender el texto de los Diseños Curriculares cuando han realizado una primera lectura de los mismos. Ello podría explicarse por que el texto habla una lengua bastante repleta de lugares psicopedagógicos que, en principio, y paradójicamente, no forman parte de la enciclopedia de sus lectores. El Diseño Curricular quisiera, esta es otra de sus intenciones, enriquecer el repertorio de conceptos y teorías cognitivistas de sus lectores.

### **2.2. Paseos y previsiones inferenciales.**

El texto de los diseños curriculares es o pretende ser sistémico. Es decir, despliega unos elementos curriculares omnicomprensivos: fundamentación, objetivos, contenidos, metodología, evaluación, niveles de concreción, secuenciación, programación de aula. El lector encuentra en cada uno de estos elementos del sistema curricular referencias y reflejos de los demás. Esto puede producir un espejismo, creer que siempre está leyendo lo mismo y que no hay diferencia entre cada nivel del sistema. Habría que decir que

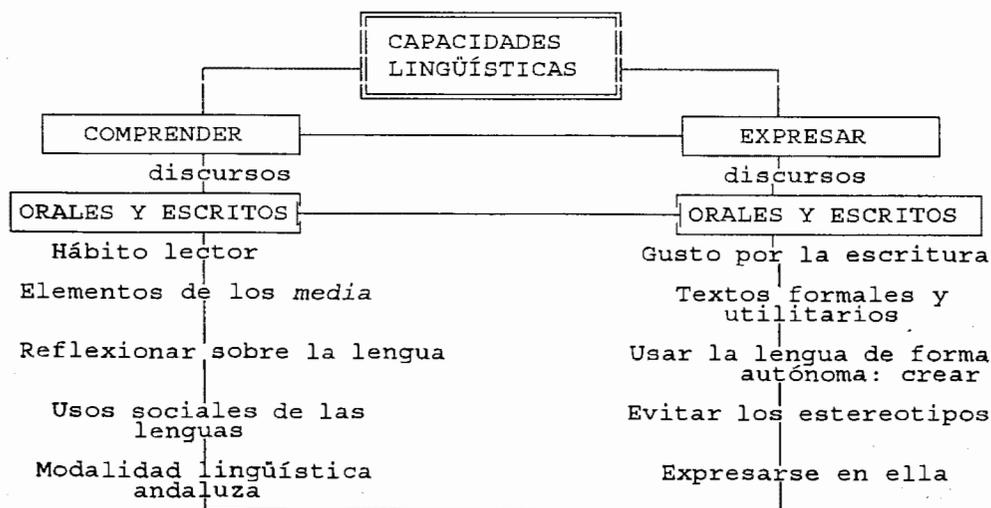
en realidad el Diseño puede ser abordado desde cualquiera de estos niveles. No hay que hacer necesariamente una lectura desde la primera a la última hoja, sino que se puede recorrer, sin perder el hilo, por cualquiera de sus partes. Es, pues, como un laberinto de espejos que se citan unos a otros.

### 2.3. Previsiones pragmáticas para la concreción del D.C.A. en el centro educativo y en el aula

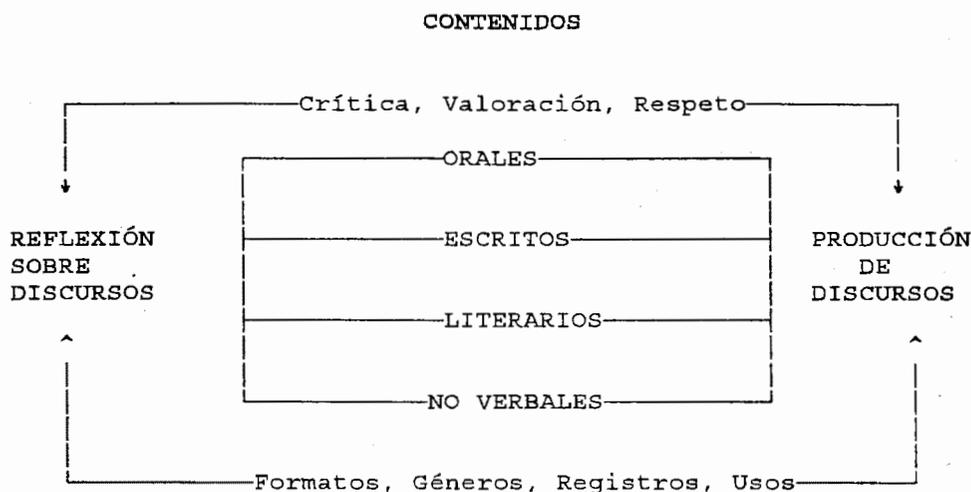
Conviene, antes de desentrañar los elementos del Diseño Curricular de Lengua y Literatura, tener una visión global de sus intenciones didácticas, sin la cual, y a modo de macroestructura, se puede uno perder en multitud de apostillas singularizadoras. Lo que pretende este Diseño es facilitar y desarrollar el uso de las capacidades de utilización y reflexión sobre la lengua. Pero de un uso en situación, contextualizado, con un registro, en un tono, según una modalidad, teniendo en cuenta lo lingüístico y lo no lingüístico.

Esto mismo se ha expresado en términos de planteamientos de actividades de comunicación y creación, según un enfoque comunicativo y funcional de la lengua, y atendiendo al saber, poder, querer y deber, hablar, escuchar, escribir y leer. La reflexión sobre estas cuatro actividades se entiende como un instrumento para potenciar su buen uso.

Se prescribe también, con el mismo sentido, de desarrollo de capacidades lingüísticas. Habría que matizar algo más qué se entiende por tales capacidades:



Los contenidos que hay que poner en práctica en nuestra área son de reflexión y producción de discursos, según unos formatos, géneros, registros y unos usos determinados.



#### 2.4. Qué enseñar: objetivos y contenidos.

Los principios didácticos sobre los que se asienta el currículo son los siguientes:

1. Partir de la modalidad sociolingüística del alumno.
2. Fomentar el aprecio por la variedades lingüísticas.
3. Evitar los estereotipos.
4. Enriquecimiento en la comprensión y uso de la lengua.
5. Descubrimiento de las posibilidades de la lectura y de la propia escritura.
6. Polifuncionalidad de los textos literarios.
7. Reflexión semántica, semiótica, pragmática, textual y gramatical sobre la lengua.
8. Tratamiento didáctico de los media.

Los objetivos son las capacidades y habilidades que hay que conseguir dentro del área para alcanzar las metas generales enunciadas en los objetivos de etapa.

1. Comprender discursos variados.
2. Construir y expresar discursos variados.
3. Valorar la modalidad lingüística andaluza.
4. Reconocer los elementos de los medios.
5. Conseguir el hábito lector.
6. Interpretar y producir textos formales.
7. Reflexionar sobre la lengua.
8. Analizar los usos sociales de la lengua.
9. Usar la lengua como instrumento de conocimiento.

Como puede observarse, se valora ante todo lo procedimental (capacidades) y lo actitudinal. Lo conceptual se entiende como un catalizador de la actuación verbal.

Los contenidos enunciados podemos sintetizarlos de esta manera:

#### 1. *Comunicación oral.*

- Partir del discurso oral del alumno.
- Comprensión de textos orales variados.
- Realización de textos orales.
- Practicar las modalidades elocutivas orales.
- Estudio de los registros.
- Diversidad de las hablas andaluzas.
- Aspecto lúdico y creativo de la lengua oral.
- Lectura expresiva.
- Comentario hablado de textos.

Como puede observarse, se valora el uso variado y contextualizado de la lengua oral.

#### 2. *Comunicación escrita.*

- Descubrimiento de las posibilidades de la lectura y de la propia escritura.
- Comprensión e interpretación de diversos tipos de textos.
- Estudio y práctica de las modalidades elocutivas escritas.
- Práctica de los usos formales de la lengua escrita.
- Comentario de textos.
- Preparación, realización y revisión de textos variados.

- Búsqueda de información y diversión en textos escritos.
- Usos instrumentales de la lengua escrita: guiones, resúmenes, instancias, formularios, etc.

Se trata de potenciar el uso variado y apropiado de la lengua escrita.

### 3. *La lengua como objeto de conocimiento.*

- Reflexionar sobre la gramática latente de los hablantes.
- Reflexión sobre la diversidad lingüística.
- A precio de las relaciones entre habla andaluza y hablas americanas.
- Relaciones entre texto, contexto y situación.
- Análisis de estructuras intratextuales.
- Uso de fuentes de información.
- Estudio de campos semánticos.
- Observación de las convenciones de la escritura: ortografía, concordancia, coherencia, etc.

En definitiva, la reflexión sobre la lengua se realizará en todas sus dimensiones y con una finalidad práctica más que teórica.

### 4. *Literatura.*

- Propiciar el goce de los textos literarios.
- Contextualización de los textos.
- Desarrollo de la sensibilidad literaria.
- Conocimiento de autores obras y movimientos literarios.
- Acercamiento gradual a la literatura.
- Atención a la dimensión sociológica de la literatura.
- Lectura expresiva de textos literarios.
- Literatura oral, popular y tradicional.

La literatura es concebida sobre todo como fuente de enriquecimiento personal.

### 5. *Sistemas de comunicación verbal y no verbal.*

- Exploración de los diversos lenguajes que intervienen en la comunicación: gestual, mímico, posicional, de la imagen, etc.
- Relaciones entre lenguaje verbal y no verbal.
- Interpretación y producción de mensajes icónico-verbales, gestuales y proxémicos.
- Estudio de la interacción de códigos en los media.
- Actitud crítica ante los mensajes publicitarios.
- Prestar atención al contenido ideológico de la publicidad.

Se pretende el estudio y el dominio de los aspectos translingüísticos de la comunicación.

### 2.5. **Cómo enseñar: orientaciones metodológicas.**

Aunque no se prescribe una metodología concreta, sí se dan las siguientes orientaciones metodológicas:

- Partir de lo que los alumnos conocen.
- Trabajar con informaciones diversas.
- Analizar y producir textos.
- Crear un buen ambiente de trabajo.
- Propiciar el hábito lector.
- Atención a la cultura andaluza.
- Favorecer el desarrollo de la expresión oral y escrita.
- Enseñanza integrada de la lengua y la literatura.
- Tratamiento activo de los medios de comunicación.

Se trata pues de poner a punto una metodología activa y creativa.

## **2.6. Qué, cómo y cuándo evaluar: criterios, instrumentos, registros de evaluación. Los informes de evaluación.**

En el Diseño Curricular se proporcionan los siguientes criterios de evaluación:

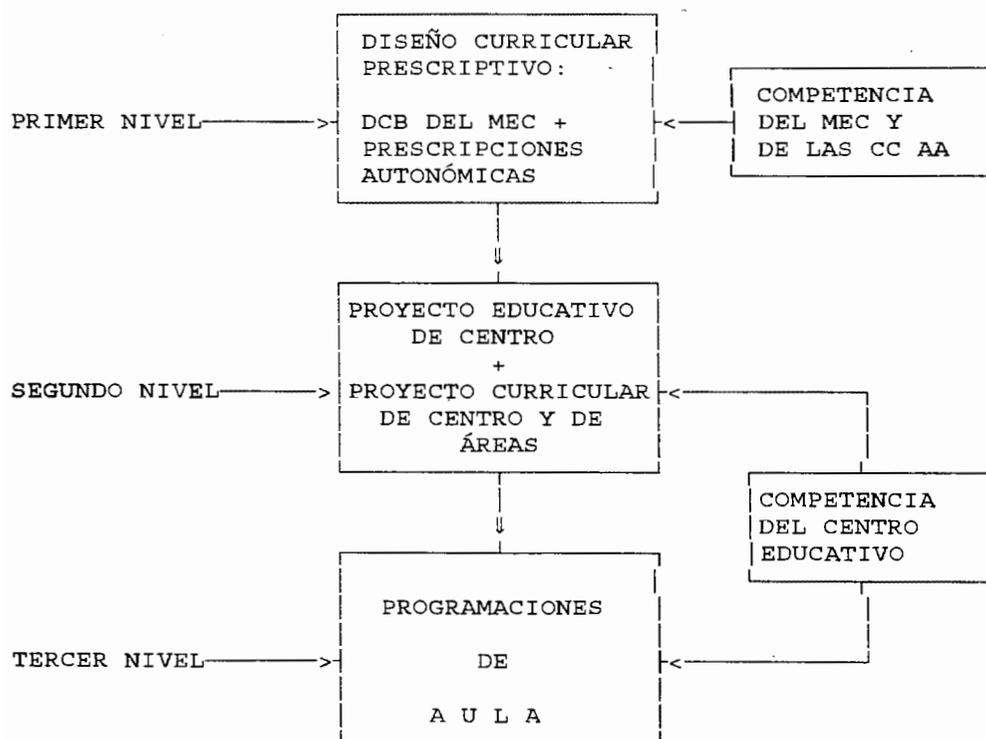
- Valorar si el alumno comprende y expresa textos orales y escritos.
- Si distingue variedades lingüísticas.
- Si valora los registros y las situaciones de comunicación.
- Si es un lector habitual.
- Si elabora textos de intención literaria.
- Si utiliza la reflexión lingüística para mejorar sus producciones.
- Si sabe consultar fuentes de información.
- Si sabe utilizar fuentes de datos.
- Si integra los códigos verbales y no verbales.
- Si es capaz de analizar críticamente los media.

Los criterios de evaluación están relacionados con las metas formuladas en los objetivos, no se trata de objetivos terminales o de criterios operativos analizados en subrutinas.

No se contemplan instrumentos ni registros de evaluación. En la Orden de evaluación para la E.S.O. se especifican formatos de registro evaluador y procedimientos para la evaluación final.

### 3. La selección, organización y secuenciación de contenidos.

El Diseño Curricular se cierra con la labor de los profesores y de la práctica educativa que lo pone en acción y lo somete al contraste de la experiencia. Por ello, y gracias al Proyecto Educativo y al Proyecto Curricular hay un gran margen para la creatividad de los profesores y para que estos no sean meros ejecutores de unas prescripciones que ellos no han diseñado.



### 4. Conclusiones

En conclusión, se pretende el desarrollo de capacidades de expresión y comprensión oral y escrita, mediante la práctica de una metodología activa y creativa. Uno de los objetivos más insistentemente remarcados es el de la creación del hábito lector. Se trata de desarrollar las competencias y habilidades intelectuales que fomenten la autonomía personal, el *aprender a aprender*. Desde el punto de vista de las actitudes y valores el Diseño Curricular para la E.S.O. se plantea formar ciudadanos capaces, críticos y solidarios.

## 5. Bibliografía

### 1. Fundamentación epistemológica

#### A) Pedagogía

- BELINCHON, M. ET AL. (1994), *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*, Madrid, Trotta.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1989), *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Ed. Morata.
- KEMMIS, S.-MCTAGGART, R. (1988), *Investigación en la acción*, Ed. Laertes, Barcelona.
- NOVAK, J.D. (1990), *Teoría y práctica de la educación*, Madrid, Alianza.
- NOVAK, J.D.-GODWIN, D.B. (1988), *Aprendiendo a aprender*, Barcelona, Martínez Roca.
- TITONE, R. (1986), *El lenguaje en la interacción didáctica*, Madrid, Narcea.
- STENHOUSE, L. (1984), *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata.
- TORRES, J. (1991), *El currículum oculto*, Madrid, Morata, 1991.

#### B) Sociolingüística

- BERNSTEIN, B. (1998), *Clases, códigos, control*, Madrid, Akal.
- FISHMAN, J. (1988), *Sociología del lenguaje*, Madrid, Cátedra.
- GARCÍA MARCOS, F. (1993), *Nociones de sociolingüística*, Barcelona, Octaedro.
- GREGORY, M.-CARROLL, S. (1986), *Lenguaje y situación. Variedades del lenguaje y sus contextos sociales*, México, F.C.E.
- LÓPEZ MORALES, H. (1993), *Sociolingüística*, Madrid, Gredos.

#### C) Teoría del texto

- BROWN, G.-YULEW G. (1993), *Análisis del discurso*, Madrid, Visor.
- DIJK, T. VAN (1988), *Estructuras y funciones del discurso*, Madrid, S. XXI.
- , (1989) *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós.
- HALLIDAY, M.A.K. (1982), *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*, Barcelona, Ed. Médica y Técnica.

- LAMÍQUIZ, V. (1994), *El enunciado textual. Análisis lingüístico del discurso*, Barcelona, Ariel.
- LOZANO, J.-PEÑA-MARÍN, C.-ABRIL, G. (1989), *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*, Madrid, Cátedra.

#### D) Pragmática

- ESCANDELL, M.V. (1993), *Introducción a la pragmática*, B., Ánthropos.
- HAVERKATE, H. (1994), *La cortesía verbal. Estudio pragmlingüístico*, Madrid, Gredos.
- LEVINSON, S.C. (1989), *Pragmática*, Barcelona, Teide.
- REYES, G. (1990), *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje*, Barcelona, Montesinos.
- SCHILIEBEN-LANGE, B. (1987), *Pragmática lingüística*, Madrid, Gredos.

#### E) Semiótica

- BARTHES, R. (1987), *El susurro del lenguaje*, Barcelona, Paidós.
- ECO, U. (1990), *Semiótica y filosofía del lenguaje*, Barcelona, Lumen.
- , (1992) *Los límites de la interpretación*, Barcelona, Lumen.
- GREIMAS, A.J. (1983), *La semiótica del texto. Ejercicios prácticos*, Barcelona, Paidós.
- GREIMAS, A.J.-COURTÉS, J. (1982), *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*, Madrid, Gredos.

#### F) Literatura

- BARTHES, R. (1989), *El placer del texto*, Madrid, S. XXI.
- ECO, U. (1987), *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*, Barcelona, Lumen.
- GENETTE, G. (1989), *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*, Madrid, Taurus.
- MATAMORO, B. (1980), *Saber y literatura*, Madrid, Ed. de la Torre.
- PEÑA-ARDID, C. (1992), *Literatura y cine. Una aproximación comparativa*, Madrid, Cátedra.
- VILLANUEVA, D. (1989), *El comentario de textos narrativos: la novela*, Gijón, Júcar.

**G) Medios de comunicación**

- GUBERN, R. (1987), *La mirada opulenta. Exploración de la iconosfera contemporánea*, Barcelona, Gustavo Gili.
- KNAPP, M.L. (1988), *La comunicación no verbal*, Barcelona, Paidós.
- SPANG, K. (1990), *Fundamentos de retórica literaria y publicitaria*, Pamplona, Universidad de Navarra.
- SQUICCIARINO, N. (1990), *El vestido habla*, Madrid, Cátedra.
- VILCHES, L. (1993), *La televisión. Los efectos del bien y del mal*, Barcelona, Paidós.

**2. Didáctica****A) Enfoques didácticos generales**

- BRUNER, J. (1989), *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Alianza.
- CASSANY, D. ET AL. (1994), *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.
- LOMAS, C.-OSORO, A. (1993a), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós.
- LOMAS, C.-OSORO, A.-TUSÓN, A. (1993b), *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós.
- TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, nº 1, «Enseñar Lengua», Barcelona, Graó, julio de 1994.

**B) Animación a la lectura**

- LACAU, M.H. (1986), *Didáctica de la lectura creadora*, Buenos Aires, Kapelusz.
- PENNAC, D. (1993), *Como una novela*, Barcelona, Anagrama.
- SAVATER, F. (1994), *La infancia recuperada*, Madrid, Taurus.

**C) Didáctica de la literatura**

- CALVO, J.L. (1987), *Acercarse a la literatura*, Madrid, Alhambra (BRENDA).
- MARTOS NÚÑEZ, E. (1986), *Métodos y diseños de investigación en didáctica de la literatura*, Madrid, CIDE.

RINCÓN, F.-SÁNCHEZ DE ENCISO, J. (1985), *Los talleres literarios. Una alternativa didáctica al historicismo*, Barcelona, Montesinos.

RINCÓN, F.-SÁNCHEZ DE ENCISO, J. (1987), *Enseñar literatura*, Laia.

REYZÁBAL, M.V.-TENORIO, P. (1992), *El aprendizaje significativo de la literatura*, Madrid, La Muralla.

#### D) Didáctica de la comunicación oral

ABASCAL, M.D.-BENEITO, J.M.-VALERO, F. (1993), *Hablar y escuchar. Una propuesta para la expresión oral en la enseñanza secundaria*, Barcelona, Octaedro.

LEÓN, V. (1991), *Diccionario de argot español y lenguaje popular*, Madrid, Alianza.

TEXTOS de Didáctica de la Lengua y la Literatura, n<sup>o</sup> 3, «Hablar en clase», Barcelona, Graó, enero de 1995.

VIGARA, A.M<sup>a</sup>. (1992), *Morfosintaxis del español coloquial*, Madrid, Gredos.

#### E) Didáctica de la comunicación escrita

CASSANY, D. (1989), *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Barcelona, Paidós.

---- (1993) *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*, Barcelona, Graó.

DARDER, G.-MOTOS, T.-TEJEDO, F. (1987), *Expresión escrita o Estrategias para la escritura*, Madrid, Alhambra.

KOHAN, S.A. (1992), *Consignas para un joven escritor. Introducción a la narración literaria*, Barcelona, Octaedro.

QUENEAU, R. (1987), *Ejercicios de estilo*, Madrid, Cátedra.

#### F) Didáctica de la reflexión sobre la lengua

AZNAR, E.-CROS, A.-QUINTANA, L. (1991), *Coherencia textual y lectura*, Barcelona, Horsori.

CEREZO, M. (1994), *Texto, contexto y situación*. Guía para el desarrollo de las competencias textuales y discursivas, Barcelona, Octaedro.

COSERIU, E., «Acerca del sentido de la enseñanza de la lengua y de la literatura», en *Actas y simposios. Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura*, Madrid, MEC, 1987.

COSERIU, E. (1992), *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*, Madrid, Gredos.

TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, nº 2, «Gramática y enseñanza de la Lengua», Barcelona, Graó, octubre de 1994.

### G) Didáctica de los sistemas y medios de comunicación

CEREZO, M. (1992), *Guía del redactor publicitario*, Barcelona, Octaedro.

JURADO, J.-GILABERT, L. (1992), *El taller de prensa en tu clase*, Barcelona, Octaedro.

MONTANER, P.-MOYANO, R. (1989), *¿Cómo nos comunicamos?*, Madrid, Alhambra (BREDA).

QUALTER, T.H. (1994), *Publicidad y democracia en la sociedad de masas*, Barcelona, Paidós.

VALLES, J. (1991), *La prensa*, Madrid, Alhambra (BREDA).

### H) Comprensión lectora

BAUMANN, J.F. (1990), *La comprensión lectora. Cómo trabajar la idea principal en clase*, Madrid, Visor.

SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1993), *Los textos expositivos. Estrategias para su mejor comprensión*, Madrid, Santillana.

SOLÉ, I. (1992), *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó.

### I) Técnicas de trabajo intelectual

CALERO, J. (1992), *Entre palabras. Para aprender a manejar el diccionario*, Barcelona, Octaedro.

LASTERRA, J. (1989), *Estrategias para estudiar*, Madrid, Alhambra (BREDA).

PUIG, I. (1993), *Los procedimientos*, Barcelona, Octaedro.

**J) Contenidos transversales**

GARCÍA MESEGUER, A. (1977), *Lenguaje y discriminación sexual*, Madrid, Edicusa.

PÉREZ TORNERO, J.M. (1991), *El sueño consumista. La formación de una conciencia crítica ante la sociedad de consumo*, Sevilla, Junta de Andalucía.

# COMUNICACIONES

## A LA BUSQUEDA DE PRETEXTOS

M. Carmen Alonso Morales

Es un tópico oír que cada vez los alumnos escriben peor porque cada vez se lee menos, lo que no quiere decir que se piense menos o se cree menos, es que se produce de manera diferente. Cuando empezamos a escribir todos, un todos universal, nos encontramos con el terror del papel en blanco, aunque ahora quizá sería más exacto decir con la pantalla del ordenador vacía.

Recordemos las tiras cómicas de Quino en las que Mafalda y sus amigos escriben sus sesudas y complejas composiciones -las llamábamos redacciones, Quino también lo hace- sobre el apasionante tema de la vaca. O la cantidad de veces que hemos tenido que escribir sobre nuestras últimas vacaciones, un mundo mejor, una visita a la ciudad, etc., etc., etc. Los personajes de Quino, Mafalda, Manolito, Susanita, Felipe, estan esforzándose realmente por llevar a buen término sus propósitos pero el resultado se va a limitar a una nota por la pulcritud en la presentación, la caligrafía, las faltas ortográficas y, como mucho, la estructuración y coherencia de lo escrito a partir del tema propuesto. Así fue siempre, por lo menos en mi caso, que soy de la generación de Mafaldita, y unos compañeros terminaron escribiendo muy bien, los más aceptablemente, y muchos quedaron incapacitados para expresarse por escrito. Era otro ejemplo de fracaso escolar que empezaba -empieza- en la escuela y terminaba -termina- en la universidad.

No voy a hablar de la necesidad de la Gramática, de la necesidad de que cada hablante cuando es joven y se está formando interiorice a través de la reflexión las estructuras y el funcionamiento de la lengua materna ya que es su principal vehículo comunicativo y si no se comunica se aísla, y si se aísla se sale del sistema -que a veces no es mal asunto- y si se sale del sistema, la lengua importa menos porque ya nuestro individuo se buscará alguna forma de comunicarse consigo mismo.

Que hay que conocer la Gramática de la lengua materna desde la escuela, es evidente, lo que puede resultar terrible es decirlo así de claro:

hay que conocer, que estudiar la Gramática; entonces podemos recurrir a expresiones eufemísticas, a metodologías constantemente renovadas -al menos de nombre- o recién nacidas, pero el objetivo es conocer cómo funciona la lengua; el método -el único desechable es «la letra con sangre entra»-, el medio importa menos si se consigue que se domine el idioma, y la verdad es que con todos las metodologías se consiguen éxitos y fracasos, y la mayor parte de ellos -lo sabemos, somos profesores- depende más de la capacidad pedagógica del docente que del material o método presentado -es sabido que con el mismo material un profesor obtiene un triunfo y otro un desastre total; que un recurso muy simple, muy tópico es quizá el mejor camino para aprender; luego, el método no es tan determinante, y no vamos a hablar de la capacidad de los alumnos -ellos pasan y nosotros nos quedamos para recibir a otros- porque somos nosotros los que estamos siendo cuestionados ahora.

Cuando se trata de escribir es cuando llegamos a la destreza síntesis de las comunicativas, es cuando expresamos en un segundo nivel lo que ya aprendimos al oír y hablar y al leer. Por tanto, la escritura es la habilidad más condicionada por el grado de perfección en el dominio que tengamos de las otras destrezas.

Hemos pasado hace ya tiempo de la galaxia Gutemberg a la galaxia MacLuhan y el mayor porcentaje de la información -comunicación- lo recibimos a través del oído y la vista; recibimos mayor información -¿comunicación?- en una hora ante el televisor o la radio que en una conversación -no tenemos tiempo para charlar. De esta manera se produce en la realidad práctica un desequilibrio en la dicotomía

oír/hablar

a favor de oír, y se produce un esquema que en la realidad es

oír

/hablar

ver

Esto que nos pasa absolutamente a todos los miembros de la sociedad de los medios de comunicación de masas, repercute de una manera muy especial en los jóvenes en cuanto a sujetos en periodo de formación que

desarrollan desigualmente sus capacidades receptoras (oír, ver) y creativas (hablar) en favor de las primeras, y, desde el punto de vista de la creación si queremos contar, por ejemplo, una fiesta, nos resulta más fácil y cómodo grabar una cinta de vídeo -parece más eterna- que disfrutar plenamente de ella, de la fiesta, observar y poder contarla.

Exactamente igual ocurre a la hora de

leer/escribir

sólo que en este caso, leer mayoritariamente ha sido sustituido por ver -o leer informáticamente- y minoritariamente oír -recordemos que ya están a la venta los primeros «libros leídos» en español para oírlos tranquilamente en vez de la radio en un atasco de tráfico, por ejemplo. Es decir, se ha producido un desplazamiento del soporte material que antes tenía la lectura - el libro- hacia nuevas realidades: la pantalla del ordenador, la onda sonora.

pantalla  
libro/  
onda sonora

al mismo tiempo que, como se indicó al principio, el soporte material de la escritura, el papel, está siendo prácticamente sustituido por la pantalla del ordenador que es el medio de comunicación cuyas posibilidades están menos explotadas y controladas sobre todo a partir de Internet.

Este cambio de soporte material es muy importante porque no se ha perdido el hábito de la creación, los juegos de ordenador, son otra manera de «comunicarse», de contar historias mediante la acción directa al manipular el mando correspondiente sin necesidad de palabras.

Es decir, existe una necesidad de crear, de contar, pero a través de un medio físico diferente, quizá porque es más fácil expresarse a través de él y quizá porque no se dominan bien las normas de la escritura -o de la Gramática- que ha sido recibida como una obligación farragosa completamente alejada de la realidad más interesante, y, por tanto, inoperante para la autoafirmación -positiva o negativa- que hay tras cada acto de creación.

Si volvemos a nuestro tópico del comienzo «los alumnos escriben mal porque no leen» no se trata más que de un tópico y ya hemos explicado que

la información, la creación y la comunicación continúan -como la necesidad social del humano- aunque con diferentes soportes.

En cuanto a la lectura, afortunadamente, cada vez hay más libros, y de primera calidad, para jóvenes. Esto era muy diferente hace 30 años, cuando teníamos que buscar nuestros «héroes» en los personajes de la literatura juvenil en lengua inglesa -muy mal traducida, por eso no importaba-, en las aventuras «peligrosísimas» de las pandillas de Enyd Blyton y también en sus historias de internados femeninos - tan criticados ahora por algunas feministas, pero que eran la alternativa, aunque muy lejos del contexto sociocultural español, a los adolescentes convencionales-; o los libros del antihéroe Guillermo, de Richmal Crompton. Sin embargo, estos libros eran los más consumidos entre nuestros nueve y catorce años, y nos gustaban porque nos identificábamos con ellos porque eran personajes absolutamente iguales a nosotros y en circunstancias que nos podían pasar también a nosotros -la imaginación no es más que otra dimensión de la realidad.

El gusto juvenil no ha cambiado mucho en estos treinta años pero sí la oferta libresca de títulos, autores e incluso colecciones especializadas entre las que poder escoger. Muchos autores consagrados por sus libros para «adultos», como el alemán Michael Ende, o Gloria Fuertes, quizá la pionera en España en esta tarea de escribir para los jóvenes, se dedican a este público que tiene como diferencia sólo los años.

Pero en todas las publicaciones que consiguen enganchar, o por lo menos son las más vendidas, los personajes en su mayoría son gente joven con la que el lector, también joven, se identifica, y a través de la identificación hay una autoafirmación del yo y el lector se hace héroe o antihéroe -el proscrito Guillermo de R. Crompton- o a través del protagonista se entra en contacto directo con un mundo mágico pero cuyas fronteras a cada lado del espejo -«Alicia» de L. Carroll- son tremendamente frágiles y permiten vivir como real otra dimensión; es el caso de las historias de brujas y hadas -siempre las ha habido, claro-, ahora en la versión de los vampiros con problemas, como los de Angela Sommer-Bodenburg, uno de los libros más vendidos y grabado como serie televisiva en diversas lenguas.

Porque un libro es interesante cuando (lo dicen los jóvenes):

-olvidas lo que te rodea mientras lo lees,

-piensas mucho después sobre lo que has leído.

Es decir, estamos ante un proceso total de implicación -obsevación y reflexión. Al reflexionar, al pensar, estamos ya preparando el pre-texto para dar una opinión, explicación o versión, o incluso, una continuación de lo leído.

En resumen, para conseguir un texto es necesario estar implicado o estar motivado intensamente en un pretexto.

## LOS DICCIONARIOS Y EL APRENDIZAJE DEL LÉXICO

Miguel Calderón Campos

En 1991, un investigador holandés llevó a cabo un estudio con el que pretendía llegar a alguna conclusión acerca de qué diccionarios son más eficaces a la hora de aprender vocabulario.<sup>1</sup> Para ello propuso a unos estudiantes holandeses de francés la traducción de un texto de su lengua materna a la francesa. El texto contenía 17 palabras «difíciles», que probablemente no formaban parte del vocabulario activo de los sujetos de la investigación, que se organizaron en cuatro grupos: los del primer grupo podían realizar la traducción consultando algún diccionario bilingüe; los del segundo grupo tuvieron acceso a un diccionario monolingüe específicamente realizado para alumnos extranjeros (*El Dictionnaire du Français Langue Étrangère*, de la editorial Larousse); el tercer grupo utilizó el *Petit Robert*; y, por último, el resto de los alumnos tuvo que hacer la traducción sin ayuda de ningún diccionario.

Con esta investigación se quería ofrecer alguna luz acerca de la clásica polémica en torno a qué diccionarios son más útiles, si los monolingües, o los monolingües destinados exclusivamente a estudiantes de una lengua extranjera, o los bilingües, polémica que, por lo general, se mantiene en el plano de la pura especulación, sin que sea frecuente encontrar intentos de comprobación empírica de las opiniones.

Hay quienes argumentan en favor de los diccionarios monolingües, afirmando que son más ricos, más completos, más fiables, porque evitan los problemas derivados de la interferencia entre las lenguas.

Otros los critican, precisamente por esto último, por no prestar atención a los contrastes entre lenguas: de esta forma, por ejemplo, un diccionario monolingüe no podrá llamar la atención sobre estructuras en contraste, falsos amigos, etc.; también se achaca a los unilingües que dan a veces definiciones demasiado complejas para cosas muy simples, cuando una rápida traducción

<sup>1</sup> Vid. BOGAARDS, P. (1991): «Dictionnaires pédagogiques et apprentissage du vocabulaire», *Cahiers de lexicologie*, LIX, II, 93-167.

resolvería el problema; además, los diccionarios monolingües plantean el problema de la accesibilidad, es decir, si un estudiante no conoce la palabra que le hace falta, ¿cómo la busca en un diccionario ordenado alfabéticamente?; para otros, cuando se consulta un diccionario monolingüe se tiene muchas veces la sensación de no estar seguros de la correspondencia exacta en la lengua materna.

Otra opinión, más o menos generalizada, es que primero se suele utilizar un diccionario bilingüe y, para confirmar la información aportada por éste, se recurre luego al monolingüe, lo que debe interpretarse como una cierta desconfianza hacia los primeros y un cierto miedo o inseguridad ante los segundos.

Además, habría que distinguir entre el diccionario como instrumento de consulta, que nos permite salir de un apuro en un momento determinado y el diccionario como instrumento de aprendizaje: en el primer caso, probablemente el más frecuente, se utiliza el diccionario para resolver tal o cual problema concreto, por ejemplo, cuando se necesita traducir una palabra o expresión.

Pero consultar el diccionario y encontrar la palabra que buscábamos no significa haber aprendido algo.

En cuanto al diccionario como instrumento de aprendizaje, habría que preguntarse en qué medida los diccionarios existentes sirven para ello.

A estas preguntas intenta responder Bogaards, por medio de la cuantificación de los resultados obtenidos por sus estudiantes en la encuesta que citábamos al principio: en primer lugar, quiere descubrir qué diccionario es más útil para ofrecer traducciones correctas, y en segundo lugar, qué diccionario favorece más el aprendizaje del vocabulario a medio y largo plazo. Para ello, quince días después de la primera prueba, volvió a proponer a los estudiantes la traducción de las 17 expresiones «difíciles» del texto, esta vez, sin ayuda de ningún diccionario.

Parece observarse que los alumnos que durante el experimento pudieron consultar diccionarios bilingües (francés-holandés) obtuvieron mejores resultados que los demás, en la traducción propuesta.

Pero, si nos fijamos en el aprendizaje, es decir, en el número de palabras que consiguen memorizar, los resultados mejores son los obtenidos por los alumnos que utilizaron el DFLE (que habían aprendido 3,3 palabras de media), seguidos por los estudiantes del grupo 1 (diccionario bilingüe), que obtenían una calificación de 2,7. Los que consultaron el *Petit Robert*

quedaron en tercer lugar (2,1 de media), seguidos de quienes no utilizaron ningún diccionario (1,6 palabras aprendidas).

Una posible explicación de este fenómeno sería que los diccionarios bilingües resuelven más fácil y rápidamente los problemas, pero invitan mucho menos a la reflexión. El alumno encuentra lo que busca y responde sin plantearse prácticamente nada. Los otros estudiantes, por el contrario, sí que han tenido que plantearse más seriamente los problemas de la traducción: incluso es posible que hayan sentido la necesidad de verificar sus respuestas después de la prueba. Les han surgido problemas que para los que utilizaron el diccionario bilingüe pasaron desapercibidos.

Se deduce, aunque como resultado provisional, algo que, por otra parte, parece evidente: cuanto mayor sea la participación del alumno, cuanto más dispuesto se halle a reflexionar, a relacionar conceptos, a poner en funcionamiento aquellos conocimientos que ya posee, mayor será el rendimiento obtenido. En este sentido, parece que los diccionarios monolingües de producción, nombre moderno de los tradicionales diccionarios ideológicos, requieren del estudiante no poca actividad.

No viene mal recordar algunos conceptos previos y hacer un breve repaso de la historia de este tipo de diccionarios. Como es bien sabido, llamamos diccionarios ideológicos a aquellos en que se parte de conceptos y de determinadas materias para indicar la voz o el conjunto de voces que les corresponden en virtud de sus relaciones mutuas. Frente a la ordenación alfabética, proponen la clasificación analógica o ideológica, que consiste en juntar las palabras por ideas afines, de modo que todas las que se refieran a una cuestión concreta, aparezcan agrupadas.<sup>2</sup>

En España, el poeta y académico Nicasio Álvarez de Cienfuegos había pedido a la Academia que tras la edición del *Diccionario de Autoridades* acometiese la preparación de un diccionario ideológico, pero la Academia no parece haberlo tenido especialmente en cuenta. El primer intento de componer un diccionario de estas características pertenece, en nuestro país, a José RUIZ LEÓN, quien en 1879 publicó su *Inventario de la lengua castellana*, subtítulo *Índice ideológico del Diccionario de la Academia, por cuyo medio se hallarán los vocablos ignorados u olvidados que se necesitan para hablar o escribir en castellano*, obra de la que sólo se publicó la parte

<sup>2</sup> Vid. MARTÍNEZ DE SOUSA, José: *Diccionario de Lexicografía práctica*, Barcelona, Bibliograf, 1995, s.v. *ordenación analógica*.

referente a los verbos. Por otra parte, como en el caso del francés ROBERTSON, que había publicado su *Dictionnaire idéologique* en 1859, también en España se dio un plagio de la obra que ROGET publicara en 1852, (el famoso *Thesaurus of English Words and Phrases*): la imitación española, titulada *Diccionario de ideas afines y elementos de tecnología*, corrió a cargo de una sociedad de literatos, bajo la dirección de Eduardo BENOT.

Finalmente, los estudios acerca de los campos léxicos, iniciados por Just Trier en 1931, dieron lugar a la publicación de diccionarios ideológicos como el de F. Dornseiff: *Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen*, publicado en Berlín en 1933, y el de Julio Casares: *Diccionario ideológico de la lengua española*, publicado en Barcelona en 1942, reimpresso en numerosas ocasiones. Recientemente, en 1995, acaba de publicarse el *Diccionario ideológico Vox* con la intención de renovar y actualizar la obra de Casares.<sup>3</sup>

El principal objetivo que perseguía el lexicógrafo granadino con su diccionario no era otro que el de «poner a disposición del lector, mediante un inventario metódico [...] el inmenso caudal de voces castizas que, por desconocidas u olvidadas, no nos prestan servicio alguno; voces cuya existencia se sabe o se presume, pero que dispersas y como agazapadas en las columnas de los diccionarios corrientes, nos resultan inasequibles mientras no conozcamos de antemano su representación escrita».<sup>4</sup> Opina que el lector «quedará sorprendido al ver la enorme riqueza de medios expresivos a cuyo uso nunca pudo tener acceso» (*ibid.*). Se trata, como vemos, de un diccionario de producción para hablantes nativos, a los que les permite «partir de un concepto en busca del vocablo que lo encarna».<sup>5</sup>

Para tal fin, dividió su obra en tres partes: sinóptica, analógica y alfabética. La parte sinóptica, probablemente la menos interesante, presenta esquemática y jerárquicamente la estructura general del léxico. Como si se tratara de una clasificación botánica o zoológica, utiliza un típico esquema en forma de árbol, que se va ramificando a medida que descendemos hacia lo más concreto.

<sup>3</sup> Vid. MARTÍNEZ DE SOUSA, *op. cit.*, s.v. *Diccionario analógico*.

<sup>4</sup> CASARES, Julio: *Diccionario Ideológico*, «Introducción», p. XIII.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. XXI.

Pero la consulta de este diccionario suele iniciarse por la parte analógica, aquella en donde se agrupan las palabras por ideas afines. Este es, sin duda, el núcleo más original del diccionario, y por supuesto, el más difícil de realizar con éxito. El propio Casares era consciente de la dificultad y de la posibilidad de cometer errores en la clasificación ideológica del vocabulario de una lengua: «No se me oculta que renunciar al ordenamiento alfabético para intentar la clasificación metódica de que ahora tratamos es dejar un camino conocido, que si bien no conduce a ninguna parte, es harto cómodo y seguro, y entrarse en terreno tan incierto como escabroso, a sabiendas de que en él nos aguardan obstáculos casi insuperables. ¡Como que la catalogación ideológica de las voces, o sea, su distribución en especies y en géneros lógicos jerárquicamente ordenados supondría la clasificación previa de todo lo sabido y por saber, de cuanto existe o ha existido, del mundo real de la conciencia, del universo, en fin, hasta donde ha logrado hallar expresión por medio de los signos del lenguaje!».<sup>6</sup>

Casares estableció unos 2000 grupos, en torno a los cuales dispuso todo el vocabulario de nuestra lengua. Para las cabezas o epígrafes de los grupos seleccionó, siempre que fue posible, sustantivos, buscando la mayor extensión lógica inherente a esta clase de palabras. Los encabezamientos o entradas de la parte analógica aparecen en negritas mayúsculas (**HABILIDAD**, por ejemplo). Debajo, figura la lista de voces afines.

Pero el criterio, bastante estricto, de seleccionar sustantivos como entradas plantea el problema del acceso a estos grupos. Con frecuencia, ciertos sustantivos, aunque más generales desde el punto de vista semántico, son mucho menos empleados que algunos verbos o adjetivos relacionados con ellos. Por ejemplo, el verbo *coger* es mucho más corriente que el sustantivo **ASIMIENTO**, que encabeza el grupo donde figura este verbo; lo mismo ocurre con el adjetivo *bajo* respecto del sustantivo **BAJURA**. Para solucionar el problema, algunas de estas voces como *bajo*, *coger*, etc. aparecen alfabéticamente en la parte analógica del diccionario para remitir al sustantivo que sirve de entrada. De esta forma, el lector que quiera realizar alguna búsqueda relacionada con la idea de 'asir', y no acierte con el sustantivo **ASIMIENTO**, encontrará en el verbo **COGER** una remisión al lugar adecuado.

<sup>6</sup> CASARES, Julio: *Nuevo concepto del diccionario de la lengua y otros problemas de lexicografía y gramática*, Madrid, Espasa-Calpe, 1941, 89.

En total, entre entradas reales y palabras que remiten a ellas, la parte analógica del diccionario cuenta con unas 8000 vías de acceso a los 2000 grupos constituidos.

¿Qué clase de problemas pretende resolver este diccionario? El propio Casares nos da algunos ejemplos en su introducción. Imaginemos a un escritor que ha quedado con la pluma en el aire en espera de un adjetivo adecuado al aspecto de cierto personaje, que se viste con un traje raído y lleno de manchas. Este escritor puede abrir la parte analógica del diccionario y buscar en los grupos encabezados por los sustantivos **MEZQUINDAD**, **SUCIEDAD**, **DESALIÑO** o **POBREZA**, en donde encontrará la voz que busca, tal vez el adjetivo *sórdido*, que indica al mismo tiempo 'sucio y mezquino'. También puede ayudar a aquel que quiera conocer, por ejemplo, el nombre que recibe la herramienta que utilizan los albañiles para echar la mezcla, o para buscar un calificativo adecuado a la persona que se da buena maña para ciertas cosas, en cuyo caso no hay más que buscar bajo **ALBAÑIL** y **HABILIDAD**, respectivamente.

La última parte del diccionario, la más convencional, es la alfabética. Se diferencia de los diccionarios «normales» únicamente en la remisión, por medio de asteriscos, a la parte analógica correspondiente, de tal forma que, en la definición del adjetivo *mañoso*, o de *apañado*, encontraremos una indicación que nos remite al grupo encabezado por **HABILIDAD** en la segunda parte del diccionario.

Estas son, a grandes rasgos, las características y la finalidad de los diccionarios ideológicos tradicionales. Permítaseme, aunque sean éstas unas jornadas dedicadas a la enseñanza de la lengua española, que acabe mi comunicación presentando un diccionario de inglés para estudiantes extranjeros, que me ha parecido novedoso en varios aspectos, y que puede entenderse como una superación de la línea seguida hasta ahora por los diccionarios ideológicos. Me refiero al diccionario que en 1993 publicó la editorial Longman llamado *Longman Language Activator*, y presentado como el primer diccionario de producción. Es una obra dirigida a estudiantes de nivel intermedio y avanzado, a los que quiere ayudar a producir frases, a codificar sus ideas, a usar nuevas palabras y a ampliar su vocabulario.

Surge, básicamente, como una herramienta de trabajo destinada a aquellos alumnos que quieran seguir perfeccionando su nivel léxico.

Entre las novedades que aporta, además del tipo de definición, de la importancia concedida a los ejemplos, etc., queremos destacar las siguientes:

1. La obra es un bloque unitario, no subdividido en partes (analógica, alfabética, etc.).

2. No se tratan términos ni palabras que remiten al mundo material, puesto que sus autores están convencidos de que los alumnos que aprenden una lengua tienen menos dificultades a la hora de emplear estas voces. No parece muy problemático aprender cómo se llaman los distintos muebles de una casa, o hacer la lista de la compra, pero sí es mucho más difícil, por ejemplo, expresar adecuadamente cuál es el estado de ánimo de una persona, o su situación económica (pensemos en español: *rico, forrado, enriquecido, adinerado, acomodado*, etc.).

3. Se han reducido los grupos de ideas afines a 1053. Cada grupo está encabezado por una palabra clave, que tiene que cumplir la condición de ser lo suficientemente fácil como para que los estudiantes de nivel intermedio la conozcan bien. Por tanto, las palabras de la entrada no son necesariamente sustantivos, sino palabras o construcciones de uso muy frecuente. Por ejemplo, **FAR** ('lejos'), **POOR** ('pobre'), **RICH** ('rico'), **TAKE/BRING** ('coger'), etc. Se han evitado, por tanto, los sustantivos abstractos correspondientes (*lejanía, pobreza, riqueza, asimiento*, etc.).

4. Por último, para facilitar el manejo del diccionario, y para permitir su empleo convencional, descodificador, todas las voces que se estudian (unas 23.000) aparecen ordenadas alfabéticamente, y remiten, en cada caso, a la palabra clave bajo la cual se estudian.

Me gustaría concluir con las palabras con las que Casares acaba la introducción a su diccionario: «Hay un dicho alemán según el cual "cuando un libro da contra una cabeza y suena a hueco, no siempre la culpa es del libro". Es posible que este Diccionario ideológico suene más de una vez a hueco, y que sea por su culpa. En tratar de evitarlo ha invertido su autor cinco lustros corridos. ¿Será mucho pedir, a quienes se propongan consultarlo, que dediquen antes unos minutos a recorrer con atención estas páginas preliminares?» (p. XXVIII). Se trata de una advertencia y un consejo dirigidos al lector perezoso: los diccionarios ideológicos y de producción requieren de la participación muy intensa del lector, y de una cierta habilidad que sólo con la práctica se consigue. Este es sin duda su principal defecto.

## **EL JUEGO, UN RECURSO MUY SERIO EN EL AULA DE LENGUA ESPAÑOLA**

**Francisco Javier Cobos Ruz**

Considerar que el objetivo fundamental de la enseñanza de la Lengua Española en Secundaria es desarrollar las destrezas comunicativas del alumnado, así como su capacidad crítica, implica un constante replanteamiento de nuestra práctica diaria, para comprobar si el desarrollo de la asignatura facilita realmente la aproximación a ese objetivo - marco, o nos quedamos con frecuencia en la inercia de los contenidos y las programaciones que hay que cubrir por encima de todo.

Por supuesto, no se trata de olvidar la Gramática, sino de darle el sentido que, en teoría, se le reconoce: ser un instrumento, pero no un fin en sí mismo, los objetivos globales que tiene el Área de Lengua no pueden reducirse al tratamiento mecánico de los diferentes aspectos gramaticales. Al margen de las polémicas sobre la forma de implantación de la LOGSE, parece claro que ésta abre una serie de posibilidades para salvar la distancia que existe entre la enseñanza y el mundo real, cotidiano, de los alumnos y alumnas, para el que sin duda alguna necesitan un dominio de las habilidades lingüísticas. El desarrollo de las destrezas comunicativas afecta tanto a la capacidad de comprensión como a la expresión, y ambas en sus vertientes oral y escrita. Facilitar la preparación de personas capaces de analizar desde una perspectiva crítica todo tipo de mensajes, y de expresar sus opiniones, es imprescindible en una enseñanza que pretenda ser realmente formativa. Somos los profesores los primeros que debemos creernos realmente estos objetivos, porque, de no ser así, difícilmente se transformará el día a día de nuestra asignatura.

Desde esta perspectiva, el aula de Lengua puede dar cabida a diversas prácticas que la acercan al mundo de hoy: la introducción de la prensa, el análisis de los medios de comunicación de masas, el lenguaje audiovisual, etc. Todo ello debe ir acompañado de una metodología participativa, con la que el alumnado se implique en el aprendizaje. En este sentido, nos parecen especialmente interesantes las aportaciones de la Dinámica de Grupos y la

Animación Sociocultural, colaborando a que la enseñanza vaya más allá de una simple transmisión de contenidos.

En trabajos anteriores hemos tratado de algunos de los aspectos mencionados más arriba; en esta ocasión, nuestro interés se va a centrar en varias prácticas que intentan aprovechar determinadas dinámicas o juegos para abordar algunos componentes habituales en el Área de Lengua: abarcan tanto el análisis sintáctico o la ortografía, como las actividades de expresión escrita.

### **Juego de las Tarjetas**

La finalidad de esta técnica es revisar el trabajo realizado por el alumnado, y hacerlo de una forma diferente a los exámenes o controles. Como veremos, se puede utilizar para corregir errores gramaticales o de ortografía, para diferenciar oraciones, o para llevar a acabo otro tipo de distinciones en el terreno lingüístico.

Los elementos básicos para realizar la actividad son un listado de frases (correctas o incorrectas), y dos tarjetas, una verde y otra roja, para cada alumna/o (con sus correspondientes sobres). El profesor presenta la primera frase, escribiéndola en la pizarra o mediante un retroproyector (esta segunda opción ayuda a evitar que se disperse la atención). Cada estudiante debe reflexionar unos instantes sobre si la frase en cuestión es correcta o no, y tomar después en su mano el sobre que contiene la tarjeta verde, en el primer caso, o el de la tarjeta roja, si cree que es incorrecta. La idea de utilizar un sobre tiene como finalidad que cada alumna/o sólo esté pendiente de su decisión y no del color de la tarjeta elegida por la persona que está a su lado. A una señal del profesor, todos los estudiantes sacan del sobre la tarjeta seleccionada, y la muestran con la mano en alto.

Generalmente no hay unanimidad en el color de las tarjetas, por lo que las personas que creen que la frase no es correcta explican sus razones al resto de sus compañeros/as; éstos, a su vez, comentan si están de acuerdo o no con sus argumentos, si modifican el color de la tarjeta o lo mantienen, estableciéndose un pequeño debate hasta llegar a una posición común; si ésta no se consigue, no es acertada, o hay dudas, el profesor interviene para aclarar la situación. El mismo procedimiento se sigue con cada una de las restantes frases.

Las ventajas de esta técnica son perceptibles ya en el mismo clima con el que se aborda. desaparece la tensión del examen, porque diluye en la evaluación colectiva la preocupación por el resultado; para ello, se le insiste al alumnado en que no es un examen, sino una actividad de aprendizaje sobre errores (es ideal que las frases estén extraídas de los fallos más frecuentes de los propios estudiantes en tareas anteriores), y en que lo importante es que al final se queden claros los usos correctos de la lengua. la información que le aporta al profesor/a este ejercicio resulta de bastante interés, puesto que le permite obtener una visión de conjunto sobre las cuestiones gramaticales que han quedado claras o sobre las que se debe insistir. A la vez que esta percepción colectiva, el docente puede hacerse también una idea de los alumnos que han tenido más problemas para asimilar la materia (en los casos en que un mismo alumno no suele acertar con el color de la tarjeta). Una faceta de especial valor de esta evaluación colectiva es el hecho de que se base en la autocorrección. son los propios estudiantes los que entran a debatir sus opiniones y modifican sus planteamientos; esto refuerza el papel del profesor como dinamizador del aprendizaje, más que como almacén de contenidos.

Como dijimos, esta actividad puede adaptarse a diferentes aspectos: además de utilizarse para la corrección de errores gramaticales o de ortografía, puede servir para que el alumno distinga entre varios tipos de oraciones; para ello, conviene añadir un tercer color de tarjeta, por ejemplo, al amarillo. por poner un caso concreto, ante una frase dada, el estudiante debe señalar si es una proposición subordinada sustantiva, adjetiva o adverbial, mediante la elección de la tarjeta del color que previamente se ha fijado para cada tipo de subordinada. De la misma forma, permite diferenciar sintagmas o hacer otro tipo de distinciones.

### **Juego de Letras**

Se trata de adaptar el conocido juego de formación de palabras a partir de un conjunto de letras, para añadir al enriquecimiento léxico otros objetivos, como el de la mejora de la ortografía.

A cada pareja de estudiantes se les da un conjunto de ocho letras (una por tarjeta), seis de ellas elegidas al azar (aunque tres corresponden al bloque de las vocales y tres al de las consonantes), y las dos últimas fijas, seleccionadas por el profesor, según el aspecto sobre el que se quiera

insistir; por ejemplo, si anteriormente hemos tratado en clase de los problemas que presentan las grafías «b»/«v», a los alumnos se les da una tarjeta de cada una de ellas, para que formen una palabra que necesariamente lleve al menos una de estas dos letras. Además, se les da otra posibilidad, que consiste en utilizar cualquier tarjeta como comodín, simplemente con darle la vuelta al papel, por la parte blanca; pero ese comodín sólo puede hacer la función de una «b» o «v» (con ello aumentamos el uso de las dos letras que centran nuestro interés).

Una vez formada la palabra por parte de cada pareja, se contabilizan los puntos que cada una ha conseguido. la puntuación de las letras empleadas está pensada también para incentivar el empleo de las letras «b» y «v»: se les da un punto a las consonantes, dos a las vocales y tres a la «b» y a la «v».

En la puesta en común de las palabras construidas se corrigen los posibles errores y se aclaran los usos que presenten dudas.

### **Juego del Diccionario**

Con esta actividad se busca que el alumno/a ponga a funcionar su imaginación, para inventar una definición de una palabra conocida.

Para empezar, se divide la clase en tres o cuatro grupos de menos de diez estudiantes, que van a llevar a cabo la misma tarea. Un alumno/a de cada grupo busca una palabra en el diccionario, y sólo lee al resto del grupo el nombre del vocablo, para que los demás lo anoten y escriban una definición imaginaria. Mientras cada estudiante del grupo escribe su definición personal en una hoja blanca, el alumno/a que ha seleccionado la palabra anota en otra hoja blanca la definición verdadera que da el diccionario; seguidamente, se mezclan las falsas y las auténticas, y el profesor lee todas las definiciones, numerándolas. Los participantes de cada grupo deben votar cuál es la definición verdadera del diccionario. obtiene un punto la(s) persona(s) que vote esta definición, pero también la que haya inventado la definición falsa más votada por el resto de sus compañeros; si nadie vota la del diccionario, el punto es para la persona que ha seleccionado la palabra.

Los grupos trabajan simultáneamente en la parte de escritura, mientras que la lectura por el profesor de las definiciones se realiza en sucesivos bloques de lectura y votación, por parte de cada grupo. Una vez terminado, otro alumno diferente de cada grupo busca en el diccionario una nueva palabra, y se repite la operación.

La motivación que se produce en los estudiantes a la hora de poner en marcha la destreza lingüística de expresión escrita, nos parece interesante para superar el miedo al papel en blanco, demostrando, además, que escribir creativamente puede ser algo divertido.

El conjunto de estas actividades intenta ser una aportación a una noción dinámica de la enseñanza de la Lengua, que desarrolle las habilidades lingüísticas del estudiante a la vez que la creatividad, partiendo del convencimiento de que el Área de Lengua y Literatura es pieza clave en la formación de un alumnado capaz de comprender el mundo que le rodea, y de expresar sus propios sentimientos e ideas.

## LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE JURÍDICO EN EL BACHILLERATO

María Del Mar Cordero Sánchez

Tanto en el Curso de Orientación Universitaria (COU) en los centros de Enseñanza Secundaria donde aún no se ha implantado la LOGSE, como en los dos cursos de Bachillerato en los centros donde ya se ha implantado, la asignatura de Lengua Castellana y Literatura es obligatoria en la formación de todo el alumnado. Dentro de sus contenidos oficiales destacamos el titulado «Los discursos en los procesos de aprendizaje», que incluye, entre otros, dos puntos de gran interés: «Comprensión y producción de textos científicos, culturales, técnicos, etc.» y «Técnicas auxiliares para la comprensión y producción de textos usuales en la vida académica». Es a este campo al que le vamos a dedicar nuestra atención, centrándonos en los textos jurídicos, proponiendo un método de enseñanza del tipo de lenguaje de que están compuestos, tan arduo y rígido para el estudiante.

El lenguaje jurídico está considerado como un lenguaje de especialidad, pero no puede ser plenamente asimilado si nos limitamos a aplicarle las características propias del resto de los lenguajes especializados. El lenguaje jurídico presenta ciertas peculiaridades que lo alejan de los demás. Esto se debe a su conservadurismo, como expresa Fernando Lázaro Carreter, a su fijación léxica, al uso de frases hechas, a una sintaxis a veces arcaizante y a tantos rasgos que ya conocemos.

El problema que se nos presenta es que el alumno que se enfernta por primera vez a este tipo de texto no conoce sus características, y pensamos que poca utilidad tendría el hecho de que recibiera un listado con estos rasgos para memorizarlos, si no es capaz de aplicarlos y reconocerlos en un texto que se le presente en su vida diaria.

El alumno de diecisiete años se encuentra a las puertas de la Universidad, y tanto por sus años de formación escolar como por su evolución psicológica ha debido desarrollar una capacidad de abstracción considerable. Esta es la causa por la que pensamos que el alumno debe deducir las peculiaridades de este lenguaje. La misión del profesor ha de ser la de conducirlo por el camino correcto en un viaje por un territorio desconocido

para él. Como primer cometido, ha de proporcionarle el material necesario. Este material, en nuestro caso, estará constituido por textos que el alumno deberá utilizar como base para sacar sus propias conclusiones. Han de ser como un mapa topográfico en el que hay una serie de símbolos que el viajante tiene que descifrar para saber qué sendero seguir. La comprensión del texto y sus peculiaridades será como la llegada al destino.

El material proporcionado al alumno debe, por otra parte, contener muestras de las principales variedades de textos jurídicos:

- a) textos propiamente jurídicos: códigos.
- b) textos de tipo jurídico: B.O.E.
- c) textos explicativos: manuales, libros de texto,...

Propondremos un ejemplo de cada uno de estos tipos de textos, tal y como se le podrían entregar al alumno:

#### TEXTO A

14. La sujeción al derecho civil común o al especial o foral se determina por la vecindad civil (35).

2. Tienen vecindad civil en territorio de derecho común, o en uno de los de derecho especial o foral, los nacidos de padres que tengan tal vecindad.

Por la adopción, el adoptado no emancipado adquiere la vecindad civil de los adoptantes.

3. Si al nacer el hijo, o al ser adoptado, los padres tuvieren distinta vecindad civil, el hijo tendrá la que corresponda a aquel de los dos respecto del cual la filiación haya sido determinada antes; en su defecto, tendrá la del lugar del nacimiento y, en último término, la vecindad de derecho común.

Sin embargo, los padres, o el que de ellos ejerza o le haya sido atribuida la patria potestad, podrán atribuir al hijo la vecindad civil de cualquiera de ellos en tanto no transcurran los seis meses siguientes al nacimiento o a la adopción.

La privación o suspensión en el ejercicio de la patria potestad, o el cambio de vecindad de los padres, no afectarán a la vecindad civil de los hijos.

En todo caso el hijo desde que cumpla catorce años y hasta que transcurra un año después de su emancipación podrá optar bien por la vecindad civil del lugar de su nacimiento, bien por la última vecindad de cualquiera de sus padres: Si no estuviera emancipado, habrá de ser asistido en la opción por el representante legal.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> *Código Civil*, ed. Civitas, S.A., Madrid, 1993, 16<sup>a</sup> ed., págs. 89-90.

## TEXTO B

### Artículo 1.

A efectos de lo dispuesto en este Real Decreto, se entiende por currículum del Bachillerato el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación que han de regular la práctica docente en estas enseñanzas.

.....

### Artículo 3.

En el anexo I del presente Real Decreto se especifican, para las diferentes materias, tanto comunes como propias de cada modalidad de Bachillerato, las enseñanzas mínimas del currículum a que se refiere el artículo 4, apartado 2, de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre.<sup>2</sup>

## TEXTO C

*1. Límites en el espacio.* - En cuanto a los primeros, disponía el antiguo art. 1º del Código civil que «las leyes obligarán en la Península, Islas adyacentes, Canarias y territorio de África sujeto a la legislación peninsular...». Es decir, en principio, en España, en el territorio del Estado español.

Pero siendo cosa obvia que las normas jurídicas españolas *obligan* o *rigen* en nuestro país, ya que es a él a donde se extiende el poder normativo de nuestro Estado, al reformarse recientemente el título preliminar del C.c., se ha creído oportuno suprimir el artículo que lo decía, aunque, naturalmente, en todo el que tiene conexión con el tema, aflora la idea de que nuestras normas rigen en España (por ejemplo, arts. 1, número 5, 8, 13, etc.), de cuyo territorio nacional se consideran como parte los navíos y las aeronaves militares españolas, y durante su navegación, los buques o aeronaves civiles abanderados, matriculados o registrados en España (C.c., art. 11, número 1, 2.º, por determinar estos hechos su nacionalidad española y sumisión a nuestras leyes de lo que en ellos se realice).<sup>3</sup>

El texto A es parte del artículo 14 de nuestro *Código Civil* y pertenece a lo que podemos llamar «cuerpo de la Ley». El B es la ampliación de una ley y corresponde al *B.O.E.* Finalmente, el texto C está inserto en un libro de texto de *Derecho Civil* usado por los estudiantes de la Facultad de Derecho; por lo tanto, explica la ley y se dirige a personas que se inician en la materia.

<sup>2</sup> «REAL DECRETO 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato», *B.O.E.* núm. 253, 21-X-1992, pág. 35583. <sup>2</sup>

<sup>3</sup> ALBALADEJO, Manuel, *Derecho Civil*, José María Bosch ed., S.A., Barcelona, 1991, vol. I, pág. 192.

Estudiando y analizando el texto A del *Código Civil*, el alumno puede ver cómo un código se subdivide en artículos, y cómo cada artículo consta de diversos apartados numerados. En el campo morfosintáctico podemos destacar:

a) Uso del futuro imperfecto de subjuntivo, rasgo arcaizante que ha permanecido con carácter formulario en este tipo de lenguaje. Inserto en una estructura condicional, determina el obligado cumplimiento de la ley en el caso de que lo expresado por la condición se cumpla.

b) Los períodos sintácticos se van encadenando, para así conseguir una mayor claridad y precisión en la exposición.

En el campo léxico, importantísimo para nuestro estudio, ha de quedar claro que existe en el texto una terminología privativa del derecho, comenzando con términos como *derecho civil*, *derecho especial/foral*, el mismo que conforma el tema del texto: *vecindad civil*, hasta otros como *patria potestad*, *privación/suspensión*, *emancipación*, etc. Algunos términos, como el último propuesto, también son usados en el lenguaje común, pero el alumno debe saber que en el ámbito jurídico tienen un significado específico que está recogido a veces en los diccionarios de lengua clasificado como término específico; además, existen diccionarios especializados en este tipo de léxico, que definen con más precisión y exactitud el léxico de estos textos.

Un problema especialmente conflictivo es el de los latinismos. El profesor debe proponer una definición clara de este concepto, que tanta tinta ha derramado. La teoría más reciente, de Wright, los considera como «aquellas formas latinas arcaizantes, pero, a su vez, innovadoras, introducidas por vía escrita, gracias al latín que se instauró a partir del siglo XI en España». <sup>4</sup> Así, distinguimos entre «latinismos gráficos» y «latinismos eclesiásticos». <sup>5</sup>

En realidad, el léxico en general es de origen latino, debido a que proviene del usado en los códigos jurídicos de la antigua Roma.

<sup>4</sup> GARCÍA VALLE, Adela, «Otra vez sobre los conceptos de "latinismo", "cultismo", y "semicultismo", a la luz de nuevos datos», *Anuario de Estudios Filológicos*, XV, Universidad de Extremadura, Cáceres, 1992, pág. 93.

<sup>5</sup> *Id.*, *id.*, pág. 94.

Si analizamos ahora el texto B, observaremos que la claridad expositiva es una característica compartida con el texto A. Sin embargo, el léxico es menos específico, pues suma a lo jurídico el léxico perteneciente al tema que desarrolla. Comprobamos que comienza con una definición y hace referencia a la ley que le sirve de base, y a la que especifica.

Analizando, finalmente, el texto C, perteneciente a un manual de Derecho, observamos que la flexibilidad en el lenguaje es mucho mayor. Nos encontramos con un texto expositivo que explica a personas no iniciadas en la materia un artículo del *Código Civil*. Seguimos reconociendo un léxico jurídico: *artículo, poder normativo, Estado...*, pero ahora la sintaxis pierde su carácter formulaico-arcaizante, aunque se mantiene la claridad necesaria para este tipo de textos.

Con esta metodología, eminentemente práctica, el alumno podrá conocer los textos jurídicos y sus características partiendo del análisis de materiales verdaderos. No debemos olvidar que también el lenguaje jurídico tiene su retórica y, como sabemos, toda retórica es un arte. De este modo es como debemos presentar nuestro objeto de estudio, ya que un todo es artístico cuando se sabe combinar con armonía todas sus partes.

Por lo tanto, una vez el alumno haya comprendido correctamente todas estas características, se verá estimulado si el profesor, proporcionándole un léxico jurídico adecuado, le encomienda la tarea de la construcción de un texto en el que pueda mostrar la competencia adquirida.

## LOS NOMBRES DE COLOR DE LAS FLORES

M<sup>a</sup> del Mar Espejo Muriel

Los nombres de color de las flores: *borracho*, *azotado* y *disciplinado*

*BORRACHO*, -A: 'Aplicase a algunos frutos y flores de color morado'  
(DRAE y DMEU s.v.).

### 1.- Etimología: ár. bhurrâya.

Aunque unos, como A. Fokker<sup>1</sup>, proponen el ár. warç 'glotonería', 'comer con ansiedad'; otros, como el DEEH lo deriva de \*BURRAGO 'de borra' < BURRA, hipótesis muy poco probable, como ya ha manifestado el DCECH s.v. Galmés de Fuentes<sup>2</sup>, por el contrario, parte del latín BURRUM 'rojizo'<sup>3</sup>, con sufijo mozárabe *-acho*.

Lo único seguro para el DCECH, es que su origen es inseparable del de *borracha* con los significados 'bota' y 'redoma', y que se explica por el resultado de un cruce del cat. *morratxa* 'redoma' -de origen árabe-, con el de 'botella'. Es probable que se llamara *borracho*, por derivación de *borracha*, al que estaba tan lleno de vino como ese recipiente. Pues bien, dado que el catalán *borratxa* aparece cerca de un siglo antes<sup>4</sup> que en cast.<sup>5</sup>, y que la forma *borratxo* se documenta más o menos por el mismo tiempo en ambas lenguas, puede ser que el castellano los tomara del catalán (DCECH s.v.).

<sup>1</sup> A. FOKKER, «Quelques mots», p. 566.

<sup>2</sup> A. GALMÉS DE FUENTES, *Dialectología Mozárabe*, p. 326.

<sup>3</sup> Atestiguado en el latín rústico: «Burrum dicebant antiqui quod nunc dicimus rufus» (Festus, 28,9), y que viene a ser «la adaptación del gr. pyrros... que se producía también para el nombre propio», J. ANDRÉ, *Termes*, p. 121.

<sup>4</sup> 1345 maratxes «Quatre maratxes d'ayguaros» en inventario mallorquí (DECLC).

<sup>5</sup> (*Cancionero de Baena*, anterior a 1430).

Partiendo de la base de que *borracha* y *borracho* tienen la misma etimología, y que por tanto, presentan algunos significados idénticos: 'bota para el vino' (DCECH s.v.), creemos que E. Pezzi<sup>6</sup> tiene razón cuando para *borracho* ofrece el ár. *bhurrâya*, que a su vez deriva del ár. *baraya* que vale 'comer y beber mucho', de esta raíz cree dicha autora que deriva la variante *bornacha* (bota de vino)<sup>7</sup> así como *borracho* y *emborracharse*.

De esta hipótesis, fácilmente se pudo pasar de la idea de 'comer y beber mucho', a otras en las que estaba presente una de las bebidas con más tradición en nuestra geografía: el 'vino'. A partir de ahí surgen unos desplazamientos semánticos que tienen relación directa con el vino o con algunas de sus consecuencias. Veamos algunas de las significaciones más importantes:

'Ebrioso' es la más antigua y se documenta a partir del s. XV<sup>8</sup>; le sigue 'empapado de líquido'<sup>9</sup>; 'insecto que ataca a las uvas', porque se emborracha con su licor<sup>10</sup>; 'ambicioso', porque no se contenta con poco<sup>11</sup>; 'bota' (antes *botorra* y *botarra*, de donde *borracha* por diminutivo), y así se dijo 'del que siempre andaba lleno como ella' (Del Rosal, 1601). Por semejanza con esta pieza tenemos 'planta de flores amarillas con hopo o bizorro'<sup>12</sup>; o «ampolla producida en los pies o en las manos por el roce, por ejemplo, de unos zapatos nuevos, o el del mango de un pico o azada»<sup>13</sup>.

<sup>6</sup> Para el cambio de *rr* en *rn* se apoya en un artículo de J. Corominas, vid. E. PEZZI, «El cuero», pp. 125-126, nota 174.

<sup>7</sup> Vid. P. ALCALÁ (1505), s.v.

<sup>8</sup> *La Celestina*: «Sabe que, como la hez de la taberna despiden a los *borrachos*, así la adversidad o necesidad al fingido amigo» (*D.Hist.*, s.v.).

<sup>9</sup> A. ALCALÁ, *Voc. And.*, s.v.: «la tierra ya está *borracha* de agua».

<sup>10</sup> «Entre los *borrachos* y las avispas van a comerse las uvas de la parrá», en A. ALCALÁ, *Voc. And.*, s.v.

<sup>11</sup> «O *borracho* o no probarlo», se moteja a la persona que no se contenta con poco, en A. ALCALÁ, *Voc. And.*, s.v.

<sup>12</sup> «En todo el llano sólo hay plantas de *borracho*», en A. ALCALÁ, *Voc. And.*, s.v.

<sup>13</sup> F. NAVARRO ARTILES Y F. CALERO CARREÑO, «Fuerteventura», p. 251.

Otro grupo distinto del anterior lo forman aquellos contenidos semánticos que, por una metonimia del todo por la parte, sólo conservan el color morado del vino para aplicarlo a otros aspectos de la realidad. Ej.: «dícese de los frutos y flores de color morado» (R.J. Domínguez, a. 1846), o «color desteñido de las telas» (en Cespedosa de Tormes)<sup>14</sup>.

## 2.- Documentación

El sentido 'ebrio' está registrado desde 1492, en E. A. de Nebrija: «borracho o borrachez, v. embriago», y permanece hasta hoy en las postreras obras lexicográficas.

La Academia, desde el DAut. (1726) hasta la tercera edic. de 1791 inclusive, ofrecerá la significación de «persona que bebe vino con exceso»; más aún, se dice «cara de borracho, el que tiene el color muy encendido ... y es muy común el tenerlo los que beben mucho vino» (DAut. 1726).

Pero mientras la Academia por primera vez en su cuarta edic. de 1803 recoge en tercera acepción el significado que nos interesa: «aplícase a algunos frutos y flores que son de color morado», ya antes se había anticipado E. Terreros (a. 1786) al recoger la referencia al mundo vegetal: *borracho* «también hay algunas frutas que emborrachan, comidas con exceso, por razón a la fortaleza del jugo que contienen». En el resto de las obras consultadas se incluye la referencia a los 'frutos y flores de color morado': R. J. Domínguez (1846), J. Peñalver (1849), V. Salvá (1856), R. Campuzano (1857), N. Fernández Cuesta (1878), A. Pagés (1901), M. Rodríguez Navas (1910).

**AZOTADO, -A:** 'De varios colores unidos confusamente y sin orden. Dícese más de las flores' (DRAE y DUE s.v.).

**1.- Etimología:** ár. *sáut* 'azote', 'instrumento', 'fusta'<sup>15</sup>, de donde salió la forma *azote*, que aparece en la obra lexicográfica de A. de Palencia de 1490 (21 b), aunque podemos ofrecer un testimonio literario más antiguo del año 1020:

<sup>14</sup> P. SÁNCHEZ SEVILLA, «Cespedosa», p. 258.

<sup>15</sup> G. BATTISTA PELLEGRINI, *Arabismi*, s.v.; DCECH s.v.

«é el concejo desnuelo todo ata la camisa, y dienyé c. açotes» (*Fuero de León*, a. 1020)<sup>16</sup>.

De *azote*, como 'castigo que recibe una persona, generalmente por medio de una vara', surgió el derivado *azotar* 'castigar', 'pegar con azotes'. 'herir con golpes de azote', atestiguado desde época temprana en un documento del a. 1020:

«las panaderas que falsaren el peso del pan, ela primera vez azotenna» (*Fuero de León*, a. 1020)<sup>17</sup>.

## 2.- Documentación

### a) Datos literarios

A. Pagés recoge un testimonio correspondiente a J. Álvarez Guerra (s. XIX):

«Se las ha dividido en flores de un color solo, en flores moteadas, y en flores disciplinadas, abigarradas o *azotadas* de diferente color que el de la flor».

### b) Datos lexicográficos

La forma verbal *azotar* se registra en el *Tesoro* de C. Oudin (1607):

«foüetter», aunque el derivado participial lo encontramos por primera vez en la obra de E. Terreros (1786). Pero a mediados del s. XIX, es cuando se incluye el sentido que nos interesa: «abigarrado, dícese más comúnmente de las flores» (R.J. Domínguez, 1846). Desde entonces aparece esta significación en las sucesivas obras lexicográficas: J. Peñalver (1849), N. Fernández Cuesta (1878), R. Campuzano (1857); D. E. Marty (1871), A. Pagés (1901), DUE, etc.

**3.- Base inmediata:** es un derivado del verbo *azotar*, + suf. participial -*ado*.

<sup>16</sup> A. STEIGER, *Fonética hispanoárabe*, p. 139.

<sup>17</sup> E. K. NEUVONEN, *Los arabismos*, s.v.

*Azotado*, además de designar el resultado de la acción de 'castigar', 'pegar con azotes'<sup>18</sup>, por una relación metafórica<sup>19</sup> con las huellas que dejan los azotes en el cuerpo, se aplicará a las 'rayas y colores diversos que tienen las flores, dando la impresión de estar manchadas o abigarradas'.

Es un arabismo que a pesar de estar en regresión, se utiliza hoy día en puntos de la Andalucía occidental para denominar el vendaval, de ahí que se emplee la forma «viento azotado» (Ca 601)<sup>20</sup>. Por extensión, alude a los 'golpes que da el camello con el rabo en las verijas' (Fuerteventura)<sup>21</sup>.

**DISCIPLINADO**, -A: 'Metafóricamente significa jaspeado: lo que se suele aplicar a las flores (con especialidad al clavel) cuando son matizadas o salpicadas de colores varios' (DAut., DRAE, DMEU y DUE s.v.).

**1.- Etimología:** DISCIPLINA, -AE 'acción de aprender, manera de instruirse, educación, enseñanza que viene a buscarse' (Ernout-Meillet s.v., DEEH s.v., DCECH s.v.).

## 2.- Documentación

### a) Testimonios literarios

El testimonio más antiguo que tenemos pertenece al poeta L. de Góngora (1571-1627):

«Qué diremos del clavel que nos da el heno? Diremos que es blanco, y que lo que tiene de encarnado, será más *disciplinado* que ningún otro lo fue» (*Letr. Sacr. al Nacimiento*)<sup>22</sup>.

<sup>18</sup> E. K. NEUVONEN en *Los arabismos*, ofrece un fragmento correspondiente a G. de Berceo, *El duelo que hizo la Virgen María el día de la pasión de su hijo Jesucristo*, 24 b: «Dabanli *azotadas* con asperos dogates», cita comprobada.

<sup>19</sup> F. RESTREPO, *Diseño*, pp. 64-78; S. ULLMANN, *Semántica*, p. 185.

<sup>20</sup> T. GARULO, *Los arabismos*, p. 601 y p. 91.

<sup>21</sup> F. NAVARRO ARTILES Y F. CALERO CARREÑO, «Fuerteventura», p. 142.

<sup>22</sup> DAut. s.v., A. PAGÉS, s.v.

Y el más moderno que hemos encontrado corresponde a F. García Lorca en la obra *Los títeres de Cachiporra*: «¡Clavel disciplinado» (cuadro 6, 1)<sup>23</sup>.

### b) Testimonios lexicográficos

Aunque el verbo *disciplinar* se recoge en A. de Palencia (1490), el sentido cromático de la forma participial *disciplinado* 'color jaspeado del clavel', aparece a comienzos del s. XVIII, en la primera edición del *DRAE* de 1726. Siendo esta definición la aceptada posteriormente por la mayor parte de los diccionaristas: R. J. Domínguez (1846), J. Peñalver (1849), N. Fernández Cuesta (1886), A. Pagés (1901), M. Rodríguez Navas (1910). Algunos lexicógrafos prefieren introducir en la definición los colores que se entremezclan: blanco y encarnado (E. Terreros, 1786): «Clavel matizado de blanco y encarnado».

En otras obras se habla de las «flores» en sentido general sin hacer referencia a ninguna planta en especial, siendo esto lo menos usual: «calificación de ciertas flores matizadas de colores» (R. Campuzano, 1857 y D. E. Marty 1871).

### 3.- Base inmediata: forma derivada de *disciplinar*, + suf. *-ado*.

Del sustantivo *disciplina* salió la forma verbal *disciplinar*, utilizada con bastante frecuencia desde su primera fechación de finales del s. XV, en A. de Palencia (1490): «disciplo es dicho el que aprende disciplinadamente los mandamientos del maestro» (188 b)<sup>24</sup>.

Dado que «aprender disciplinadamente» suponía, en cierto tiempo, recibir en la propia carne las señales del látigo, el hablante traslada esta imagen que deja el látigo en el cuerpo a otros aspectos de la realidad, en este caso, a las flores -especialmente el clavel- cuando son jaspeadas de varios colores, por dar la impresión de haber recibido este castigo.

<sup>23</sup> A. M. POLLIN, *Concordance*, s.v.

<sup>24</sup> *DCECH* s.v.

## Clave Bibliográfica

- A. ALCALÁ, *Voc. And.* = A. ALCALÁ VENCESLADA, *Vocabulario Andaluz*, Madrid, Gredos, 1980.
- P. ALCALÁ, = E. PEZZI, *El Vocabulario de Pedro de Alcalá (1505)*, Almería, Cajal, 1989.
- J. ANDRÉ, *Termes* = J. ANDRÉ, *Les termes de botanique. Etude sur les termes de couleur dans la langue latine*, Paris, Klincksieck, 1949.
- G. BATTISTA PELLEGRINI, *Arabismi* = G. BATTISTA PELLEGRINI, *Gli Arabismi nelle Lingue Neolatine*, I,II, Paideia Editrice Brescia, 1972.
- R. CAMPUZANO = R. CAMPUZANO, *Novísimo Diccionario de la Lengua Castellana, arreglado a la ortografía de la Academia Española, y aumentado con más de veinte mil voces nuevas de ciencias, artes, artes, oficios, etc., entre las cuales se hallan las más usuales en América*, Madrid, Imprenta de D. Ramón Campuzano, 1857, 2 vols.
- DAut.* = REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA, *Diccionario de Autoridades de la Lengua Castellana*, Madrid, Gredos, 1963, edic. facs. de 1726, 3 vols.
- DCECH* = J. COROMINAS Y J.A. PASCUAL, *Diccionario Crítico Etimológico Español e Hispánico*, Madrid, Gredos, 5 vols., reimpres. 1983-1985 de la 1ª edic. de 1980.
- DECLC* = J. COROMINAS, *Diccionari etimològic i complementari de la lengua catalana*, Barcelona, Curial Edicions Catalanés, 1980, 5 vols.
- DEEH* = V. GARCÍA DE DIEGO, *Diccionario Etimológico Español e Hispánico*, Madrid, Espasa Calpe, 1985.
- D. Hist.* = REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA, *Diccionario Histórico de la Lengua Española*, Madrid, 2 vols., edic. 1933, 1936 (A-Az; B-Ce).
- DMEU* = A. ZAMORA VICENTE, *Diccionario Moderno del Español Usual*, Madrid, Sader, 1975.
- R. J. DOMÍNGUEZ = R. J. DOMÍNGUEZ, *Diccionario Nacional. Gran diccionario clásico de la lengua española*, Madrid, 1846, Establecimiento léxico tipográfico de R. J. Domínguez, 2 vols., Suplemento, 1847.
- DRAE* = REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA, *Diccionario de la Española*, Madrid, Real Academia, 1984<sup>20</sup>.
- DUE* = M<sup>a</sup> MOLINER, *Diccionario de Uso del Español*, Madrid, Gredos, 1981, 2 vols.
- ERNOUT-MEILLET = A. ERNOUT-MEILLET, *Dictionnaire étymologique de la Langue Latine. Histoire des mots*, Paris, Klincksieck, 1979<sup>4</sup>.
- N. FERNÁNDEZ CUESTA, *Dictionnaire* = N. FERNÁNDEZ CUESTA, *Dictionnaire des langues espagnole et française*, Barcelona, Montaner & Simón éditeurs, 4 vols., 1887-1896.
- N. FERNÁNDEZ CUESTA = N. FERNÁNDEZ CUESTA, *Diccionario enciclopédico de la lengua Española*, Madrid, 2 vols., 1878, Imprenta Gaspar editores.

- A. FOKKER, «Quelques mots» = A. FOKKER, «Quelques mots espagnols et portugais d'origine Orientale, dont l'étymologie ne se trouve pas ou est insuffisamment expliquée dans les dictionnaires», *Zeitschrift für Romanische Philology* 34 (1910), pp. 560-568; y vol. 38 (1914), pp. 481-485.
- A. GALMÉS DE FUENTES, *Dialectología Mozárabe* = A. GALMÉS DE FUENTES, *Dialectología Mozárabe*, Madrid, Gredos, 1983.
- T. GARULO MUÑOZ, *Los arabismos* = T. GARULO MUÑOZ, *Los arabismos en el léxico andaluz*, Madrid, Colección de estudios cordobeses n<sup>o</sup> 29, Excma. Diputación provincial de Córdoba, Instituto Hispano Árabe de Cultura, 1983.
- D. E. MARTY CABALLERO = D. E. MARTY CABALLERO, *Diccionario de la lengua castellana*, Madrid, 1871-1872, editor Manuel Rodríguez, 2 vols., 3<sup>a</sup> edic.
- J. MONDÉJAR CUMPLÁN, «Sobre palabras y términos («Wortfeld» frente a «Sach-feld»)», Prólogo al libro de M<sup>a</sup> del Mar Espejo Muriel, *Los nombres de los colores en español. Estudio de lexicología estructural*, Universidad de Granada, Publicaciones de la Cátedra de Historia de la Lengua Española. Series LINGÜÍSTICA num. I, Granada, 1990. Vid también en RSEL 21/1 (1991), 11-34.
- F. NAVARRO ARTILES Y F. CALERO CARREÑO, «Fuerteventura» = F. NAVARRO ARTILES Y F. CALERO CARREÑO, «Vocabulario de Fuerteventura», *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares* 21 (1965), pp. 103-142.
- E. A. DE NEBRIJA, *Diccionario* = E. A. DE NEBRIJA, *Diccionario latino-español*, Salamanca, Puvill editor, 1979, edic. de 1492.
- E. K. NEUVONEN, *Los arabismos* = E. K. NEUVONEN, *Los arabismos del español en el s. XIII*, Helsinki, Imprenta de la Sociedad de Literatura Finesa, 1941.
- C. OUDIN = C. OUDIN, *Tesoro de las dos lenguas española y francesa*, édition en fac-similé (1675), Ediciones Hispano Americanas, Paris 1968.
- A. PAGÉS = A. DE PAGÉS, *Gran diccionario de la lengua castellana (de autoridades)*, Barcelona, Fomento Comercial del Libro, 1901, 5 vols.
- J. PEÑALVER = J. PEÑALVER, *Diccionario Universal de la Lengua Castellana*, Madrid, Imprenta de S. Ignacio Boix Editor, 1849.
- E. PEZZI, «El cuero» = E. PEZZI, «El cuero en el atavío árabe medieval. Su huella en la España Cristiana I, II», *Cuadernos de la Biblioteca Española de Tetuán* 21-22 (1980), pp. 91-147; 23-24 (1981), pp. 75-132.
- A. M. POLLIN, *Concordance* = A. M. POLLIN, *Concordance to the Plays and Poems of Federico García Lorca*, ITHACA and London, Cornell University Press, 1975.
- F. RESTREPO, *Diseño* = F. RESTREPO, *El alma de las palabras. Diseño de Semántica General*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 1974.
- M. RODRÍGUEZ NAVAS = M. RODRÍGUEZ NAVAS, *Diccionario completo de la Lengua Española*, Madrid, Saturnino Calleja, 1910.
- DEL ROSAL = F. DEL ROSAL, *Manuscrito. Origen y etymología de todos los vocablos originales de la lengua castellana*, Obra inédita del Dr. Francisco, Médico natural de Córdoba, Miguel Zurita de J. M<sup>a</sup>, 1601.

- V. SALVÁ = V. SALVÁ, *Nouveau Dictionnaire Espagnol-Français et Français-Espagnol*, Paris, Librairie de Garnier frères, 1856.
- P. SÁNCHEZ SEVILLA, «Cespedosa» = P. SÁNCHEZ SEVILLA, «El habla de Cespedosa de Tormes», *Revista de Filología Española* 15 (1928), pp. 131-172; pp. 244-282.
- A. STEIGER, *Fonética hispanoárabe* = A. STEIGER, *Contribución a la fonética del hispanoárabe y de los arabismos en el ibero-románico y el siciliano*, Madrid, RFE, Anejo 17, 1932.
- E. TERREROS = E. DE TERREROS Y PANDO, *Diccionario castellano con las voces de Ciencias y Artes y sus correspondientes en las tres lenguas, francesa latina e italiana*, Madrid, Arco-Libro, 1987, 4 vols., vol. 1 (1786), vol. 2 y 3 (1787), vol. 4 (1793).
- S. ULLMANN, *Semántica* = S. ULLMANN, *Semántica. Introducción a la ciencia del significado*, Madrid, Aguilar, 1980<sup>6</sup>.

## LA PRENSA EN LA CLASE-TALLER DE LENGUA ESPAÑOLA

Concepción Fernández Flores

Esta comunicación se va a centrar en uno de los aspectos que creemos importante para la buena educación y formación del alumno de secundaria. Aspecto que comprendería el interés por integrar este tipo de clase-taller en las aulas de lengua española, que bien podríamos enfocar para estos alumnos de Bachillerato, comenzando por los primeros cursos, orientándolos y motivándolos para esta tarea periodística, llegando así a los alumnos de C.O.U, ya con una mayor responsabilidad y conciencia de la materia, dando lugar, incluso a la idea de confección de artículos, recogida de material informativo, etc para su posterior realización. Así lograríamos enfrentar el trabajo en clase de una forma dinámica, instructiva y divertida. Intentaríamos fomentar el aprendizaje a través de la creatividad personal e individual, incitando al alumno a ejercitar su imaginación e iniciativa hacia el trabajo, que, en principio, será en las aulas pero que más tarde será fuera de ellas.

Perseguimos con esto que el discípulo desarrolle sus capacidades de comprensión, expresión tanto oral como escrita, que adquiera el sentido de la observación, análisis, responsabilidad y reflexión personales, además de la autocrítica creyéndose, por qué no, periodista.

Ahora centrémonos en el tema que nos ocupa.

1. Comenzaremos diciendo que hay diferentes modalidades en la comunicación periodística: la noticia, la opinión y la propaganda.

La sociedad contemporánea ha alcanzado tal complejidad que el hombre de hoy no puede por sí solo conocer todos los datos y opiniones sobre los diferentes temas de interés social. Conocemos todos los medios de comunicación social de masas o los llamados mass-media referidos a la televisión, radio, prensa, cine. El ciudadano debe acudir a ellos si no quiere quedarse rezagado en este movimiento colectivo.

Podemos caracterizar la comunicación sabiendo que: a) se utilizan canales artificiales -prensa, radio, cine, tv.- ;b) los mensajes van dirigidos a un ingente público definido por su amplitud, heterogeneidad y diversidad geográfica; c) por medio de estos canales circulan diversos mensajes -

periodísticos, propagandísticos, etc.-; d) el emisor no está en presencia del receptor. La comunicación no es directa. No es de tipo personal y alcanzan pues, carácter de protagonistas. Ésto es razón para que los autores valoren más el poder de estos medios que los propios mensajes que transmiten.

Estos canales de difusión colectiva emplean el periodismo como un tipo de comunicación. Ha sido estudiado más como comunicación impresa, esto es, cuando emplea el canal de la prensa. Aunque no podemos olvidar que la tarea periodística también se canaliza a través de la radio, cine y televisión.

Debemos mencionar las tres funciones sociales que se han atribuido a este tipo de comunicaciones colectivas o de masas:

1. Suministran informaciones sobre los acontecimientos y sucesos que pueden afectar a la masa.
2. Interpretan los hechos y, juzgan y critican las actuaciones sociales y políticas, sumándose así a la tarea crítica.
3. Destacan la tarea educativa que realizan en tanto en cuanto que transmiten los valores sociales y culturales.

La información es la misión primordial del periodismo. Difundir con objetividad los relatos sobre hechos de general interés, actuales o nuevos, con un tiempo regular o periódico, casi siempre de cortos intervalos. Después de esta labor informativa aparece la interpretativa.

La segunda de las funciones de la prensa o periodismo escrito es la opinión, esto es, la emisión de juicios y valores sobre los hechos relatados. En este caso observamos que las características son tres:

- 1 Las noticias son lo reciente, lo actual
- 2 Mientras que el valor de la noticia aumenta por su capacidad de rapidez, información y difusión. Los comentarios suelen alcanzar una mayor profundidad cuando la distancia en el tiempo favorece una adecuada perspectiva.
- 3 Los textos de opinión adquieren un alcance diferente según sea su difusión. Si es de tipo general, los temas serán variados y si son especializados, serán específicos.

La propaganda consiste en dar fomento y difusión a un tipo de mensajes, los ideológicos, con el objetivo de ganar partidarios a una causa política,

social, cultural, religiosa. Mantiene una actitud proselitista. Así, afecta modificando unas veces y pretendiendo la confirmación de actitudes y convicciones, otras. Se emplean los canales de comunicación social para su difusión. En el caso que nos ocupa, la prensa, se introducen espacios pagados, anuncios o bien forman órganos periodísticos propios.

No existe un periodismo aséptico. Es sabido que un periódico o una revista sigue una línea de pensamiento, una orientación que da unidad a sus diferentes números.

Dentro del periodismo impreso podemos destacar varios géneros importantes:

1.- *La noticia*: Es el género más característico del periodismo, consistente en un relato objetivo. Es de tipo impersonal, con hechos de interés general. Tiene como objetivo los datos esenciales, por lo tanto refleja un carácter breve y escueto. No lleva firma.

2.- *El reportaje*: Relato informativo más amplio que la noticia. Va firmado normalmente, lo que produce un estilo más personal. Debe informar con total objetividad aunque con más libertad y más directamente.

Estos son de tipo informativo. Existen otros géneros de tipo interpretativo como son:

3.- *El editorial*: es un texto sin firma. Refleja la postura del periódico ante los hechos o sucesos que se producen en la actualidad, interpretando y valorando éstos.

4.- Otro género de este tipo es el que se conoce como *comentario*, que consiste en un artículo firmado. Se basa en la explicación y la valoración. Es frecuente ver en este género, temas que versen sobre política internacional o nacional, local, ... Supone pues, una cierta especialización.

5.- *La crónica*: Es un relato informativo en el que se incluye la valoración e interpretación del cronista. Este tipo es el que se conoce como género híbrido por su mezcla de información y de interpretación que sus escritos llevan en sí.

Todos los géneros que hemos visto aquí, van precedidos de unos titulares en los que se distinguen los títulos -contenido principal-, los antetítulos -casi tan precisos como los anteriores-, los subtítulos y sumarios -especifican determinados aspectos aunque a veces precisan tanto como los antetítulos-. Su carácter es diverso dependiendo de los géneros que se empleen.

## Actividad

**Propuesta de trabajo:** Estimular y provocar al alumno acerca de un tema con la intención de sugerirle un trabajo de posterioridad, es una de las finalidades más complicadas.

*Ejercicios de creación en grupos:* Con el objeto principal de lograr que el alumno relacione las diferentes informaciones con el estilo propio de escritura de cada una de ellas.

Uno de los ejercicios de creación podría ser proponerles que lean noticias, anuncios, es decir, que se informen acerca de distintas novedades haciendo un análisis comparativo de diferentes periódicos.

Conseguiría, primero, obligarse a leer, y con esto a su consiguiente comprensión e interpretación adaptando así unos elementos lingüísticos que antes no había visto e incluso el aprendizaje de vocablos nuevos que integrará inmediatamente a su lexicón mental. Estos son los distintos y frecuentes anglicismos que aparecen en el periodismo impreso, el periódico; así también como neologismos, numerosos seudocultismos, vulgarismos, giros estilísticos, etc., es decir, toda la serie de factores lingüísticos y extralingüísticos que condicionan los mensajes informativos. Así fomentamos el hábito a la lectura.

Una vez que el alumno ha adquirido la información mediante lecturas personales y las proporcionadas por el profesor, poderla seleccionar y distribuir a las distintas secciones que tiene un periódico.

Se pueden valer para esta selección de la clasificación e importancia de cada una en el conjunto del periódico, labor previa a la anterior y de gran precisión.

Con esto se familiarizarían con el tipo de vocabulario específico de cada noticia, lo que una vez conocido les facilitaría la tarea de selección y posterior distribución dentro de la diversidad informativa de un periódico pero con una adecuada y consecuente coherencia global, atendiendo al orden de los artículos que han creído ser el orden acertado.

Incluso se les podía proponer que inventaran los titulares que crean más ideales para cada noticia o artículo, previamente adquirida.

La labor inversa, es decir, que ellos inventen la noticia o anuncio para los distintos tipos de titulares que el profesor les facilitará previamente, también sería muy interesante e instructiva para este alumno de Bachillerato.

Se intentaría suscitar su interés y curiosidad por este tipo de texto periodístico-propagandístico para así estimularlo y habituarlo a la escritura creándoles tal vez, un sentimiento de autocritica impulsado por el tipo de responsabilidad que conlleva confeccionar una noticia en un periódico que bien podía ser un periódico mural en el que se plasmen los distintos géneros y sus estilos, así como la confección y diseño, los mensajes icónicos, etc., o sea, los diferentes puntos de atención informativa de que conste un periódico.

Este periódico sería motivo de debate, diálogo, discusión entre ellos en el mismo aula donde se imparte la clase-taller de lengua, pero también se llevaría fuera de ella como reflexión y crítica a lo ya discutido y llevando a posibles resoluciones. De este modo se mantendrían activos y alertas ante cualquier noticia.

Otro aspecto que provocaría el estímulo de su actividad es el plantearles que a este periódico mural se le dará circulación, al menos interna en el centro en el que estudian dándole así un carácter más serio y comprometedor y de gran responsabilidad.

Para esto es conveniente que previamente se formen grupos de trabajo con una misión concreta y específica cada uno, coordinándose todas las actividades a fin de que el periódico ofrezca, como ya hemos dicho, una imagen variada y coherente a la vez.

Para su confección tendrían que tener en cuenta varios y complejos puntos, además de información, interpretación, valoración, opinión, etc., desde diferentes ópticas; así como diferentes perspectivas técnicas. Por mencionar algunos puntos de interés a considerar, entre otros, serían:

- La ficha técnica del periódico -títulos, periodicidad, talleres de impresión, director y cargos más importantes, etc.
- Tipo de papel, formato, las columnas a emplear, etc.
- Extensión que se le concede a los textos propios del periodismo, a la publicidad, así como fotografías y dibujos, caricaturas, etc.
- Las ya mencionadas secciones de distribución.
- El diseño y confección de estas secciones, páginas y textos, teniendo en cuenta, claro está, su estética y funcionalidad.
- La redacción con el estilo periodístico, uniforme y diferenciado - lenguaje estándar, vulgar, tecnicado, etc.
- El empleo de los titulares.

- La relación que se establece entre el lenguaje verbal, los métodos y procedimientos gráficos y, los mensajes icónicos.

Tareas que se pueden llevar a cabo en estos talleres de lengua española en centros de Bachillerato.

Hasta aquí, una de las propuestas de trabajo y un posible desarrollo.

## Conclusiones Finales

Nuestra comunicación ha tenido como finalidad recordar la gran importancia que las noticias periodísticas y en general, los medios de información tienen en la enseñanza de la lengua española. Con ello, se intenta que el chico-a de secundaria se sienta estimulado y motivado, un poco inconscientemente, a leer este tipo de información, a buscar ellos mismos ese tipo de información que necesitan y de este modo crearles un hábito de lectura, que muchos de ellos no consiguen adquirir durante su período de estudios de Bachiller, y además fomentar desde aquí otro tipo de lecturas quedando así consolidado el susodicho hábito de lectura, comprensión de ella e incluso su propia reconstrucción, invitándoles, indirectamente, a iniciarse en la escritura.

Este tipo de didáctica les interesa, pues con ello pueden contextualizar el lenguaje desde cualquier perspectiva y suscitar su interés para la utilización de determinado vocabulario y gramática. De modo que, son muchas las ventajas que nos ofrece esta actividad de prensa en la clase-taller de lengua, además de entablar y mantener el diálogo entre ellos, respetar el turno de palabra de cada uno, adoptar un estilo de escritura propio, etc. Pretende ser una toma de contacto con la realidad que les rodea, tanto lingüística como social y que adquieran conciencia de la importancia de esta tarea manteniéndoles alertas ante cualquier novedad.

Es por tanto, una propuesta didáctica que nos ayuda a lograr un acercamiento del alumno-a a su propia competencia lingüística del sistema español.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Para desarrollar esta comunicación, nos hemos basado en las obras de JUAN JURADO MARTÍNEZ Y LUISA GILBERT BLÁZQUEZ, *El taller de prensa en tu clase*, Octaedro, Barcelona, 1992; en la de MANUEL CEREZO ARRIAZA, *Guía del redactor publicitario*, Octaedro, Barcelona, 1993.

**Texto***IDEAL*, 21 Mayo de 1995*DINERO Y SALUD*

El presidente de Tabacalera, Pedro Pérez, ha dicho que el tabaco, cosumido con moderación, es bueno para la salud, la paz y la literatura. Tales declaraciones no pasarían de ser una *boutade* si el tabaquismo no presentara serias implicaciones sociales y sanitarias. Cuando está comprobado que en nuestro país se producen cada año más de 50.000 fallecimientos relacionados con el hábito de fumar, subrayar sus presuntos valores terapéuticos no deja de ser una grave irresponsabilidad. Se explica que a quien se dedica a ese negocio le preocupe más el descenso de las ventas de cigarrillos que la salud de los ciudadanos. Pero sólo hasta cierto punto. No, desde luego, hasta el extremo de inducir públicamente a su consumo invocando beneficios terapéuticos más que dudosos.

Tampoco hay que olvidar que Tabacalera no es una empresa privada, sino un monopolio estatal, y que su presidente es designado por el Gobierno. En este sentido, las desafortunadas manifestaciones de Pedro Pérez ponen en evidencia la postura esquizofrénica del Estado ante el tabaco. Por un lado, está interesado en promover su consumo, dados los ingresos fiscales que le aporta (400.000 millones anuales) y, por otro, debe disuadirlo por motivos evidentes de salud pública. Los expertos sanitarios consideran, de hecho, que el gasto médico provocado por las enfermedades relacionadas con el tabaco superan de largo lo que éste aporta a la Hacienda pública. Donde el señor Pérez tiene algo de razón es al quejarse del tono de cruzada de algunas campañas antitabaco. Pero si resultan excesivas es por la coacción que implican a la libertad de los fumadores; no, precisamente, porque el tabaco sea beneficioso.

## PERSPECTIVAS DIDÁCTICAS EN EL ANÁLISIS DE LAS PROPOSICIONES ADJETIVAS CON SUBJUNTIVO

Manuel Galeote  
Isidro E. Sáez Pérez

### 1. Preliminares

Recordaremos en primer lugar, con palabras de la *Gramática de la Lengua Española* del Prof. Alarcos, publicada por la Real Academia Española, que las construcciones degradadas introducidas por un relativo «no cumplen ninguna de las funciones adyacentes del núcleo verbal, sino que se insertan dentro de un grupo nominal unitario» y desempeñan la misma función que el adjetivo, respecto del núcleo sustantivo<sup>1</sup>. En cambio, la proposición u oración transpuesta a la función de sustantivo o de adverbio, desempeña una función primaria dentro de la oración compleja donde se encuentra. Por tanto, esta comunicación pretende analizar las construcciones adjetivas en sí, como adyacentes que son del sustantivo y al que acompañan.

Por esta razón, procuraremos en adelante no separar el estudio de las llamadas «oraciones de relativo» y de las construcciones con adjetivos como adyacentes del sustantivo en español. Creemos que desde el punto de vista didáctico, especialmente en relación con el uso actual, debería insistirse mucho más en la importancia de la adjetivación, en la necesidad de aprender a precisar los matices observados en la realidad mediante los adjetivos adecuados y, por último, en la importancia de la variedad y la elección del adyacente (o de los adyacentes, si son varios) del sustantivo, sin olvidarnos de dos aspectos importantes: 1) la posición y 2) la combinación. Sólo de esta manera podremos lograr que el hablante (entiéndase el alumno) se encuentre una *Mañana de abril* (Antonio Gala, «Carta a los herederos», Suplemento de *El País*, mayo de 1994, pág. 106) con árboles cubiertos de «*parpadeantes* hojas *tiernas*» de los que se desprende una «*menuda* lluvia *perfumada*» y

<sup>1</sup> ALARCOS, *Gramática*, § 405.

arriates desde los que el «fresco olor del arrayán se acerca con *furtivas* pisadas»; las gayombas resultan de un «rabioso amarillo»; los geranios, de «fieros colores»; el aire, de «*indecible* transparencia»; las sierras, de un color «verde casi negro», «azul desvaído» o «morado claro». Los «ensimismados cipreses» mantienen «conversaciones saltarinas», mientras una rana «grande, lustrosa, empecinada en hacerse notar» canta en el «agua densa» de la piscina, que tiene una «inmovilidad honda, mate» y «luminosa». En esa mañana «preciosa, recamada, sonora y aromática» los almendros están «cuajados de allosas» y los granados, de «primorosas flores».

Sin embargo, el hablante emplea otras construcciones equivalentes a los adjetivos, como hemos dicho: las oraciones transpuestas de relativo, clasificadas en *especificativas* (o *determinativas*) y *explicativas* (o *incidentales*), según E. Alarcos<sup>2</sup>:

Las primeras restringen la referencia sugerida por el antecedente y suelen constituir con él un grupo fónico unitario. En cambio, las explicativas añaden alguna particularidad que no modifica lo aludido por el antecedente y, por su carácter prescindible, admiten delante de sí una pausa, lo cual justifica el término de incidentales que también se les asigna.

Sin embargo, en esta Gramática de la Real Academia Española de la Lengua el Prof. Alarcos no hace ninguna observación sobre el modo verbal en las oraciones de relativo, si bien es verdad que hasta el momento se han producido escasos acercamientos teóricos al empleo del modo indicativo y subjuntivo en tales construcciones. Sobresalen los estudios de M<sup>a</sup> Luisa Rivero, Carmen R. Gonzalo y Enrique Aletá.

La ausencia de este tipo de consideraciones nos preocupa especialmente por el desuso progresivo del subjuntivo en que van cayendo las construcciones de relativo con subjuntivo, según una tendencia general del español; lo cual puede llevarnos en una gramática descriptiva del español actual a ignorar construcciones como la siguiente, tomada de la etiqueta de un insecticida, de marca conocida, donde se puede leer:

(1) \*No contiene sustancias que *atacan* la capa de ozono.

<sup>2</sup> *Ibidem*, § 396.

En primer lugar, en este enunciado aparece una oración compleja con una proposición de relativo (especificativa), cuya función equivale a la de un adjetivo:

(2) No contiene sustancias tóxicas / dañinas / perjudiciales / ... para la capa de ozono.

En segundo lugar, nuestra competencia lingüística como hablantes de español nos lleva a considerarlo como inviable y a preferir la construcción siguiente con el verbo de la proposición en subjuntivo:

(3) No contiene sustancias que *ataquen* la capa de ozono<sup>3</sup>.

Se ha dicho, como es sabido, que las oraciones relativas con el verbo en indicativo sirven para identificar o describir algo y se relacionan con un contenido existencial<sup>4</sup>. Por ejemplo, pensemos en lo que ocurre cuando habitualmente vamos a comprar tomates a la frutería:

(4) Nos venden tomates que *están* verdes / podridos / ...

(5) Quiero tomates que *estén* maduros / enteros / ...

Otros ejemplos:

(6) (Unos estudiantes buscando piso) ¿Es una habitación que *tiene* bastante luz y buenas vistas?

(7) Buscamos / queremos una habitación que *tenga* mucha luz y buenas vistas.

(8) No, precisamente, no es un piso que *tenga* mucha luz exterior, pero es muy silencioso.

(9) (Una encuesta en clase) ¿Hay alguien que *sepa* japonés?

(10) ¿Hay alguien que no *sepa* nadar?

<sup>3</sup> Podría emplearse, no obstante, una construcción con indicativo: *No contiene sustancias de las que atacan la capa de ozono*.

<sup>4</sup> L. MIQUEL Y N. SANZ, en *Intercambio 2*, págs. 101-102, se sirven de esa interpretación al explicar el uso de indicativo y subjuntivo en tal tipo de construcciones, introducidas en el módulo nº 12, de un nivel intermedio, con posterioridad a la explicación del Presente de Subjuntivo.

(11) Hay muchas personas que no *saben* nadar.

(12) No hay nadie que no *sepa* nadar.

Por tanto, parecen evidentes los diferentes valores de estas construcciones con indicativo y subjuntivo. En consecuencia, se necesita un estudio pormenorizado, pensando incluso en la enseñanza de nuestra lengua a estudiantes extranjeros. Por eso habrá que investigar ese valor existencial de las relativas con indicativo, frente a las que llevan subjuntivo, que negó M<sup>a</sup> Luisa Rivero en 1990 (y antes en 1975), en contra de la opinión de otros investigadores que sostenían que ciertas expresiones definidas que no se relacionan con ningún contenido existencial tienen como modificador una cláusula relativa en subjuntivo:

Ésta es una propuesta totalmente insostenible; el contenido existencial es independiente de la correlación definido-indicativo. Considérense los ejemplos que propone Lope Blanch [...]: El libro que próximamente {(a) escriba (SUBJ) (b) escribiré (IND)} será todavía mejor.

Ni las descripciones definidas en indicativo ni las descripciones definidas en subjuntivo presuponen (o implican) que existe algo que se adecua a la descripción. Sin embargo, ambas no son equivalentes desde un punto de vista semántico; la distinción se relaciona con lo que he denominado «especificidad» [...]

Mi conclusión general de que un SN definido específico (en indicativo) no asegura automáticamente que exista un objeto que se adecue a la descripción queda confirmada por estos ejemplos<sup>5</sup>.

Rivero se detiene en el comentario del siguiente enunciado:

(13) Juan bailará con la chica que *tenga* ojos azules, la cual todavía no existe.

(14) El profesor de gimnasia le indicará el color que le *corresponda*.

El ejemplo (13) no tiene una lectura genérica:

(15) Si existe una chica que tenga ojos azules, Juan bailará con ella; o

(16) Si una chica tiene ojos azules, Juan bailará con ella.

<sup>5</sup> RIVERO, *Especificidad*, pág. 264-265.

No acepta esta paráfrasis M<sup>a</sup> L. Rivero, porque aquí deben estudiarse las relaciones sintácticas y semánticas entre SNs definidos e indefinidos, así como la relación entre estructuras relativas y condicionales, sin que les afecte a las interpretaciones genéricas o no genéricas. En resumen, «los entornos futuros y modales presentan SNs definidos con cláusulas relativas restrictivas en subjuntivo, que tienen una interpretación no-genérica, casi al igual que los SNs indefinidos en condiciones similares»<sup>6</sup>.

A continuación, M<sup>a</sup> L. Rivero estudia «oraciones más polémicas», en las que «un contenido existencial concreto se relaciona con una descripción definida modificada por una cláusula restrictiva con un imperfecto de subjuntivo en *-ra*»:

*El que fuera presidente republicano en el exilio había dicho...  
La torre que el rey construyera se derrumbó.*

Como muy bien señala la investigadora, estas oraciones del español han sido muy discutidas, tanto desde un punto de vista normativo como descriptivo. A nuestro juicio, desde el punto de vista normativo, al hablante le extrañan estas construcciones que violan la norma gramatical del español y que sólo ha oído en boca de locutores de radio y TV o en textos periodísticos. Además, los ejemplos del siglo XIX no parece que sirvan para ejemplificar el uso actual. Por tanto, creemos que los ejemplos que M<sup>a</sup> L. Rivero ha elegido a nuestro juicio, no sirven porque -hasta ella misma lo reconoce- los mejores autores los evitan y su uso parece cada vez menos frecuente.

Sin embargo, tenemos que estar de acuerdo con Rivero en que los valores del presente de subjuntivo en *La próxima carta que escriba ...*, *Quiero tomates que estén maduros...*, etc. son los valores tradicionales asignados al subjuntivo en español:

Existe un grado de incertidumbre en las oraciones con formas en subjuntivo que no existe en las de indicativo correspondientes. Sin embargo, la incertidumbre no se refiere al carácter existencial del objeto que se adecua a la descripción, ya que, como hemos visto en los entornos futuros, está claro que no hay (y quizá no haya

<sup>6</sup> RIVERO, *Especificidad*, pág. 269.

nunca) ningún objeto que se adecue a esta descripción; en cambio, en entornos no-modales, presentes o pasados existe un objeto que se adecua a la descripción. La incertidumbre en los SNs no-específicos [en los que aparece el subj.] se refiere a la relación entre un individuo (u objeto), exista o no, y sus características [...] Es éste el sentido literal del subjuntivo en la cláusula de relativo, con independencia del carácter existencial de la descripción y de su definitud<sup>7</sup>.

### 3. El modo verbal

Los ejemplos que hemos tomado para esta comunicación sobre las perspectivas del análisis de las construcciones de relativo proceden de la lengua periodística<sup>8</sup>. Partimos de textos escritos para delimitar el uso de las construcciones de relativo, en función del modo verbal empleado, y las condiciones pragmáticas de su utilización en el nivel textual. Consideramos que la prensa es una fuente muy valiosa de la que pueden obtenerse materiales muy útiles para la enseñanza del español. En último lugar, estas observaciones nos permitirán extraer conclusiones aplicables a la didáctica del español, especialmente al diseño de actividades estructurales y comunicativas para el aula.

#### SUBJUNTIVO:

Según Alarcos, el significado del modo subjuntivo queda configurado en la zona «de los hechos cuya realidad es factible siempre que se cumplan ciertas condiciones (el paso del tiempo, el cambio de circunstancias u otros factores».

Anunció [...] la presentación de una querrela contra todos los que le *imputen* [...] hechos delictivos (*El País*, 1).

Los monitores tratan de crear un ambiente que les *ayude* a olvidar la pesadilla (*El País*, 3).

<sup>7</sup> *Ibidem*, pág. 273.

<sup>8</sup> *EL PAÍS* e *IDEAL* de 29 de diciembre de 1994.

Mantuvo encuentros para tratar de encontrar una fórmula que permita salir de la crisis (*El País*, 5)

Señaló que un grupo se orienta hacia «un gobierno que *determine* una tregua a los conflictos» (*El País*, 5)

Sugiere [...] una asistencia económica que *reconduzca* con rigor a los países (*El País*, 10)

Para establecer un gobierno afecto a la Federación Rusa, que *suceda* a los hombres de Dudaiev (*El País*, 10)

Tiene como única posibilidad propia los errores que *puedan* cometer sus contrarios (*El País*, 11)

Creo que es mi derecho [...] acceder libremente a dos años de formación de posgrado que nos *permita* trabajar (*El País*, 11)

No estoy en contra de estas y otras manifestaciones que se *puedan* realizar (*El País*, 11)

Si el juez necesita alguna información que el gobierno *pueda* aportar, no tiene más que dirigirse al Ejecutivo (*El País*, 15)

Granada no ha ofrecido [...] la información que *pueda* tener al respecto (*El País*, 15)

Ha encargado una querrela contra todos los que le *imputen* [...] hechos delictivos (*El País*, 15)

Hago un llamamiento a los funcionarios [...] que *hayan* cobrado dinero procedente de fondos reservados (*El País*, 19)

El crecimiento económico de Granada estará determinado, en gran medida, por una correcta gestión de los recursos que *genere* el monumento nazarí (*Ideal*, 5)

Informaba de [...] un paseo [...] para las primeras cuatrocientas personas que lo *pidiesen* (*Ideal*, 7)

No será aquél que *decidan* otros (*Ideal*, 7)

Será aquél que *reciba* más apoyos por parte de la militancia socialista (*Ideal*, 10)

Se realizará una asamblea en la que cada candidato *exponga* sus opiniones (*Ideal*, 10)

He querido mantener una primera toma de contacto para ofrecerle la colaboración del Gobierno Civil, sin perjuicio de las competencias que *tengan* estos Ayuntamientos (*Ideal*, 12)

La única fórmula [...] está en un cambio de reglamento que *permitiese* las elecciones anticipadas (*Ideal*, 18)

Desearía hacer una serie de puntualizaciones que *aclaren* definitivamente el tema (*Ideal*, 20)

#### INDICATIVO:

El significado de este modo verbal queda configurado en la zona de los «hechos estimados reales o cuya realidad no se plantea por ser indiferente en la situación del hablante.

Las tropas del Ejército [...] desencadenaron ayer un ataque masivo contra las milicias chechenas que *defienden* la ciudad de Grozni (*Ideal*, 1)

Los más pequeños no entienden nada de lo que *está* pasando (*El País*, 3)

En el caso de proyectos u otras disposiciones que *puedan* causar perjuicios [...] las partes contratantes se consultarán (*Ideal*, 5)

## CONDICIONAL:

El significado del modo potencial o condicionado queda gramaticalmente configurado en la zona de los hechos ficticios, cuya eventual realidad se ignora o cuya irrealidad se juzga evidente (hechos que se imaginan, se desean, se sospechan, etc.).

Se pondrá en marcha el Plan de Movilidad en tres fases distintas que *podría* estar aplicado en su totalidad antes de Semana Santa (*Ideal*, 1)

Sería propuesto a la investidura tras la dimisión de González, que se *marcharía* sin convocar elecciones generales (*Ideal*, 18)

Se puede observar en el lenguaje oficial que la construcción de relativo con indicativo avanza progresivamente, frente al subjuntivo:

- a) El decreto permite vender las mercancías *que se encuentran* en los almacenes estatales.
- b) El decreto permite vender las mercancías *que se encuentren* en los almacenes estatales.

Para Ignacio Bosque el modo indica la actitud del hablante ante los hechos que enuncia, a los que ve como reales, posibles, ordenados o deseables, aunque no se ocupa específicamente del modo verbal en las proposiciones adjetivas<sup>9</sup>. A su juicio, lo que cambia son las presuposiciones por parte del hablante, o sea, su actitud relativa al enunciado (No me parece que hace frío / No me parece que haga frío) y el tipo de relación social que se contrae con el interlocutor (Acérquese, por favor / Acércate, por favor). La irrealidad, la incoherencia, la inactualidad o la subjetividad, que tienen en común la aceptación del subjuntivo y, a veces, la del imperativo, comparten la referencia al hablante: lo subjetivo es lo importante para el sujeto; lo irreal es lo que el sujeto no recibe directamente del mundo referencial sino que tiene que hacer un esfuerzo de imaginación para encontrarlo en otros mundos posibles<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> BOSQUE, *Tiempo*, pág. 136.

<sup>10</sup> BOSQUE, *Tiempo*, pág. 138.

Por su parte, otra investigadora, Carmen R. Gonzalo en su artículo titulado «La alternancia modal en las relativas y los tipos de mención del SN complejo», enmarca este hecho en el contexto más amplio de las lenguas románicas y reconoce que: «El funcionamiento de dicha alternancia es uno de los interrogantes que afecta al comportamiento modal en estas lenguas»<sup>11</sup>. Seguidamente, se dispone a considerar dos problemas fundamentales: a) la influencia del SN antecedente sobre el verbo de la oración relativa; y b) las exigencias sintácticas, semánticas o pragmáticas a las que obedece la aparición del subjuntivo. Por razones de brevedad no podemos profundizar en el estudio que ha hecho Carmen R. Gonzalo, pero nos detendremos en sus conclusiones principales:

- 1) La alternancia modal sólo puede explicarse desde dentro del SN complejo en algunos casos, que van siempre unidos a la negación, la limitación y la hipótesis.
- 2) En general la alternancia es posible dentro del SN complejo y «parece que el verbo principal, como eje de la oración, ha de actuar sobre la mención del SN en aquellos casos en que no viene determinada desde dentro, en unión de factores como la función del sujeto u objeto de la relativa, la correlación de tiempos entre el verbo principal y el subordinado y el significado mismo del verbo principal»<sup>12</sup>.

Por último, debemos detenernos en una cuestión capital, la relativa a si los dos tipos de construcciones de relativo, explicativas y especificativas, aceptan el modo subjuntivo. Para algún investigador (Francesco D'Introno, 1979) es agramatical y inaceptable una relativa explicativa con subjuntivo:

\* Los venezolanos, que tengan dinero, pueden viajar al exterior.

En este tipo de oraciones, frecuentes en la lengua oral como ha señalado E. Aletá, subyace un importante asunto: determinar si la entonación con la que se pronuncia es un criterio válido y suficiente para clasificar las proposiciones adjetivas. La doble clasificación se ha basado anteriormente en el criterio fonológico y en el semántico.

<sup>11</sup> GONZALO, *Alternancia*, pág. 280.

<sup>12</sup> GONZALO, *Alternancia*, pág. 296.

La oración anterior plantea la contradicción de estar situada entre pausas y, sin embargo, restringir el contenido del antecedente, establecer un cierto condicionamiento:

\* Los venezolanos, que tengan dinero, pueden viajar al exterior.

Tal vez, no debería considerarse una construcción agramatical ni gramatical; es una falsa explicativa, que procede de una especificativa transformada por necesidades o intencionalidad expresiva; deberá ser incluida en el corpus de estructuras orales, máxime cuando se utiliza con valores expresivos (énfasis o ironía) y puede ir acompañada de interjecciones, muletillas, etc.:

Los venezolanos, que tengan dinero ¡claro!, pueden viajar...

### Conclusiones

- 1<sup>a</sup> Es necesario ampliar el corpus de construcciones adjetivas con el verbo en los tres modos.
- 2<sup>a</sup> Deben sistematizarse las diferencias sintáctico-semánticas y pragmáticas que se deriven de la alternancia modal.
- 3<sup>a</sup> Los resultados de la investigación gramatical deben aplicarse a la didáctica para que no proliferen construcciones como: No contiene sustancias que atacan la capa de ozono.
- 4<sup>a</sup> El estudio de estas oraciones necesita hacerse en un marco general más amplio, que lo explique en el contexto de las lenguas románicas, porque lo histórico y lo funcional están interrelacionados e indisolublemente unidos.
- 5<sup>a</sup> Las construcciones orales (del tipo «Los cubanos, que tengan dinero, ¡claro!, cenarán») no pueden quedar fuera de un proyecto de estudio como éste que estamos llevando adelante y cuyos principales puntos hemos esbozado.

### Clave Bibliográfica

ALARCOS, *Estudios* = EMILIO ALARCOS, *Estudios de gramática funcional del español*, Madrid, Gredos, 1987<sup>3</sup>, 3<sup>a</sup> reimp.

ALARCOS, *Gramática* = EMILIO ALARCOS, *Gramática de la lengua española*, Madrid, RAE, 1994.

BOSQUE, *Tiempo* = IGNACIO BOSQUE (ed.), *Tiempo y aspecto en español*, Madrid, Cátedra, 1990.

GONZALO, *Alternancia* = CARMEN R. GONZALO; «La alternancia modal en las relativas y los tipos de mención del SN complejo», 280-300, in: IGNACIO BOSQUE (ed.), *Indicativo y subjuntivo*, Madrid, Taurus, 1990.

MIQUEL, *Intercambio 2* = LOURDES MIQUEL Y NEUS SANS, *Intercambio 2. Libro del alumno*, Madrid, Difusión, 1990.

PENADÉS, *Perspectivas* = INMACULADA PENADÉS MARTÍNEZ, *Perspectivas de análisis para el estudio del adjetivo calificativo en español*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 1988.

RIVERO, *Especificidad* = M<sup>a</sup> LUISA RIVERO, «Especificidad y existencia», 261-279, in: Ignacio Bosque (ed.), *Indicativo y subjuntivo*, Madrid, Taurus, 1990.

## LAS COMBINACIONES LÉXICAS: APROXIMACIÓN A UN PROBLEMA LEXICOGRÁFICO

M<sup>a</sup> Teresa García Godoy

No por hartado repetido deja de ser cierto que los límites entre el léxico y la gramática son, en gran medida, artificiales. Por otra parte, la frontera de estas dos áreas lingüísticas constituye un mar de dudas para el estudiante de lenguas extranjeras y, en ocasiones, también para el hablante nativo. En este sentido, el diccionario se presenta como un compañero de viaje insustituible en la enseñanza/aprendizaje de una lengua tanto materna, como extranjera. Centrándonos en este último caso, nos proponemos discutir hasta qué punto los materiales lexicográficos del español pueden satisfacer esta necesidad, es decir, ofrecer una información precisa sobre las estructuras colocacionales típicas que presentan las palabras.

La aplicación del concepto «colocación» en el campo de la lexicografía es reciente. Mackin fue el primero en acuñarlo como término lexicográfico.<sup>1</sup> En adelante, utilizaremos el término tal y como lo entiende Sinclair, para el que, una colocación es la coaparición de dos o más palabras que se da en el texto con una alta frecuencia. La medida máxima de una colocación la establece en cuatro palabras situadas a la derecha o a la izquierda del nudo, o bien distribuidas en ambas direcciones.<sup>2</sup> El concepto de «colocación» presupone una determinada teoría sobre la organización del lenguaje. A este respecto, habla Sinclair del «idiom principle»<sup>3</sup> como el más importante principio organizador por cuanto la elección de una palabra afecta a la elección de otras en su proximidad.

A la hora de delimitar el concepto de colocación, parece obligado referirse a otros términos afines como son las llamadas «expresiones idiomáticas», «frases hechas», «modismos», etc. En este sentido, Liang<sup>4</sup> distingue

<sup>1</sup> V. MACKIN 1978: 149-145.

<sup>2</sup> V. SINCLAIR 1991: 170.

<sup>3</sup> *Ib.*, 109-114.

<sup>4</sup> V. LIANG 1991: 153-155.

entre frases hechas, colocaciones y agrupamientos libres. Respecto de las primeras (frases hechas), subraya en ellas el carácter de bloque: las palabras que las integran son inseparables y, en la mayoría de los casos, insustituibles. Además, como el significado de los componentes se ha borrado, resulta difícil interpretar el sentido de la locución a partir de ellos. Frente a éstas, las colocaciones se distinguirían por estos tres rasgos que las caracterizan:

- 1) autonomía de las palabras que la componen,
- 2) inalteración semántica de los componentes,
- 3) posibilidad de sustituir las palabras que acompañan a la palabra base de la colocación.

Finalmente, sería la fuerza del uso lo que diferenciaría a los agrupamientos libres de las colocaciones. Se trataría de un hábito lingüístico que ha establecido, con más o menos rigidez, unas determinadas combinaciones y no otras.<sup>5</sup>

Determinado el marco teórico y toda vez que el Diccionario de M<sup>a</sup> Moliner es uno de los más utilizados por los estudiantes extranjeros que estudian español en un nivel avanzado, cabe preguntarse por la forma en que nuestro *Diccionario de uso* sistematiza este tipo de información. Ello nos llevó, en la medida en que las limitaciones de tiempo y de medios nos lo permitieron, a aplicar la metodología con la que el equipo *COBUILD* ha abordado el estudio de las combinaciones léxicas del inglés.<sup>6</sup> El primer paso fue la informatización de un modesto corpus de materiales.<sup>7</sup> A continuación, se procedió a generar la concordancia del mismo, con la intención de utilizarla en dos direcciones:

- a) Como documento guía con el que contrastar la información que, sobre las colocaciones, registra el diccionario de uso.
- b) Como banco de ejemplos susceptible de aportar usos representativos de algunas combinaciones léxicas.

<sup>5</sup> Cfr. GARCÍA-GODOY: 1994, 91.

<sup>6</sup> V. SINCLAIR, 1987.

<sup>7</sup> El corpus se conformó con las novelas *El amante bilingüe* de Juan Marsé, *Señora de Rojo sobre fondo gris* de Miguel Delibes, *Amado Monstruo* de Javier Tomeo, además de las transcripciones de dos entrevistas radiofónicas y de algunas conversaciones. Todos estos materiales fueron sometidos a lectura óptica y, una vez informatizados, se les aplicó el programa de concordancias *Condex*, elaborado por el departamento «Ordenadores y Letras» de la Universidad de Utrecht.

Aquí nos vamos a limitar a los resultados obtenidos en el análisis del verbo «dar». La elección de esta palabra no es gratuita ya que «dar» es uno de esos verbos que suele aparecer como base en múltiples estructuras colocacionales dado el desgaste semántico que ha sufrido en favor de las numerosas palabras que se colocan junto a él («colocates»), en las cuales se concentra la fuerza significativa de la combinación.

Respecto del punto a), los 280 ejemplos que la concordancia arrojó del verbo «dar», nos llevó a un extenso análisis, a través de las numerosas entradas lexicográficas a las que podían remitir cada uno de los términos que integran una determinada combinación léxica. En este sentido, lo primero que llama la atención es la asistemática ubicación de estos elementos en el Diccionario de M<sup>a</sup> Moliner: algunas colocaciones de «dar» aparecen reseñadas en la acepción o subacepción correspondiente y también al final de la entrada en el lugar que se destina a modismos, refranes y frases idiomáticas (p. ej. *dar un vistazo*, *dar un paseo*, etc.) otras, en cambio, sólo figuran en este último apartado (p. ej. *dar vueltas*, *dar la mano*) y otras no aparecen ni siquiera para indicar su búsqueda por el segundo término de la colocación (p. ej. *dar braguetazo*, *dar la tabarra*, *dar un disgusto*, *dar tumbos*, etc.).

Por otra parte, el cotejo de la información del corpus informatizado y la del Diccionario reveló algunas ausencias significativas: en nuestro *Diccionario de uso* faltan las colocaciones *dar positivo/negativo* una cosa, *dar un gol/pase* a una persona, *dar golpecitos en la espalda* a una persona, *dar pistas* a una persona, *dar por el saco* a una persona, *dar la noche* a una persona, *dar la tabarra* a una persona, *dar paso* a una cosa, *dar la impresión/sensación de*, *dar la casualidad de*, *dar un nuevo rumbo* a una cosa, *dar la opinión*, *dar a una persona tiempo* a una cosa y *dar un capricho* a una persona, combinaciones éstas que presentaban en el corpus una frecuencia de uso que podríamos considerar relativamente alta y, en consecuencia, al decir de Sinclair, serían para un alumno extranjero, colocaciones significativas; por el contrario, faltaban en la concordancia otras combinaciones léxicas que sí recoge el diccionario de M<sup>a</sup> Moliner y cuya rentabilidad es, cuanto menos, cuestionable si consideramos que un diccionario de uso no debe ser un museo o archivo de palabras; M<sup>a</sup> Moliner recoge *dar dogal*, *dar un mentís*, *dar quince* y *raya* y otras expresiones del mismo jaez, que ni siquiera figuran en la última edición del diccionario académico.

Por último, en este estudio de las colocaciones de «dar», analizamos las ejemplificaciones de los distintos valores semánticos. A este respecto, nos preguntamos si los ejemplos que ilustran las distintas acepciones son representativos, si, en efecto, el alumno puede considerarlos verdaderos

«modelos de uso». El contraste con la información ofrecida por el corpus puso de manifiesto que, en muchas ocasiones, los ejemplos que proporciona el DUE son insuficientes y, a veces, desvirtúan la realidad lingüística al no presentar su forma gramatical más típica. En efecto, si en el prólogo del Diccionario se declara que dicha obra se destina a quienes estudian español como lengua extranjera, parece lógico que se piense en ellos al sistematizar, en la microestructura, la información lexicográfica; así, registrar la combinación léxica *hacer falta una cosa* podría ser suficiente para un hablante nativo que ya conoce la forma típica en la que se presenta en el discurso pero no parece ocurrirle lo mismo al estudiante extranjero ya que la no inclusión de un ejemplo puede llevarle al error de que tal combinación puede realizarse con todo el paradigma verbal cuando su forma típica es la de tercera persona del singular (*hace falta/no hace falta una cosa*). Como declara Sinclair, la búsqueda de un ejemplo representativo debe constituir el plato fuerte de un diccionario para extranjeros ya que, ante los ojos del estudiante, se erigen como verdaderos modelos de uso; siguiendo la metodología del lingüista británico acerca del análisis de una concordancia con fines lexicográficos, vamos a intentar exponer cómo la forma en que se presentan e ilustran ciertas combinaciones léxicas en el Diccionario de M<sup>a</sup> Moliner no coincide con el uso real, a juzgar por los datos empíricos que arroja el corpus de materiales. Observemos la siguiente colocación que cuenta con numerosos ejemplos en nuestro corpus, de los que hemos seleccionado estos cinco:

-para que Norma me oiga	¡dele	al cepillo!-Zí,
-que esa es manera de	darle	al cepillo? dijo
-sus padres? Su madre le	daba	al morapio una
-de Marés se avenía a	darle	al acordeón cada
-que es normal eso de	darle	al acordeón en

El análisis detenido de todas las apariciones de dicha colocación en la concordancia nos descubre la forma regular en la que éste se realiza, su forma típica. Así, a tenor de los datos empíricos que nos proporciona el corpus parece que un ejemplo representativo de esta colocación léxica podría tener la forma de infinitivo en función sustantiva referida a una tercera persona singular, acompañado de un objeto de carácter no-animado que experimenta una «extraña reduplicación». Respecto de su registro en un diccionario, en el lema debería aparecer la reduplicación que es uno de sus rasgos caracterizadores («darle a una cosa»); la evidencia del corpus invalida la forma en que el *Diccionario de uso del español* caracteriza este valor; en

dicha obra, se indica que *dar a la manivela* (o a otro objeto) es «mover o hacer funcionar la cosa que se expresa», información que indujo a error a aquellos alumnos que consultaron dicho diccionario para realizar ejercicios de producción escrita. En efecto, tales alumnos, siguiendo el modelo de uso proporcionado por M<sup>a</sup> Moliner, escribieron en sus redacciones \*¡da a la palanca!, \*¡cómo da a la ginebra!, \*¡daba fuerte a las matemáticas!, etc.

Es necesario subrayar, para concluir, que el objetivo de esta comunicación no es señalar las posibles «goteras» del *Diccionario de uso* que, a nuestro juicio, es una de las mejores obras lexicográficas en el dominio del español; tampoco hemos querido sugerir que su consulta resulta inútil al estudiante de español como lengua extranjera. Antes bien, lo que se ha pretendido poner de manifiesto es la necesidad de tener en cuenta grandes corpora para la investigación lexicográfica, la necesidad de considerar el grupo de usuarios meta al que se destina el diccionario no sólo en el prólogo, como una mera declaración de intenciones, sino en el plan y ejecución de toda la obra; asimismo, deberían descartarse la inclusión de ejemplos inventados, hecho que no sólo se advierte en nuestro *Diccionario de uso*, sino que es una constante en los diccionarios escolares del español.<sup>8</sup>

Por otra parte, es hora ya de comenzar a cultivar, en el campo de la lexicografía española, una línea de investigación empírica, que está proporcionando, más allá de nuestras fronteras, datos sustanciosos sobre las necesidades que debe satisfacer un diccionario según el tipo de actividad lingüística que se desea realizar (composición, traducción, etc.) y, asimismo, sobre el perfil del usuario, sobre la ergonomía de estas obras, etc. Probablemente, el abandono del diccionario académico como plantilla de la mayoría de nuestros diccionarios escolares (o simplemente como mera copia) y el cultivo de esas nuevas líneas de investigación nos ponga en buen camino a la hora de salvar el escollo que existe entre la lexicografía española y la lexicografía de otras lenguas europeas como el francés, el alemán y, sobre todo, el inglés.

<sup>8</sup> Así, el *Gran diccionario de la lengua española* (SGEL, Madrid, 1985) ofrece la frase «Esta comida no presta», como ejemplo estándar de «ser útil para cierta cosa» y, por consiguiente, sin marca dialectal; he aquí otro ejemplo desafortunado que encontramos en la misma obra: «Le infirió una paliza de antología» (sobre los ejemplos forzados y faltos de naturalidad en nuestros diccionarios escolares, V. CALDERÓN: 1994, 65-73).

## Bibliografía

- BEHEYDT, L.  
1987 «The Semantization of Vocabulary in Foreign Language Learning», *System* 15, 1: 55-67.
- BENSON, Morton, Evelyn BENSON y Robert ILSON  
1986 *Lexicographic Description of English*, Amsterdam, John Benjamins, 252-262.
- CALDERÓN, Miguel  
1994 *Sobre la elaboración de diccionarios monolingües de producción*, Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada, Granada, 1994.
- CARTER, R.  
1987 «Is there a Core Vocabulary? Some implications for Language Teaching», *Applied Linguistics*, 8: 178-193.
- FONTENELLE, Thierry  
1992 «Collocation acquisition from a corpus or from a dictionary: a comparison», *Euralex-'92 Proceedings*, Tampere, Finland, 221-228.
- GARCÍA-GODOY, M.T.  
1994 «La enseñanza de las colocaciones léxicas asistida por ordenador», *Foro Hispánico*, 6 (1994), 87-103.
- JENKINS, J.R., B. MATLOCK y T.A. SLOCUM  
1989 «Two approaches to vocabulary instruction: The teaching of individual word meanings and practice in deriving word meaning from context», *Reading Research Quarterly*, XXIV, 2: 215-235.
- LAUFER, Batia  
1991 «The development of lexis in the expression of the advanced learner», *The Modern Language Journal* 75: 440-448.
- LIANG, S.Q.  
1991 «A propos du dictionnaire français-chinois des collocations françaises», *Cahiers de lexicologie* LIX, 2: 150-167.
- MACKIN, R.  
1978 «On Collocations: Words shall be known by the company they keep», in: P. STREVEN (ed.), *In Memory of A.S. Hornby*, Oxford: Oxford University Press.
- MARTON, Waldemar  
1977 «Foreign vocabulary learning as problem n° 1 of language teaching at the advanced level», *Interlanguage Studies Bulletin*, 2: 33-57.

- MEARA, P.  
1982 «Vocabulary acquisition: a neglected aspect of language learning», in: Valerie KINSELLA (ed.), *Language Teaching, Survey 1, Eight state of the art articles in key areas in language teaching*, 100-127.
- MOLINER, M<sup>a</sup>  
1979 *Diccionario de Uso del español*, Madrid: Gredos.
- MOON, Rosamund  
1992 «There is a reason in the roasting of the eggs: a consideration of fixed expressions in native-speaker dictionaries», *Euralex-'92. Proceedings*, Tampere, Finland, 493-502.
- SINCLAIR, J.M. (ed.)  
1987 *Looking up*, London y Glasgow: Collins.  
1991 *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- SLAGTER, Peter Jan  
1988 «¿Qué palabras hay que enseñar?», *Cable 1*, 3-7.  
1992 «Diccionarios bilingües para hablantes no nativos», *Actas del I Congreso Internacional de AESLA*, Granada 23-26 de septiembre de 1992 (en prensa).

## EL PLANO INFORMATIVO EL TEXTO: SU DESCRIPCIÓN Y ENSEÑANZA

José María Gómez Rodríguez

0.-

El estudio que presento se inscribe en el marco de la «Gramática del texto» y aprovecha las aportaciones del «Análisis del discurso»<sup>1</sup>. Entiendo «texto» como *unidad global de manifestación de la intención comunicativa del hablante*<sup>2</sup>, unidad a la que contribuye una serie de procedimientos de cohesión, es decir, de ligazón y trabazón entre las partes, destinados a dotarlo de coherencia global y real.

Mi perspectiva exige adoptar la función comunicativa del lenguaje como campo básico de análisis. Desde este punto de vista, tiene una importancia aún no suficientemente valorada realizar un estudio de la estructura temática y valor informativo de una enunciación, aspectos estos que obedecen a impulsos y necesidades comunicativas del hablante. En este sentido, parto de la idea de que la comunicación es un fenómeno dinámico y no estático, y considero que el grado de dinamismo comunicativo de un elemento indica en qué medida ese elemento contribuye a la progresión temática y, por lo tanto, al desarrollo de la comunicación. Por otra parte, como aún no se ha extendido la propuesta de análisis de textos coloquiales en la Educación Secundaria, prestaré especial atención a los escritos; de este modo y debido a esta limitación, entenderé que lo comunicativo del lenguaje se orienta a propósitos primariamente descriptivos e informativos, escasamente interactivos pues.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> En este trabajo vierto algunas ideas y, sobre todo, las conclusiones a que llegué en un estudio más amplio que tuve oportunidad de presentar en las *I Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*. Las limitaciones de espacio me obligan a recoger el análisis referido en trazos demasiado gruesos.

<sup>2</sup> C. FUENTES (1993a).

<sup>3</sup> Efectivamente, si la lengua hablada está orientada *hacia el contacto* (uso fático del lenguaje), la lengua escrita, por su parte, lo está *hacia el mensaje* (uso descriptivo). Vid. BEDMAR (1989).

En suma, mi propósito es presentar la descripción del plano informativo dentro del marco general de la coherencia del texto.

## 1.-

Las líneas directrices de mi planteamiento descriptivo parten de la atinada distinción de M. A. K. Halliday entre «estructura de la tematización» y «estructura de la información».<sup>4</sup> Considero que resulta conveniente distinguir dos componentes en el plano del contenido de cualquier enunciado. Hay, por un lado, un componente temático-contextual, que es el fondo-escenario-subsuelo que aporta las pautas que seleccionan la información subsiguiente -en lo que se refiere al emisor, claro está-, al tiempo que crea expectativas de lectura e interpretación -en lo que toca al destinatario. Y hay, por otro lado, un componente informativo, pragmático, más dinámico y ocasional que aquél, que encuentra su motivación en el cumplimiento (satisfacción) de intenciones comunicativas concretas y determinadas. En otras palabras y de modo sintético, si el primer componente podría ser evaluado en términos cuantitativos (co-textuales), el segundo podría serlo en términos cualitativos (actitudinales).

Este planteamiento, sin embargo, encuentra una grave (frustrante) dificultad en su viabilidad metodológica. Y es que en los textos escritos resulta verdaderamente difícil discernir, por el momento, las funciones e instrucciones informativas que un emisor puede imprimir a su discurso, y que van más allá de la marcación de las funciones textuales, tales como la 'adición', la 'atenuación', la 'concesividad', la 'conclusión', la 'continuación', etc., funciones estas que pocas veces se revisten de la impronta del emisor (salvo aquellos casos en que aparecen «marcadores modalizadores»<sup>5</sup>). Además, casi todas las contribuciones se han hecho tomando como punto de partida el discurso coloquial, en donde entran en juego variables tan importantes como la situación comunicativa, la distancia social entre los interlocutores, las parcelas de saber compartidas, etc. Todavía más, sólo en la última década están llegando los avances referidos a los actos de habla, el

<sup>4</sup> Sobre Halliday puede consultarse: BROWN y YULE (1993), JIMÉNEZ JULIA (1986), MEDEROS MARTÍN (1988).

<sup>5</sup> Una exposición de las funciones textuales del español y sus marcadores puede verse en CASADO VELARDE (1993).

principio de cooperación y las máximas conversacionales, la argumentación discursiva, el principio de relevancia comunicativa, la utilización de presuposiciones, implicaturas y otras inferencias como medio de obtener información, las estrategias de cortesía, etc. Pero, a pesar de estos aires frescos, no olvidemos que las condiciones pragmáticas de producción y recepción de textos orales y escritos son diferentes.

En el plano informativo del texto, especialmente el escrito, es mucho lo que queda por hacer. Así, a pesar de vislumbrar con fiable intuición dos componentes en el estrato informativo, uno que mira al texto y otro que atiende al emisor (su actitud y propósito comunicativos), nos vemos obligados -resignados- a presentar, de un lado, una propuesta descriptiva, que acometa cada componente por separado (nuestros puntos 2. y 3.), y de otro, una sugerencia didáctica que, partiendo de los recursos lingüísticos habitualmente disponibles, atienda al plano informativo del texto en su conjunto (punto 4.). De momento, mientras no se canalicen las aportaciones y se constaten los resultados de posibilidades de análisis como la nuestra, tendremos que conformarnos con perder en exhaustividad científica lo que, sin duda, ganaremos en aplicabilidad pedagógica. Hoy, que la gramática metalingüística empieza a ceder terreno en favor de una gramática comunicativa, con más razón se hace necesario que llevemos la reflexión sobre el plano informativo al aula de la manera más funcional posible.

## 2.- El componente temático-contextual.

Se ha entendido por «tema» de una oración «aquello de lo que trata el mensaje» y/o «aquella información relativamente conocida». Sin embargo, basta con que reparemos en casos como:

(1) «Un hombre paseaba por una playa. *Al llegar a la escollera*, el hombre se detuvo» en donde existe una tematización del elemento temporal, para darnos cuenta de que el tema oracional no ha de ser necesariamente información conocida, ni establecida antes en el discurso.<sup>6</sup>

Ejemplos como (1) nos advierten de que si la vieja dicotomía tema/remata en el dominio de la oración presenta pocos problemas, cuando trascendemos

<sup>6</sup> Aquí, según algunos (VAN DIJK (1980) y G. REYES (1985), y de ésta tomo el ejemplo (1)), entra en juego la noción pragmática de «respectividad», en virtud de la cual es posible la tematización de un elemento nuevo si su inclusión resulta pertinente, es decir, si guarda relación con aquello de que se trata en una comunicación.

sus límites, sin embargo, nos vemos obligados a considerar la oración, no ya como unidad articulada temáticamente con independencia y autonomía, sino como segmento de discurso en contexto; de esta manera, es aconsejable cuestionar el carácter en cierto modo taxativo que había alcanzado la bien asumida clasificación de la información (la cual, o era conocida o era nueva). Precisamente a esta conclusión han llegado algunos analistas del discurso. En mi opinión, una propuesta feliz es la que recojo ligeramente adaptada a continuación:<sup>7</sup>

<i>Información evocada</i>	<i>Inferible</i>	<i>Nueva</i>
•textualmente: vigente		•totalmente
desplazada		•no usada
•situacionalmente		

A la vista de este esquema, podemos entender por «tema» cualquier información que ha de guardar relación con aquello de que se trata en una comunicación, es decir, con el «tema del discurso», y que, en la mayoría de los casos, es información conocida o presupuesta. Las implicaciones de coherencia textual, por otra parte, son claras: la distribución coherente de información en un texto exige que los elementos presupuestos (conocidos) precedan a los no presupuestos, y que los temas oracionales sean identificables y recuperables si la orientación del discurso lo reclamara,<sup>8</sup> de modo que cada predicación (aportación de información) se asigne a un elemento preexistente en el conjunto presuposicional.<sup>9</sup> A su vez, los temas oracionales han de estar vinculados directa o indirectamente al tema o conjunto de temas del discurso;<sup>10</sup> de esta manera, los temas oracionales cumplen dos funciones

<sup>7</sup> La propuesta es de E. F. PRINCE y está tomada de BROWN Y YULE (1993).

<sup>8</sup> Estas son las palabras de LARS FANT (1984, p. 59): «Una vez introducido un referente en el discurso, aquél constituye un elemento al cual es posible volver a referirse o al cual pueden asociarse otros elementos. El referente ha pasado a ser un tema del texto/discurso y forma parte del conjunto temático de éste».

<sup>9</sup> S.C. DIK (1981, p. 167 y ss.)

<sup>10</sup> C. FUENTES (1993a) propone la unidad supraoracional «parágrafo», que corresponde al conjunto de enunciados que se caracterizan por tener una unidad tópica (temática), es decir, por expresar un subtópico del tema general del texto. Así, resulta de las divisiones que hace el hablante en su texto siguiendo criterios informativos. Entre sus marcas están las fonológicas y los conectores y ordenadores del discurso.

fundamentales: a) conectar y unir con el discurso precedente para asegurar la relevancia o pertinencia de la información aportada; y b) servir como punto de partida y garantizar la efectiva progresión: *grosso modo*, actualizar verbalmente entidades conocidas para decir algo 'nuevo' de ellas.

### 3.- El componente informativo-actitudinal.

En este componente se asigna estatus informativo a cada elemento del mensaje. Consideramos que la oración, como unidad sintáctica, está sujeta a ciertas restricciones en cuanto a la forma, orden e interrelación de los constituyentes, si bien como parte o unidad del discurso hay una serie de aspectos, en el plano expresivo (entonación, orden de palabras, determinados morfemas, construcciones particulares, etc.), inherentes a la estructura de la información y que no afectan directamente a su condición de unidad sintáctica; en otras palabras, podemos «focalizar» o «topicalizar» cualquier elemento sin que esto suponga alteración alguna de las características gramaticales de la unidad. Legítimamente, será focalizado aquello que el hablante considera, dentro de la unidad informativa, información más importante.<sup>11</sup>

De esto se podría deducir que topicalizar o focalizar es simplemente tematizar, es decir, seleccionar un elemento como tema de la predicación. Si esto fuera así, ningún sentido tendría la propuesta de los dos componentes que venimos presentando. Veamos un caso de topicalización:

(2) «Los García me cayeron muy bien. Él es fino y simpático. *En cuanto a ella*, es algo reservada, pero agradable».<sup>12</sup>

En casos como éste, la expresión topicalizadora «en cuanto a» pone el sujeto sintáctico «ella» en el primer plano de atención, que normalmente no tiene, ya que, de acuerdo con las teorías del orden lineal y progresión en la capacidad informativa de los elementos oracionales, el sujeto temático es el elemento con menos poder informativo. Además, hemos de advertir que la topicalización no surge aquí para cubrir las necesidades de cohesión entre las

<sup>11</sup> C. SILVA CORVALÁN (1984).

<sup>12</sup> Ejemplo tomado de REYES (1985).

partes, pues ésta estaría asegurada con la mera tematización de «ella» («Los García me cayeron muy bien. Él es fino y simpático. Ella es algo reservada, pero agradable»). Más bien, parece que la topicalización tiene como objeto dar cierto relieve al tema, y consecuentemente a la información implicada que seguiría:<sup>13</sup> la oración de «él» y la de «ella» se instituyen en argumentos, además coorientados (con la misma dirección ilocutiva), que favorecen la conclusión, en este caso explícita, «me cayeron bien». Pero ocurre que aparece el marcador «en cuanto a» para advertir del hecho de que el segundo argumento puede resultar controvertido y, por lo tanto, no apoyar de forma tan clara la mencionada conclusión; y esto es así porque en la entidad temática «ella» se da una cualidad que podría estar antiorientada en relación con la conclusión global, y que podría presentar un problema de veracidad ligado a una de sus inferencias (implicaturas): [«es algo reservada» == >] 'es difícil conversar con ella, con lo que no volveré a quedar'. Sin embargo, como el emisor se apercibe de que dicha inferencia resulta inadecuada en el contexto en que surge resuelve tal problema de veracidad añadiendo un (sub)argumento introducido con «pero». Gracias al significado convencional de este conector, el emisor subraya la mayor fuerza argumentativa (en efecto, «agradable» es más fuerte argumentativamente que «reservada») y, consecuentemente, la conclusión que de él deriva.<sup>14</sup>

Parece que ya podemos dar legitimidad, de manera definitiva, a la idea de que el hablante puede considerar en cada momento que ciertos elementos de su mensaje son informativamente más importantes que los demás. Por ello, conviene distinguir una serie de regularidades que ofrecen pautas de organización lingüística de la realidad de aquellas otras que rigen la interacción social como forma de actividad cooperativa, esto es, que proporcionan una información quizá accesoria para la descodificación de un enunciado, pero absolutamente necesaria para el reconocimiento de la intención y dirección comunicativas, luego para el éxito de la comunicación. Precisamente a estas últimas regularidades son las que damos en llamar informativas o pragmáticas; a saber, decisiones metacomunicativas acerca del tema oracional o del tema del discurso, de las que debemos inferir el conjunto de actitudes y juicios de valor manifestados por el hablante sobre

<sup>13</sup> Podemos afirmar que cuanto más marcada es la construcción, más probable se vuelve que sea su significado implicado lo que se pretende que transmita el enunciado.

<sup>14</sup> J.A. MOYA CORRAL (1994).

su propio mensaje mediante recursos lingüísticos diversos, y cuya variación no alterará, sin embargo, el valor representativo del mismo.<sup>15</sup>

#### 4.- Mecanismos y recursos lingüísticos de tematización.

Uno de los recursos más citados es el «orden de palabras» y, en concreto, llevar a la posición inicial el segmento que se pretende tematizar. El orden de palabras es el fenómeno que depende de una forma más directa de la estructura informativa oracional.<sup>16</sup> En español, algunas construcciones (sustantivo-adjetivo, adjetivo-adjetivo, sujeto-verbo, complementos del verbo entre sí y en relación con el resto de la oración, oraciones interordinadas) presentan un orden flexible. Pero esta relativa flexibilidad no es una mera cuestión de estilo; muy al contrario, debe estudiarse desde una perspectiva funcional que tenga en cuenta fenómenos gramaticales y fenómenos textuales (y pragmáticos) relativos a la distribución de la información.

En los distintos estudios, ha sido frecuente hablar de orden «normal», «objetivo», «neutral» o «no-marcado» cuando la distribución tema/rema se correspondía con la de sujeto/verbo. Así, en (3) se diría que el tema es polarizado por el sujeto y el rema por el verbo y lo dominado por él (el predicado); es lo habitual:

(3) «El Madrid sentenció ayer la Liga».

En buena proporción, en (3a) sería el verbo lo temático, y el sujeto lo remático. Ahora bien, como resulta extraño que al interpretar la articulación verbo/sujeto se considere a aquél tema de la oración, debido a que son los elementos nominales, y no los verbos, los que están acostumbrados por su modo de ser a funcionar como tema, hay quienes prefieren concluir que los

<sup>15</sup> Un ejemplo: con respecto a los marcadores del discurso, Lundquist (1980) piensa que no son imprescindibles para entender un texto, ya que simplemente muestran una relación temática o semántica que se da entre las oraciones; pero no la crean, y por eso pueden elidirse. Su misión es, entonces, clarificar al destinatario la intención comunicativa del emisor, su orientación. Su contenido es pragmático, y no interno al enunciado. En definitiva, se trata de piezas lingüísticas sin las cuales se puede captar el valor representativo o referencial de un texto, pero que resultan necesarias para reconocer la intención informativa del emisor a partir de la situación de comunicación que le da vida.

<sup>16</sup> H. CONTRERAS (1983), G. REYES (1985), ROMERO GUALDA (1985), N. DELBECQUE (1988).

enunciados verbo/sujeto no son bimembres en lo temático, sino que recogen un hecho global, indivisible, con lo que aconsejan hablar en casos como (3a) de enunciado íntegramente remático.<sup>17</sup>

(3a) «Sentenció la Liga ayer el Madrid».

Cosa distinta sería, cuidado, que lo colocado en posición inicial fuera un elemento no verbal del predicado, como en (3b), en donde habría que hablar de tematización, en este caso, del elemento temporal:

(3b) «Ayer sentenció el Madrid la Liga».

Además del orden de palabras disponemos de otros recursos de tematización. Expongo brevemente los más recurridos:

a) Marcadores discursivos de tematización: «en cuanto a», «hablando de», «en relación con», «de acuerdo con», «en torno a», «con respecto a», etc.

b) Proceso semejante de tematización se observa en construcciones de los tipos que aparecen en (4) y (5): (4) «Si de salir de marcha se trata, no hay quien le gane», (5) «Otra cosa no, pero para salir de marcha es el primero».

c) La llamada «seudoescisión» o «construcción hendida», que consiste en anteponer un elemento con pausa y echar mano de una construcción de relativo perifrástica: (6) «Es lápiz lo que no tengo».

d) Separación del resto de la oración por medio de una pausa y distinta entonación: (7) «El director, ¿sabe usted a qué hora acaba de desayunar?», (8) «Perú: fin del populismo».

e) Reduplicaciones léxicas: (9) «Leer, leo, pero no escribo», (10) «Llover llover, lo que se dice llover, no llovió», (11) «Listo, sí que es listo».<sup>18</sup>

<sup>17</sup> El orden habitual es verbo/sujeto en las siguientes situaciones: pregunta absoluta, pasiva refleja, verbos presentativos que denotan el «existir» o el «llegar a existir» de su sujeto, verbos emotivos, construcciones «seudooracionales» con verbo en forma no personal.

<sup>18</sup> M<sup>a</sup> V. ESCANDELL VIDAL (1991).

No podemos terminar un estudio como éste sin antes recoger, aunque sea sucintamente, los elementos conectores que garantizan la progresión del texto, bien uniendo sus partes, bien ordenando la materia discursiva. La razón fundamental por que recojo estas piezas del engranaje textual es que entre ellos están los llamados «marcadores tematizadores» o «topicalizadores» y los «actitudinales» o «modalizadores». En la bibliografía más reciente es frecuente encontrarlos bajo etiquetas diversas: «conectores», «conectivos», «marcadores del discurso», «operadores del discurso», «conectores pragmáticos», etc.<sup>19</sup> Una visión sugestiva es la que considera que el conector proporciona una serie de instrucciones que guían las inferencias (eliminando unas, reforzando otras) que se han de obtener de los dos miembros por él relacionados.<sup>20</sup> En virtud de esas pautas pragmáticas que guían las inferencias, se establece la siguiente clasificación:

a) «conectores aditivos»: *y, o, ni, a su vez, además, aparte, asimismo, de hecho, de igual manera, de la misma manera, igualmente, sobre todo, todavía más, más aún*, etc.

b) «conectores justificativos»: *al fin y al cabo, a fin de cuentas, después de todo, porque, pues, puesto que, ya que*; y «conectores consecutivos»: *así, así pues, de aquí, de forma que, en consecuencia, en tal caso, entonces, luego, por consiguiente, por lo tanto*, etc.

c) «conectores contra-argumentativos»: *ahora bien, al contrario, antes bien, así y todo, aun así, aunque, con todo, contrariamente, de todos modos, en cambio, en cualquier caso, en todo caso, mas, muy al contrario, no obstante, pero, por el contrario, por contra, pues bien, sin embargo*, etc.

Al lado de estos conectores existen otros marcadores del discurso, los cuales pueden llegar a considerarse conectores debido a la intervención de principios conversacionales. Así, generalmente será la aplicación del principio de pertinencia («máxima de relación») en la relación entre el enunciado que introduce y su contexto, y no su significado convencional, lo

<sup>19</sup> J. PORTOLÉS (1993), C. FUENTES (1993a, 1993b), MARTÍN ZORRAQUINO (1992).

<sup>20</sup> Una visión similar y ciertamente clarificadora ofrece MOYA CORRAL (1994) al estudiar la estructura informativa en las oraciones interodinadas.

que nos lleve a pensar en un elemento anterior.<sup>21</sup> La clasificación que desde esta perspectiva se propone de estos últimos marcadores es la que recojo a continuación considerablemente simplificada:

a) «Marcadores reformulativos»: *aclaro, con otras palabras, dicho de otra manera, dicho en otras palabras, dicho en otros términos, efectivamente, en efecto, en otras palabras, es decir, esto es, o sea, etc.* («reformulativos parafrásticos»); *a decir verdad, a saber, a modo de resumen, en definitiva, en fin, en pocas palabras, en resumen, en suma, etc.* («reformulativos no parafrásticos»).

b) «Marcadores de rectificación»: *más bien, mejor dicho, por mejor decir, etc.*

c) «Ordenadores del discurso»: *de un lado, en primer lugar, en un primer momento, para empezar, por lo pronto, por una parte, etc.* («de apertura»); *en segundo lugar, de otra parte, de otro lado, etc.* («de continuidad»); *por último, para terminar, en último lugar, etc.* («de cierre»).

d) «Marcadores de digresión»: *a propósito, dicho entre parentésis, dicho sea de paso, por cierto, etc.*

e) «Modalizadores o indicadores de la actitud del hablante»: *a mi modo de ver, a mi parecer, bien pensado, con toda seguridad, desde mi punto de vista, etc.*

f) «Marcadores topicalizadores»: *en cuanto a, hablando de, en relación con, de acuerdo con, en torno a, etc.*

Ante estas consideraciones, son varias las reflexiones que podemos hacer:

- 1) Los conectores y los otros marcadores son elementos del andamiaje textual que tienen como función básica unir dos unidades textuales (sean dos enunciados, dos párrafos, etc.), por lo tanto, dos bloques temáticos; asimismo, dosificar la información según las necesidades comunicativas del emisor.

<sup>21</sup> Portolés pone como ejemplo el par «por una parte» y «por otra parte»: «[cuando se utiliza este par] es frecuente que el sentido de los dos enunciados se oponga; ahora bien, esto no significa que convencionalmente se deban lograr a partir de estos sintagmas unas inferencias contra-argumentativas. Se trata de inferencias conversacionales forzadas únicamente por el contexto». En suma, la clave está en la distinción entre las inferencias convencionales, aquellas que son forzadas lingüísticamente, y las conversacionales, obtenidas exclusivamente gracias al contexto.

- 2) Es extraordinaria su contribución a la cohesión temática del texto, bien al continuar el tema, bien al segmentarlo, bien al cambiarlo, bien al retomarlo, etc.
- 3) Están aislados del contenido proposicional (referencial) que se comunica en la unidad que encabezan, y su misión es establecer una orientación temática sobre la referida unidad; por eso, es frecuente llamarlos «comentarios metalingüísticos» o «metacomunicativos».
- 4) Como cualquier elemento de enlace, establece una relación fórica entre lo que viene antes y lo que sigue.
- 5) Son los «marcadores modalizadores» los que de forma más flagrante manifiestan el punto de vista del hablante en cuanto a la materia discursiva que él mismo está ordenando; generalmente, aparecen para diluir la fuerza ilocutiva del enunciado. Por otra parte, no es difícil dejar de ver su punto de vista en los marcadores que hemos recogido. Parece que salvo en los marcadores que funcionan en el nivel macroestructural en los demás es ostensible la impronta del emisor: ya sea para hacer pasar el contenido dictal por el tamiz de la modalización, ya sea para relegar a un plano informativamente secundario lo introducido por una marcador de digresión, etc.<sup>22</sup>

Para terminar, digamos que un planteamiento didáctico eficiente deberá desarrollar, entre otras, las tres capacidades siguientes:

- 1) Reconocer la progresión temática de un texto, la cual, básicamente, puede ser de los tipos: a) «progresión lineal (secuencial) de tema y rema»; b) «progresión encadenada de tema y rema»; c) «progresión constante del tema»; y d) «progresión constante del rema».
- 2) Elucidar en qué recursos de lengua se incardinan las funciones informativas impresas por el emisor en su enunciado.
- 3) Valorar la contribución de los conectores en tanto que guías de la lectura e interpretación del texto, y la de los marcadores en relación con la disposición y ordenación de la materia discursiva. En fin, apreciar la efectiva coherencia del texto.

<sup>22</sup> Un estudio más detenido de las posibilidades de descripción y enseñanza de los conectores y otros marcadores puede verse en J. M<sup>a</sup> GÓMEZ RODRÍGUEZ (*et al.*, 1995).

### Referencias bibliográficas.

- BEDMAR GÓMEZ, M<sup>a</sup> J.: «La norma del texto oral y la norma del texto escrito», *RSEL*, 19, 1, 1989, pp. 111-120.
- BROWN, G. Y YULE, G.: *Análisis del discurso*, Madrid, Visor, trad. de S. Iglesias Recuero, 1993.
- CASADO VELARDE, M.: *Introducción a la gramática del texto del español*, Madrid, Arco, 1993.
- CONTRERAS, H.: *El orden de palabras en español*, Madrid, Cátedra, 2<sup>a</sup> ed., 1983.
- DELBECQUE, N.: «La variación de la posición del regente como factor de cohesión textual y coherencia argumentativa», *Anuario de Lingüística Hispánica*, IV, 1988, pp. 59-97.
- DIJK, T. V.: *Texto y contexto*, Madrid, Cátedra, 1980.
- ESCANDELL VIDAL, M<sup>a</sup> V.: «Sobre las reduplicaciones léxicas», *LEA*, XIII, 1, 1991, pp. 77-86.
- FANT, L.: *Estructura informativa en español. Estudio sintáctico y entonativo*, Acta Universitaria Upsaliensis, Upsala, 1984.
- FUENTES, C.: *Enlaces extraoracionales*, Sevilla, Alfar, 1987.
- FUENTES, C.: «Conectores pragmáticos», *Estudios en torno a la palabra*, Sevilla, Publicaciones del Departamento, 1993a.
- FUENTES, C.: «Conclusivos y reformulativos», *Verba*, 20, 1993b, pp. 171-198.
- GÓMEZ RODRÍGUEZ, LÓPEZ SANTAMARÍA Y YERVES CAZORLA: «Marcadores del discurso. Propuesta comunicativa de enseñanza», comunicación presentada en las *V Jornadas sobre aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras*, Granada, 5-8 de Junio de 1995.
- JIMÉNEZ JULIÁ, T.: *Aproximación al estudio de las funciones informativas*, Málaga, Ágora, 1986.
- LUNDQUIST, L.: *La cohérence textuelle: syntaxe, sémantique, pragmatique*, Nyt Nordisk Forlag, A. Busck, Kobenhavn, 1980. Accedo a él a través de FUENTES, C. (1993a).
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A.: «Partículas y modalidad», *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, Max Niemeyer, Tubinga, vol. VI, 1, 1992, pp. 110-124.
- MOYA CORRAL, J. A.: «Sintaxis y estructura de la información: aportación a la enseñanza de las oraciones interodinadas», *Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE*, Málaga, 1994, pp. 97-106.
- MEDEROS MARTÍN, H.: *Procedimientos de cohesión en el español actual*, Aula de Cultura de Tenerife, Santa Cruz de Tenerife, 1988.
- PORTOLÉS LÁZARO, J.: «La distinción entre los conectores y otros marcadores del discurso en español», *Verba*, 20, 1993, pp. 141-170.
- REYES, G.: «Orden de palabras y valor informativo en español», *Philologica Hispaniensia in honorem Manuel Alvar*, II, Gredos, Madrid, 1985, pp. 567-588.
- ROMERO GUALDA, M. V.: «Orden de los elementos oracionales en español», *RILCE*, 1, 1985, pp. 99-111.
- SILVA CORVALÁN, C.: «Topicalización y pragmática en español», *RSEL*, 14, 1, 1984, pp. 1-26.

# UNA APROXIMACIÓN AL LENGUAJE ADMINISTRATIVO EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Elvira López López

## 1 Introducción

Esta propuesta está dirigida a los alumnos de los últimos años de BUP y FP, con el deseo de familiarizarlos con este tipo de lenguaje, ya que están creciendo en un momento en el que se está produciendo un cambio en el discurso administrativo.

La *Comunicación*: Todos los seres que viven en una sociedad, y por lo tanto, relacionándose con otros de igual naturaleza, presentan unos modos de actuar especializados, para poder transmitir entre ellos la información imprescindible y necesaria que facilite dicha relación, y que a la vez es el fundamento de la sociedad.

A este conjunto de actos que sirven para transmitir información se le denomina «comunicación», y es en el ser humano donde esta comunicación alcanza su mayor riqueza y complejidad, debido a su capacidad racional que le permite, no sólo transmitir y recibir información, sino también experiencias, sentimientos, vivencias, conocimientos, etc., y es a través del *Lenguaje*, por medio de códigos, donde se manifiesta la capacidad característica y universal de las personas para llevar a cabo esta comunicación

Como sabemos, la *Lengua* es un código de comunicación, un conjunto de signos lingüísticos cohesionados entre sí, regidos por leyes de relación de semejanza y de oposición:

- La relación de semejanza permite agrupar los elementos comunes que presentan en diferentes niveles o subsistemas.
- La relación de oposición hace posible diferenciar un signo de otro, dentro del subsistema al que pertenece, gracias a la presencia o ausencia del rasgo marcado.

Por lo tanto, la descripción de una Lengua no puede limitarse solamente a establecer el Sistema de reglas o de unidades, sino que debe contemplar el uso que el hablante hace de ella, de este modo, una *lengua particular* está organizada por un conjunto de subcódigos, que el hablante utiliza en función de sus necesidades dialectales, y que relaciona de acuerdo con sus necesidades expresivas y características de cada situación, pero siempre, la lengua particular posee un conjunto de unidades y reglas que conocen todos los hablantes.

En contraste a ésto, podemos hablar de *lenguaje especializado* para referirnos al conjunto de subcódigos caracterizados por unas peculiaridades especiales, propias y específicas de cada uno de ellos, en virtud de la semántica, el tipo de interlocutor, la situación comunicativa, la intención del hablante, el tipo de intercambio comunicativo, etc.

Entre los lenguajes especializados, nos vamos a centrar en el *Lenguaje de la Administración*, que se caracteriza por su ambigüedad conceptual.

MARTÍN MATEO (1970), en su *Manual de Derecho Administrativo* dice textualmente:

«La Administración no es más que un producto del genio organizativo del hombre y de su dimensión social. De aquí que 'Administración' y 'Derecho Administrativo' tengan un énfasis socializador, pretendiendo disciplinar a los individuos, establecer entre ellos una cierta solidaridad para favorecer los intereses del grupo en cuanto tal».

Al leer esta definición, podemos observar que hay una identificación o alusión entre las voces «Administrativo» Y «Administración».

El término «Administración» viene ya recogido en el *Diccionario de la Lengua Castellana*, compuesto por LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA en su 4<sup>a</sup> edición de 1803, y lo define así: «S.f. La acción y efecto de administrar. Administrativo».

El vocablo «Administrativo» aparece documentado en el *Diccionario de la Lengua Española*. Tomo I, Madrid 1878, como: «Adj.: Lo que pertenece o se refiere a la Administración -JURISDICCION CONTENCIOSO-ADMINISTRATIVA: La especial encargada de dirimir las cuestiones que pueden surgir entre el Estado y los particulares».

En este mismo Diccionario de 1878 figura la voz «administrativamente» con la siguiente descripción: «Adv.:Según las reglas de la Administración.-Por medio de la Autoridad administrativa, en contraposición a Judicialmente».

Como significados más determinantes de la palabra «Administración» destacamos:

- El orgánico o subjetivo, que hace referencia a la organización.
- El funcional u objetivo, relativo a la actividad que se deriva de su organización.

En el principio de la Administración actual subyace la influencia francesa que se inicia en el siglo XVIII, con las reformas introducidas por Felipe V, y como consecuencia de esta influencia perdura su «jerarquización» a través de Órganos subdivididos, en cuya cúspide se encuentra un Ministro, y coincidiendo con el auge y desarrollo de la Administración Pública en el S. XVIII, nace el *lenguaje administrativo*, consolidándose plenamente en el S.XIX, a causa de una serie de circunstancias de carácter histórico y sociológico: predominio de la política social de la burguesía conservadora, correspondencia entre oligarquía y burocracia, etc. Este desarrollo enlaza con nuestra tradición literaria expresada en los *Códigos*, *Fueros*, etc., así como *Las Partidas* de ALFONSO X y el *Expediente de la Ley Agraria* de JOVELLANOS.

En la actualidad, con el establecimiento de la democracia y el *Texto Constitucional* de 1978, asistimos a un fenómeno de transformación de centralismo a descentralización, lo que conlleva una crisis en el modelo burocrático y una nueva cultura. En este contexto surge la *Ley 30/92 de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común*, cuyos valores dominantes son los principios de legalidad, eficacia y celeridad. Estas circunstancias contribuyen a la adaptación del lenguaje a la nueva concepción de las relaciones entre la Administración y los ciudadanos, desechando fórmulas anacrónicas, circunloquios, etc., que lo hacen oscuro y anquilosado, como consecuencia de su origen, ya que es un lenguaje tradicionalmente escrito y no hablado.

## 2 Nuestra propuesta de trabajo la podemos realizar de la forma siguiente

1º) Un acercamiento de los alumnos al mundo novelesco de GALDÓS, por ejemplo: *La desheredada*, *Tormento*, *La de Bringas*, *la familia de León Roch*, etc., ya que estas novelas reflejan una amplia visión del mundo de la Administración, y su lenguaje no ofrece dificultad para la comprensión.

2º) Un conocimiento de las características del Lenguaje Administrativo:

- Fórmulas de cortesía y tratamiento: «Vuestra Ilustrísima», etc.
- Uso de clichés y muletillas: «Tengo el honor de elevar a V.I.», etc.
- Expresiones verbales de orden y mandato: «Deben comparecer», «los usuarios se obligarán a...»
- Abundancia de formas no personales: Participios: «vistos», «recibidos»; Gerundios: «solicitando»; Infinitivos: «conceder».
- Escasez de verbos en forma personal: «se conceden...», «se establecen...»
- Empleo del futuro de subjuntivo que contrasta con el uso actual de la lengua: «Si procediera...»
- Uso de presentes y futuros con matices diversos: Presente con valor de futuro: «Se obliga a respetar...»; Futuro de posibilidad: «Podrá suministrarse a los abonados...»; Futuro de obligación: «Se responderá con...»
- Uso de auxiliares para expresar obligación: «Deberá personarse en esta oficina»
- Adjetivo «adjunto» usado como adverbio: «adjunto remito...»
- Propensión a la nominalización: Acumulación de sustantivos: «bonificaciones, exenciones o subvenciones...»; Uso del adjetivo nominalizado: «el recurrente...», «el denunciante...»; Perífrasis (verbo más sustantivo): «dar aviso», «dar curso» por «cursar», «avisar», etc.
- Abundancia de locuciones: «al objeto de...», «a solicitud de...», «en uso de...»
- Utilización de siglas que el uso ha transformado en palabras: BOE, DNI, CIF.
- Frecuente uso de adverbios en -mente: «definitivamente», «necesariamente».

- Acumulación de dos preposiciones ante el término: «para ante el Tribunal», «de entre...»
- Recurrencia de giros negativos: «la no justificación...», «Podrá no considerar cumplimentado...»
- Construcciones negativas o prohibitivas: «negar», «denegar», «desautorizar», «suspender», «desestimar».
- Afán de matización: Frases expletivas: «en su caso...», «en su día...»

3º) Textos: Los textos que presentamos son modelos de instancia. El modelo A: responde a una propuesta anterior a la Ley 30/92, y el modelo B: está redactado con posterioridad a la mencionada Ley, según la normativa vigente:

#### MODELO A

Excmo. Sr.

D. Ignacio Fernández Atienza, natural de Alba de Tormes, nacido el 20 de febrero de 1931, y vecino de Granada, con domicilio en la calle Puentezuelas nº 24, de profesión estudiante, a V.I. con el mayor respeto y consideración.

E X P O N E: Que habiendo trasladado sus padres la residencia a la ciudad de Granada, por razones de trabajo, y estando realizando el segundo curso de la carrera de Filosofía y Letras en la Universidad de Salamanca.

S U P L I C A: a V.I. que, previas las diligencias que se estimen necesarias, y de acuerdo con lo que sobre el particular preceptúan las vigentes disposiciones, se digne admitir esta instancia y ordenar el traslado de su expediente académico a la Universidad de Filosofía y Letras de Granada.

Es gracia que espera alcanzar del recto proceder de V.I. cuya vida guarde Dios muchos años.

Granada, 18 de abril de 1950

EXCMO. SR. RECTOR MAGNÍFICO DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA.

**MODELO B**

D. Ignacio Fernández Atienza, mayor de edad, con D.N.I. n<sup>o</sup> 54.352.567,

**E X P O N E** : Que estando realizando el segundo curso de Filosofía y Letras en la Universidad de Salamanca, y habiendo cambiado, por necesidades familiares, la residencia a Granada,

**S O L I C I T A** : El traslado de su expediente académico a la Facultad de Filosofía y Letras de Granada.

A los efectos de notificación, el interesado señala como medio preferente el servicio postal y como lugar su domicilio, situado en Granada, D.P. 18002, c/ Puentezuelas, n<sup>o</sup> 24.

Granada, 18 de mayo de 1995

**SR. RECTOR DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA.**

Se han elegido estos documentos para que el alumno los conozca y adquiera habilidad, ya que en el futuro será la Solicitud el mecanismo que utilice para relacionarse con la actividad de la Administración Pública.

4<sup>o</sup>) Comentario de los materiales: Algunas características y rasgos enumerados anteriormente, aparecen reflejados en los modelos de solicitud o instancia que se ilustran.

- «Se digne admitir»: Esta fórmula tradicional de ruego u orden de cortesía se ha reemplazado en el texto B por «solicitar».
- Texto A. «Vigente»: Es un término específico del lenguaje administrativo, aquí aparece unido al sustantivo y es una especie de muletilla.
- Suplica: Aunque este vocablo es un arcaísmo, todavía está vigente, pero debe sustituirse por «solicita».
- Diligencia: Es un término que pertenece al léxico administrativo.

- Uso de la 3ª persona para hacer referencia al emisor, estos rasgos le otorgan un carácter impersonal: «Su expediente», «sus padres», «su residencia».
- Fórmulas o frases hechas que contribuyen a darle monotonía y le impiden expresividad: «Es gracia que espero alcanzar de V.I. cuya vida guarde Dios muchos años».
- Dinamismo negativo: «Se estimen...», «Se digne...»
- Las construcciones con infinitivo, gerundio y participio, le dan un tono cansado y rígido, intensificado por las terminaciones: -iendo, -ado.

### 3 Conclusiones

En definitiva y a modo de conclusión, observamos que en el proceso de modernización de la Administración hay una revalorización de la sencillez y la claridad en el lenguaje escrito de estos documentos, puesto que este lenguaje escrito es un elemento relevante de la relación entre las organizaciones administrativas y los ciudadanos, por lo tanto debemos de huir de los recursos que le confieren un carácter grandilocuente y distante, y en esta opción por la claridad y sencillez recordamos a VALDÉS en su *Diálogo de la Lengua*: «...porque el estilo que tengo me es natural, y sin afectación ninguna escribo como hablo, solamente tengo cuidado de usar vocablos que signifiquen bien lo que quiero decir, y los digo lo más llanamente que me es posible, porque en ninguna lengua está bien la afectación».

#### 4 Bibliografía

- ÁLVAREZ RICO, M.; GONZÁLEZ-HABA GUIADO, V.M.: *Administración y Función Pública en España*. Ed. Libertarias/Prodhufi, S.A. Madrid, 1992.
- CABRÉ, M.T.: *La terminología, teoría, metodología, aplicaciones*. Ed. Antártida. Barcelona, 1993.
- CALVO RAMOS, L.: *Introducción al estudio del Lenguaje Administrativo*. Ed. Gredos, S.A. Madrid, 1980.
- Diccionario de la Lengua Castellana compuesto por la Real Academia Española*. 4<sup>a</sup> Edición. Madrid, 1803.
- Diccionario Enciclopédico de la Lengua Española. Tomo I*. Gaspar Editores. Madrid, 1878.
- HOLTUS, G.; METZELTIN, M.; SCHMITT, C.: *Lexikon der Romanistischen Linguistik*. Band/Volume VI,1. Ed. Max Niemeyer Verlag. Tübingen, 1992.
- JEFATURA DEL ESTADO: *Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común*. BOE 285 (27-XI-92).
- LAROUSSE: *Manual práctico de análisis y comentario de textos*. Ed. Larousse-Planeta S.A. Barcelona, 1994.
- LAROUSSE: *Manual práctico de gramática*. Ed. Larousse-Planeta S.A. Barcelona, 1994.
- MAP: *Manual de estilo del lenguaje administrativo*. Ministerio para las Administraciones Públicas. Madrid, 1991.
- MAP: *Manual de documentos administrativos*. Ed. Tecnos, S.A. Madrid, 1994.
- MARTÍN MATEO, R.: *Manual de Derecho Administrativo*. Madrid, 1970.
- PALOMAR OLMEDA, A.: *Derecho de la Función Pública. Régimen jurídico de los funcionarios públicos*. 2<sup>a</sup> Edición. Ed. Dykinson, S.L. Madrid, 1992.
- VALCÁRCEL, C.S.: *Adiós al «Ilmo. Sr.»*. Revista de MUFACE: 156, 12-14. 1995.
- VALDÉS, J. DE : *Diálogo de la Lengua*. Ed. Castalia. Madrid, 1982.

## FRASEOLOGÍA. UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA EN C.O.U.

Concepción Marta Lasso

### Introducción

El estudio de la fraseología es uno de los menos atendidos en nuestras programaciones de Lengua y literatura y sin embargo, es una parte de la lexicología imprescindible si queremos comprender, analizar y valorar *textos*. Entendemos «el texto» como una unidad de carácter lingüístico, intencionalmente emitida por el hablante, con un propósito comunicativo, en una situación concreta y dentro de un determinado contexto. Es decir, entendemos por texto una exclamación, un refrán, un artículo de prensa, un poema ... El rasgo determinante de un texto es constituir un producto lingüístico unitario en el que los elementos se interrelacionen en función del todo. Por tanto, el conocimiento del lenguaje paremiológico en textos orales y escritos, literarios y no literarios, nos aportará datos fundamentales para precisar el nivel sociolingüístico de los mismos.

Una de las primeras dificultades con que nos tropezamos al estudiar las unidades paremiológicas nos surge al observar que están a caballo entre la lengua literaria y la no literaria, es decir, al intentar responder a la pregunta de si son manifestaciones literarias o folklóricas vemos que los lexicólogos no se ponen de acuerdo.

Así Lázaro Carreter afirma que el lenguaje paremiológico y el literario coinciden en que ambos constituyen «mensajes literales» que no se pueden modificar; pero que son diferentes. Dice taxativamente que sus diferencias son, entre otras, de función, y que por lo tanto el Refranero no debe incluirse en la literatura. Por el contrario, Coseriu cree que son «una forma de literatura popular española» (en sentido amplio, es decir: también ideología, moral, etc) englobada en la tradición lingüística y transmitida por la misma. O la opinión de R. Jakobson :«(...) le proverbe étant à la fois une unité poétique et une unité phraséologique et une oeuvre poétique».

Por otra parte, al ser fruto de la espontaneidad por un lado, y del artificio por otro, resulta difícil delimitar el significado de cada una de las unidades paremiológicas con precisión. Para comprobarlo veamos las definiciones que de dos de las más usuales, proverbio y refrán, da el D.R.A.L.: proverbio es una «sentencia, adagio o refrán», si buscamos sentencia nos la define como «dicho grave o sucinto que encierra doctrina o moralidad» y refrán es «dicho agudo y sentencioso de uso común». La poca precisión con que nos las diferencia el diccionario nos hace considerar como sinónimas unidades que tienen rasgos específicos propios que permiten diferenciarlas por su estructura y por el uso que de ellas hacemos.

La necesidad de clarificar los términos y de reconocer las características de los más utilizados - refranes, frases hechas o locuciones y proverbios- y su uso en el lenguaje periodístico; es lo que nos ha llevado a la realización de esta comunicación, que es reflejo del trabajo realizado en clase con los alumnos de C.O.U.

## Objetivos

1. Comprensión de textos orales y escritos.
2. Conocimiento de la terminología empleada y descripción de los rasgos significativos comunes y los específicos.
4. Observar la connotación y sus distintos matices que aportan las unidades paremiológicas estudiadas a los textos periodísticos.
5. Constatación de que oportunidad en el uso del lenguaje paremiológico, no depende de la competencia lingüística del usuario sino de las circunstancias pragmáticas y del sentido del idioma.
6. Recogida de material desde la propia experiencia de los alumnos.

## Contenidos

1. Comentario lingüístico de textos: Aspectos sobresalientes del léxico en los textos: refranes, proverbios y frases hechas.
2. El lenguaje periodístico: léxico y registros utilizados.
3. Los modos de elocución: la exposición y la argumentación.

## Materiales

Hemos utilizado artículos periodísticos y textos de teoría lingüística sobre la materia.

## Actividades

### 1. Fase preparatoria

*Todos los trabajos programados dentro de esta fase tienen por objeto una primera aproximación al tema, es decir, pretendemos comprobar los conocimientos previos que tienen los alumnos y llamar su atención sobre este tipo de «escritura literal».*

### Actividad nº 1

- 1.1. Resumen y estructura externa del artículo de Luca de Tena.
- 1.2. Decir expresiones sinonímicas de las "frases hechas" que haya en el texto.

### 2. Fase de fijación de conceptos

*Las actividades 2 y 3 que vamos a realizar a continuación, son las que dotarán al alumno de una información básica.*

### Actividad nº 2

- 2.1. Recoger los rasgos característicos que servirán para definir y caracterizar al refrán y a la locución.

2.2. Comprobar los parecidos y diferencias existentes entre proverbio y refrán.

### **Actividad n<sup>o</sup> 3.**

3.1. Reconocer las distintas funciones de los refranes.

## **3. Fase de reconocimiento en el Lenguaje Periodístico**

### **Actividad n<sup>o</sup> 4**

*Esta es una actividad puente, porque con ella los alumnos comprobarán, tanto la perfecta integración de locuciones y refranes y en el registro idiomático, en perfecta sintonía con «el tono» empleado por el autor del artículo periodístico ; como que estas unidades paremiológicas no tienen reducido su uso a la lengua coloquial. Porque como «son un cuerpo lingüístico inserto en otro y bien diferenciado en su seno» (Lázaro Carreter), aportan al texto donde aparezcan múltiples conotaciones. Al finalizar habremos cubierto la fase de «in-formación» lingüística.*

4.1. Reconocer refranes y locuciones en textos periodísticos.

4.2. Análisis lingüístico en sus distintos niveles: fónico -rítmico, morfosintáctico y léxico-semántico de refranes.

## **4. Fase de aplicación de los conocimientos**

*Esta es la actividad central de nuestro trabajo, pues además de aplicar los conocimientos adquiridos, se ha de reflexionar sobre el uso que de la propia lengua se hace.*

### **Actividad n<sup>o</sup> 5**

Recoger refranes y frases hechas, indicando los de producción propia y los que usan las personas de tu entorno. Para ello hay que anotar la procedencia geográfica, edad y sexo del o de la informante.

Estaba fuera de nuestro propósito hacer un estudio sociolingüístico serio (no es el curso apropiado, entre otras razones por falta de tiempo), pero sí extrajimos ejemplos que nos han parecido interesantes por dos motivos bien distintos:

En un primer grupo entrarían aquellos refranes que son una modificación de otros ya existentes y que los complementan, o son auténticos «contrarefranes» que la experiencia y el cambio de mentalidad han acuñado. En el segundo grupo incluimos una muestra de las variantes fonéticas o léxicas andaluzas y alguna de ellas, granadina.

### Fase de síntesis

#### Actividad nº 6

*Esta es una actividad que consta de dos apartados: el primero consiste en un ejercicio de creación de un texto expositivo-argumentativo y el segundo en un ejercicio de autoevaluación para comprobar si los conceptos han quedado suficientemente claros. Preguntaremos, pues, por los aspectos lingüísticos que nos permiten reconocer y analizar este tipo de mensajes.*

6.1. Los alumnos argumentarán por escrito si «*el saber proverbial no es tal saber*», como dice Hegel, o por el contrario, «*es una manifestación de la sabiduría popular, el ingenio, la gracia, la ironía del idioma*» en palabras de L. de Tena.

#### 6.2. Autoevaluación.

Contestar las preguntas del siguiente cuestionario, justificando siempre las respuestas.

6.2.1. ¿Un refrán constituye un *texto*?

6.2.2. ¿Los refranes y las frases hechas son originales?

6.2.3. ¿Las locuciones suelen tener estructura binaria?

6.2.4. ¿Podemos considerar a los refranes como «evangelios chicos»?

6.2.5. ¿Se puede modificar un refrán corrigiendo el anterior?

6.2.6. ¿Cuáles son las funciones del Refranero?

6.2.7. Escribe refranes donde podamos comprobar las características lingüísticas del Refranero.

6.2.8. ¿Crees que el refrán «no debe ser comida sino condimento»?

6.2.9. ¿Qué quiere decir Coseriu cuando llama a estas construcciones «el discurso repetido»?

6.2.10. Escribe la definición y un ejemplo de refrán, proverbio y locución.

## Bibliografía

- CASARES, JULIO (1950), *Introducción a la lexicografía moderna*, Anejo de la Revista de Filología Española, C.S.I.C., Madrid.
- COSERIU, EUGENIO (1964), «Introducción al estudio estructural del léxico», en *Principios de semántica estructural*, Madrid, ed. Gredos, 1977.
- FERNÁNDEZ SEVILLA, JULIO, (1985) «Paremiología y lexicografía. Algunas precisiones terminológicas», en *Philologica Hispaniensia in honorem M. Alvar*, Madrid, Gredos, tomo II.
- , (1987) «Consideraciones lexicológicas y lexicográficas sobre el Refranero», en *Estudios Románicos dedicados al profesor A. Soria Ortega*, vol. I, Granada, Univ.
- LABRADOR GUTIÉRREZ, T., (1992) «Proverbios, refranes y experiencia de lengua», *Actas II C.I.H.L.E.*, vol I.
- LÁZARO CARRETER, FERNANDO (1980) «La lengua de los refranes ¿espontaneidad o artificio?», en *Estudios de lingüística*, Barcelona, Crítica.
- , (1980) «Literatura y folklore: los refranes» en *Estudios de Lingüística*, Barcelona, Crítica.
- MARTÍNEZ KLEISER, LUIS «Refranero general ideológico español».
- PEIRA, PEDRO (1988) «Notas sobre la lengua de los refranes», en *Homenaje a A. Zamora Vicente*, vol. I, Madrid, Cátedra.

## Documentos utilizados

- LUCA DE TENA, TORCUATO «Refranes y frases hechas o proverbiales», en *ABC*, 5 de enero de 1993.
- PÉREZ REVERTE, ARTURO «Los yankis, el latín y Maripili» en *El Semanal de Ideal*, 29 de Enero de 1995.
- CAMARERO, MANUEL «Comprensión y expresión», edit. Castalia, Madrid, 1987. *Definición y esquemas más frecuentes de los textos expositivo y argumentativos.* Distintas definiciones de refrán y locución o frase hecha. Tomadas de «Paremiología y Lexicografía...» F. Sevilla.
- Diferencias entre refrán y proverbio. Sacadas de F. Sevilla.
- Fragmentos de «Literatura y folklore...» L. Carreter
- Características lingüísticas de los refranes, De P. Piera.

## EL PROFESOR DE LENGUA DESPUÉS DE LA INTEGRACIÓN: LENGUAJE DE SIGNOS Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA ORAL A SORDOS ESPAÑOLES

Carmen Martín Rodríguez

*El presente trabajo consiste en una reflexión en torno a la labor del profesor de Lengua en Enseñanza Secundaria cuando se enfrenta, por primera vez a la integración de alumnos sordos. es producto de la labor docente desarrollada durante siete meses con sordos, varios cursos de formación y un conocimiento más teórico que práctico de L.S.E. En su última parte recoge algunas consideraciones en torno a los caracteres estructurales del I.L.S.E. (todavía poco estudiado) una lengua tan diferente del español.*

La primera experiencia de enseñanza de la lengua oral a los sordos se registra, al parecer, en España durante el siglo XVI. El benedictino Ponce de León ideó un sistema de cuyo éxito tenemos noticias aunque no de su funcionamiento, pues existía un interés explícito por mantener el secreto de este *arte*.<sup>1</sup> Los resultados de estas primeras experiencias llaman la atención de visitantes extranjeros y, mucho antes de la creación en España de la primera escuela para sordos en 1795, se había exportado un cierto método a otros países -Inglaterra en el siglo XVII, Francia en el siglo XVIII- donde se desarrolla. Un siglo después, cuando en 1880 se proclama el triunfo del método oral en el *Congreso Internacional de Maestros Sordomudos* celebrado en Milán, los españoles no están presentes por no existir fondos estatales destinados a «tales torneos». Hoy día, el método bilingüe se desarrolla con éxito en otros países mientras España, concentrada en el esfuerzo de llevar a cabo una reforma general del sistema educativo, corre el riesgo de perder, de nuevo, el tren de la historia moderna. La falta de estudios sobre el lenguaje de signos español (L.S.E., a partir de ahora) y sobre la problemáti-

<sup>1</sup> También en nuestro país se publica la primera obra centrada en el tema que nos ocupa, *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos* (1620), del aragonés Juan Pablo Bonet (1579-1633). Para otros datos de tipo histórico v. RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, M. A., *Lenguaje se signos*, Confederación Nacional de Sordos de España-Fundación ONCE, Barcelona, 1992. Sobre los condicionamientos del famoso *Congreso de Milán*, v. SKLIAR, C.-MASSONE, M. I.-VEINBER, S. «El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo» en *Infancia y aprendizaje*, 1995, 69-70, pp. 85-100.

ca lingüística del sordo, material indispensable para el docente que integra por primera vez minusválidos auditivos, pone en peligro el verdadero objetivo de la integración educativa y puede hacer de ésta el instrumento prolongador de una antigua marginación en un país que se define igualitario y pluralista.

Estas afirmaciones sirven de introducción -brusca, pero consciente- en la polémica metodológica que enfrenta a los enseñantes de sordos: ¿oralismo o bilingüismo? La integración del minusválidos auditivo en una sociedad de oyentes pasa por el aprendizaje de la lengua oral. de este punto se parte; lo que se dirime es el método. El oralismo puede ofrecer resultados aceptables a través de una precoz desmutización y el auxilio de medios ortofónicos y visuales para la temprana adquisición de la lengua oral.<sup>2</sup> Sin embargo, subyacen a la propuesta oralista al menos dos supuestos que, hoy por hoy, consideramos erróneos: la (supuesta) superioridad de las lenguas orales sobre el lenguaje de signos y las (supuestas) interferencias que éste provoca en el aprendizaje de aquéllas.<sup>3</sup> El problema de la adecuación metodológica requeriría un examen más profundo de lo que permiten estas líneas pues, de hecho, cada metodología encuentra su aplicación en un tipo determinado de minusvalía (no pueden equipararse sordos profundos a hipoacústicos, prelocutivos a postlocutivos) y cada entorno social y familiar aporta nuevas variables (el hecho de que los padres u otros familiares sean oyentes o sordos, etc.) de manera que no hay un «sordo» igual a otro. No obstante, conviene recordar como punto de partida una evidencia. La adquisición de la lengua oral como lengua materna en el sordo de nacimiento está impedida *de raíz* por su imposibilidad de acceso al canal sonoro. Esta perogrullada de carácter lingüístico hay que tenerla en cuenta cuando se quiere analizar y comprender la realidad del sordo desde cualquier punto de vista, sea psicológico, sociológico, neurológico, educativo o propiamente lingüístico. de otro lado, docentes y lingüistas estamos obligados a considerar el

<sup>2</sup> TORRES, S., «La palabra complementada (cued speech). De la percepción visual del habla a la comprensión y producción de la palabra» en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1991, 10, pp. 71-83.

<sup>3</sup> No sólo nosotros. «Lingüistas y neurólogos han confirmado que el sistema de gestos que usan para comunicarse los sordomudos es un idioma bien estructurado que incluso llega a superar al oral. Su estudio está permitiendo constatar qué áreas cerebrales son las responsables de la función del habla». RADETSKY, P., «Los signos del silencio», *Muy Interesante*, n<sup>o</sup> 164, enero de 1995, pp. 6-11. Podrían recogerse multitud de citas.

bilingüismo porque nos enfrentamos a una situación de hechos consumados: el lenguaje de signos es hablado en nuestro país por más de 100.000 individuos y es la vía *natural* por la que el sordo acede a la comunicación. En última instancia, es el padre del niño sordo quien decide qué método educativo quiere para su hijo. Antes de esta toma de decisión no estaría de más, quizá, escuchar qué tienen que decir los sordos adultos sobre su experiencia educativa.<sup>4</sup>

La imposibilidad de acceso al mundo de los sonidos hace que surja y se desarrolle el lenguaje gestual. Puede decirse que la comunicación es una necesidad innata del hombre, esta necesidad da como resultado el nacimiento de un *sistema lingüístico* en el momento en que es compartida por un grupo de individuos. La fijación y cohesión de cualquier lengua están en estrecha relación con la manifestación de ésta y, de esa manera, coexisten idioma y variedad (diatópicas, diastráticas, diafásicas): la lengua es un ente vivo que cambia con las necesidades de quienes la comparten. desde su nacimiento, el L.S.E. convive con el español en situación de diglosia, es decir, de marginación. Para remediar este hecho, que se manifiesta incluso en sus propios caracteres internos de lengua, es necesario promover su uso en la educación y en medios de comunicación de masas, su fijación por escrito<sup>5</sup> y la creación de un patrimonio cultural que defina la identidad de los individuos que lo comparten, la profundización en el estudio de su gramática y funcionamiento y, por fin, el esperado reconocimiento oficial, que ya se ha dado en otros países. Hasta hoy sólo especialistas, familiares y amigos de sordos estaban implicados en su problemática, desde la promulgación de la L.O.G.S.E. toda la comunidad educativa queda implicada.

Analizado el fracaso educacional, Bernstein aludía a dos funciones básicas del lenguaje: el niño debe saber cómo usar el lenguaje en calidad de vehículo (función ideativa) y cómo usarlo en la interacción personal (función

<sup>4</sup> BELLÉS, R. M. «¿Qué dicen los sordos adultos de la educación de los niños sordos?» en *Infancia y aprendizaje*, 1995, 69-70, pp. 61-64.

<sup>5</sup> Ya se ha ideado un sistema de escritura de lenguaje de signos, *The Sign Writing* (RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, *op. cit.*, p. 335). Estamos convencidos de que los estudios gramaticales de L.S.E. avanzarían considerablemente si se trabajara con textos escritos. No hay aquí espacio para justificar esta afirmación, pero esperamos poder hacerlo en un futuro trabajo de carácter más específico.

interpersonal).<sup>6</sup> El desarrollo de estas competencias, dándose por hecho que se refieren a la lengua materna de los alumnos es la tarea que se espera del profesor de lengua Española. dejando aparte al sujeto bilingüe, puede decirse que el L.S.E. es la lengua materna de todos aquellos individuos que, habiendo convivido con otros sordos, no han alcanzado una *competencia lingüística y comunicativa* básicas en la lengua oral.<sup>7</sup> Esto quiere decir que el lenguaje de signos es la lengua en que estructuran su pensamiento e interactúan y que, por tanto, la lengua oral es una lengua, cuyo desconocimiento les ocasiona carencias serias de información y dificultades en su relación integral con la sociedad de oyentes. No sin cierto dolor -el dolor de la minusvalía-, puede hablarse de una «psicología del aislamiento», de la cual tiene noticia cualquiera que haya tratado con sordos. Nosotros, no lo somos ni podemos serlo. Por eso cabe preguntarse sobre la necesidad de introducir la figura del profesor de sordos, al menos, en la Educación Infantil y Primaria.

El objetivo fundamental de nuestra asignatura, «Lengua Castellana y Literatura», tal como se recoge en los documentos repartidos por la administración, debe ser el desarrollo por parte del alumno de la competencia en lengua oral y escrita a través de los ejes de *comprensión y expresión*.<sup>8</sup> La adaptación de estos objetivos al minusválido auditivo obliga a trasladar aquellos referentes a lengua oral a centros de apoyo específico, que disponen de medios técnicos y personal especializado para conseguir un adiestramiento en lectura labial y mejorar la fonética articuladora. El dominio de la lengua escrita, instrumento indispensable para desenvolverse en la sociedad actual y valioso para el desarrollo cultural capaz de autoalimentarse, es la mejor alternativa que se puede ofrecer al sordo en la clase de Lengua. Es en este

<sup>6</sup> HALLIDAY, M. A. K. «Estructura y función del lenguaje» en LYONS, J. *Nuevos horizontes de la lingüística*, Madrid, Alianza Universidad, 1975, pp. 145-173.

<sup>7</sup> Utilizamos estos conceptos en el sentido que definió primero Chomsky, reformulado después por Hymes. La *competencia lingüística* es el conocimiento inconsciente que los hablantes nativos poseen de las reglas gramaticales que rigen los enunciados en su idioma. La *competencia comunicativa* es el conjunto de patrones, reglas, estrategias aprendidas por los hablantes y que les permiten elaborar metáforas, realizar inferencias, recategorizaciones, etc. en relación con el «universo del discurso».

<sup>8</sup> Nos referimos a E.S.O. y Bachillerato. Los diseños curriculares difundidos por la Junta de Andalucía así lo recogen. V. también el Decreto 106792 de 9 de junio (BOJA nº 56, Sevilla, 20 de junio de 1992).

aspecto de la lengua escrita donde cabe entender la noción de un sordo bilingüe.

Una vez en el aula, es básico considerar la adaptación del *canal* (del sonoro al visual, o «canal fótico»). Aceptando que existen medios más caseros (trazos de dibujos, esquemas, etc.), consideramos indispensable el aprendizaje del L.S.E. por parte del profesor. Como dice Encina Alonso a propósito de la comunicación oral en una segunda lengua, «no siempre es posible reconocer las palabras, sino que oímos la lengua *como un chorro de sonidos difícil de identificar*»<sup>9</sup>. Tomando en cuenta que esos sonidos - pertenecientes a una lengua extranjera- se perciben de manera borrosa o, simplemente, no se perciben, estamos más cerca de tener una idea del esfuerzo que supone la lectura labial y la pérdida de información que acarrea. Cuando un profesor aprende lenguaje de signos abre las puertas de la empatía con su alumno (y éste es un factor primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje), se coloca en situación de remediar las carencias de información a que hemos aludido, al tiempo que descubre los caminos por los cuales debe pasar su alumno para acceder al lenguaje oral. No utilizará dicha lengua con propiedad, como cualquier otra segunda lengua, pero su alumno lo entenderá mejor que si utiliza *español signado*,<sup>10</sup> o simplemente español.

En la teoría lingüística se define la lengua como un vehículo infinito gracias a la ecuación ilimitada que producen gramática, léxico y contexto pragmático combinados. La teoría puede llegar a ser una descomunal y sobrecogedora evidencia para el que comprende el aprendizaje de una lengua extranjera. No disponemos de una gramática o manual de español diseñados para acceder a él desde el L.S.E. y tampoco están extendidos, hasta ahora,

<sup>9</sup> ALONSO, E. *Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo. Principios y práctica de la enseñanza del español como segunda lengua*, Edelsa, Madrid, 1994, p. 114. Véase, por ejemplo, VALERO, J. «Los elementos facilitadores de la comprensión oral empleados por el profesor del aula regular con adolescentes sordos», en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1993, (18), pp. 101-113.

<sup>10</sup> Para las diferencias entre lenguaje de signos, dactilología, español signado o bimodal, comunicación total, palabra complementada o *cued speech*, etc. v. ALONSO, P. - VALMASEDA, M. «Los sistemas alternativos de comunicación sin ayuda», en SOTILLO, MARÍA, *Sistemas alternativos de comunicación*, Madrid, Trotta, 1993.

centros que simultaneen tempranamente ambas lenguas.<sup>11</sup> Considerando la envergadura de la labor que deberán realizar profesor y alumno, aquél se sienta y reflexiona: ¿por dónde empezar? Proponemos dos puntos de reflexión: en primer lugar, el acceso al español desde otras lenguas orales, sobre lo que se ha editado ya suficiente material; en segundo lugar, las diferencias estructurales que separan al lenguaje de signos de cualquier lengua oral, en general, y del español en particular.

El aprendizaje del español como segunda lengua requiere el paso por una serie de fases que no necesariamente se suceden cronológicamente, pero están de forma implícita en la programación curricular. podemos resumirlas de la siguiente manera:

- La primera fase incluye el vocabulario de mayor frecuencia (por ejemplo, el *Nivel Umbral* del Consejo de Europa), flexión y concordancia, estructuras sintácticas simples y funciones de mayor frecuencia (saludos, horas, peticiones, etc.).<sup>12</sup>

- En una segunda fase el vocabulario se amplía a través de reglas de derivación y la sintaxis se hace más compleja mediante la incorporación de conectivos: preposiciones, conjunciones, locuciones, etc.

- La tercera fase se ocupará del vocabulario contextualizado, registros idiomáticos, expletivos, el código literario, etc.; en general, de todo lo que atañe al paso de la *competencia lingüística* a la *competencia comunicativa*.

El estudio del L.S.E. y su comparación con el español es una labor apasionante para el lingüista que apenas está comenzada.<sup>13</sup> Quisiéramos con

<sup>11</sup> V., por ejemplo, la explicación de los métodos desarrollados en la «Kendall School», dependiente de la Universidad de Gallaudet (Washington) y en la Fundación Borel-Maissonny de París, descritos por RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, (*Op. cit.*, pp. 42-43), para más información sobre bilingüismo y biculturalismo, v. el citado artículo de SKLIAR ET AL. y, especialmente: AHLGREN, I. - HYLSTENSTAM, K. (eds.) *Bilingualism in Deaf Education*, *Signum*, Hamburgo, 1994.

<sup>12</sup> Para el concepto de «exponente funcional» en la enseñanza de una segunda lengua, v. ALONSO, E., *op. cit.*, pp. 69 y ss.

<sup>13</sup> Para ahorrar tiempo y espacio nos remitimos de nuevo al trabajo de RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, especialmente a sus «Conclusiones» (pp. 353-360), valiosa de por sí y que animan a continuar la investigación.

todo, dejar apuntadas algunas consideraciones generales que esperamos poder desarrollar en un futuro trabajo de tipo teórico y que quizá puedan resultar de utilidad al profesor de lengua:

- El signo gestual, en su evolución desde la motivación hacia la arbitrariedad, se desarrolla en las tres dimensiones del espacio y en el tiempo, de forma que el enunciado puede compararse a una secuencia cinematográfica más que a una línea discursiva gráfico-espacial (lengua escrita) o sonoro-temporal (lengua oral).<sup>14</sup> Esto debe ponerse en relación con una memoria visual muy desarrollada y con un tipo de pensamiento que se mueve con facilidad en imágenes y con dificultad en palabras.

- En L.S.E. se da la llamada «homonimia óptica parcial».<sup>15</sup> Este fenómeno dificulta el establecimiento de las partes de la oración o categorías gramaticales tal y como están establecidas en español y sugiere una forma de significar que se aleja de la tendencia, propia de las lenguas indoeuropeas, a hipostasiar. Por tanto, parece recomendable tomar como modelo para la enseñanza de la lengua una *gramática no locucional*,<sup>16</sup> es decir, habilitar un enfoque que parta de categorías lógicas para después pasar, de forma explícita, a la formulación de reglas sintácticas que expliquen la interrelación entre enunciados tales como:

<sup>14</sup> La descomposición en parámetros articulatorios del signo gestual, realizada por Rodríguez González (*op. cit.*, cap. «Articulación del signo gestual», pp. 171 y ss.) puede equipararse a la doble articulación del lenguaje. Un estudio de la sustancia y forma de la expresión del lenguaje de signos pone de manifiesto fenómenos de «simultaneidad», existentes también en la lengua oral, y que han sido descuidados por una Lingüística demasiado influida por la lengua escrita. Véase «El análisis prosódico» y los siguientes apartados de LYONS, J. *Introducción en la Lingüística teórica*, Barcelona, 1986<sup>61</sup>, pp. 131 y ss.

<sup>15</sup> RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, *op. cit.*, p. 256.

<sup>16</sup> Las teorías transformacionales han venido partiendo de componentes de base de estructura locucional y no categóricos (LYONS 1968, p. 342). A pesar de su aparente falta de precisión, las gramáticas categóricas consiguen describir el funcionamiento de un número mucho más amplio de lenguas que las gramáticas de estructura locucional, por eso han sido puestas en relación con los «universales del lenguaje». En una interpretación «categórica» de las partes del discurso los adjetivos calificativos se asimilan a los verbos intransitivos. Estos constituyen categorías de segundo grado dependientes del nombre (categoría de primer grado) y son determinados por los adverbios (tercer grado). La relación entre verbos transitivos y verbos intransitivos puede establecerse a través del modelo de «ergatividad». Véase una síntesis de las teorías de Hjelmstev y Jespersen en LYONS, J., *op. cit.*, pp. 340 y ss.

*El hombre desciende lentamente.*

*El descenso del hombre es lento.*

*La lentitud del hombre al descender.*

- Puede entenderse que el L.S.E. utiliza sus signos de forma comparable a como lo haría una lengua oral que contara con lexemas y careciera de morfemas flexivos,<sup>17</sup> esto es, sirviéndose de la sintaxis y del contexto para lograr -si procede- la funcionalidad gramatical y semántica. Un mecanismo sintáctico muy utilizado en L.S.E. es el uso de «clasificadores»; otro, la repetición.<sup>18</sup>

- La interdependencia entre lengua y contexto se observa de forma mucho más evidente en lenguaje de signos que en lengua oral; manifestación de esto es la tendencia al esquematismo enunciativo. una imagen vale más que mil palabras, y el L.S.E. no tiene dependencia de reglas de concordancia, como la tiene el español. por otro lado, se da en L.S.E. un especial manejo de la *deixis* que, gracias al específico soporte formal, puede entenderse en sentido literal y admitir grados de abstracción formal.<sup>19</sup>

<sup>17</sup> Sin embargo, aunque poco estudiados aún, el L.S.E. cuenta con procesos flexivos. de los citados por Rodríguez González debieran excluirse los referentes a cambios de articulación según el sujeto o el objeto de la acción verbal (*op. cit.*, pp. 261-267). Estos cambios se producen debido a la diferente segmentación formal de la sustancia del contenido que cada lengua realiza, es decir, lo que se traduce al español como el mismo verbo corresponde en L.S.E. a verbos diferentes.

<sup>18</sup> Cuando se observa en ésta un valor estrictamente *comunicativo* y no *expresivo* (RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, *op. cit.*, pp. 137 y ss.). La misma autora afirma en otro lugar de su trabajo: «la dicotomía entre significado comunicativo y significado expresivo no resulta muy fructífera desde el punto de vista lingüístico» (p. 123), a pesar de lo cual adjudica a muchos fenómenos existentes en L.S.E. un valor «emotivo» o «expresivo». en nuestra opinión, para el estudio del L.S.E. sería necesario partir de modelos teóricos que conserven la noción de un *sistema* subyacente al acto de habla, sin el cual sería imposible la transmisión del sentido. tales modelos deben reconocer en el lenguaje otras funciones además de las consabidas «ideativa» y «expresiva» (v. HALLIDAY, M.A.K., *op. cit.*, en Lyons, 1975).

<sup>19</sup> El hecho de que el contexto enunciativo determina los mecanismos formales de las lenguas ha sido puesto de manifiesto por aquellos que defienden una Lingüística del *hablar*. COSERIU llamó la atención sobre ello ya en 1956 y realizó una clasificación no exhaustiva pero clarificadora de los tipos de *entorno* («Determinación y entorno»). Dos problemas de una lingüística del hablar» en *Romanistisches Jahrbuch*, VII, 1955-56, pp. 29-54). Para los fundamentos situacionales de la *deixis* (espacial, temporal y personal) véase BENVENISTE, E. «El aparato formal de la enunciaci3n» (*Problemas de Lingüística General*, II, México, Siglo XXI, 1977, pp. 82-95). La importancia del factor «contexto» se relaciona con el tipo de texto que se estudia. lo característico de la lengua escrita es, precisamente, la extrapolaci3n del contexto no verbal y la capacidad para crear, verbalmente, su propio contexto. Nuestra afirmaci3n de n. 3 debe entenderse en relaci3n

- El discurso gestual se ordena siguiendo un orden lógico y cronológico de tipo secuencial, de tal forma que, en condiciones normales, el pasado debe preceder al presente y éste al futuro; la causa al efecto.<sup>20</sup> Por esta razón, y para poner un ejemplo, causalidad y consecutividad son una sola y la misma cosa. producto de este especial ordenamiento discursivo debe considerarse, quizá, el hecho de que las partículas interrogativas se sitúen al final de la frase. esta es una característica formal del tipo de pensamiento generado por el L.S.E. que lo aleja radicalmente de la lengua oral.

- En relación con lo anterior y con la «homonimia óptica parcial», hay que considerar que la distinción entre sujeto psicológico y sujeto gramatical no parece darse en L.S.E.<sup>21</sup> Además, la escasez de conectivos produce un discurso de jerarquías sintácticas menos complicadas que las existentes en español, con mecanismos formales de retroalimentación que nos resultan completamente ajenos, como el juego *pregunta-respuesta*.<sup>22</sup>

- recordar, por último, que la lengua materna es determinante de una específica cosmovisión. Según explica Rodríguez González, «en el lenguaje de signos no existen desplazamientos de significado metafórico».<sup>23</sup> Este hecho se pone de manifiesto en muchos de los ejemplos utilizados por ella misma, consistentes en traducciones al L.S.E. de obras de la literatura española, así como en la esencial diferencia de los juegos que un sordo realiza con su idioma -dicho de otro modo, los chistes- respecto a los que se dan en la lengua oral. Al enseñar literatura al sordo conviene tener presente

con esta constatación.

<sup>20</sup> Hay excepciones a esta regla, determinadas por los factores que rigen una posible ambigüedad: contexto enunciativo y sintaxis. Véase el uno de EJEMPLO, para retrotraer el discurso, en RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, *op. cit.*, p. 317.

<sup>21</sup> RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, *op. cit.*, pp. 250 y ss. La relación entre estos dos conceptos a nivel de estructura profunda se evidencia cada vez que se pregunta a un niño recién iniciado en gramática cuál es el sujeto de la siguiente frase: *A mí me gustan los caramelos* y responde: «yo», «a mí». No obstante, en el estudio del lenguaje de signos resultaría conveniente distinguir entre TEMA-REMA y TÓPICO-COMENTO. La primera dicotomía atañe al ordenamiento estrictamente textual del lenguaje, la segunda corresponde a la estructura de la información según los parámetros de *lo dado* y *lo nuevo* y pone, por tanto, el discurso en relación de dependencia con el entorno en que éste se emite (v. HALLIDAY, *op. cit.*).

<sup>22</sup> V. ejemplos en RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, *op. cit.*, pp. 123 y ss.

<sup>23</sup> *Op. cit.*, p. 116.

que ésta constituye un código artístico<sup>24</sup> superpuesto al de la lengua de base, en el cual, precisamente la «metáfora» es un recurso de primer orden<sup>25</sup> para efectuar desplazamientos de sentido. por eso la literatura se resiste a la traducción, y por eso acceder al texto literario de una lengua extranjera supone acceder a un estadio ulterior en el proceso de producción de sentido.

Cuando se entra en contacto con el mundo de los sordos es difícil no sufrir, a un tiempo, una conmoción emocional y una inquietud intelectual. De ambas cosas, como docentes y como lingüistas, hemos querido dejar constancia en estas notas apresuradas y, forzosamente, comprimidas.

<sup>24</sup> «En el caso del arte verbal la utilización de la lengua natural, no conlleva su reproducción con un uso diferente, puesto que se la hace desaparecer como tal, en ese proceso de apropiación-transformación, dentro de un nuevo sistema. el lenguaje literario» (TALENS, J. ET. AL. *Elementos para una Semiótica del texto artístico*, Madrid, Cátedra, 1988, p. 70)

<sup>25</sup> Primero de aquéllos que se estudiaban entre los tropos tradicionales y las figuras retóricas. V. TORRE, E. - VÁZQUEZ, M.A. *Fundamentos de Poética Española*, Sevilla. Alfar, 1986, pp. 105-142.

## APORTACIONES DE LA LINGÜÍSTICA TEÓRICA A LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

Fermín Martos Eliche

En la enseñanza de lenguas tenemos que tener en cuenta las aportaciones teóricas que han venido surgiendo con la revolución lingüística de este siglo. De estas aportaciones podemos abstraer dos conceptos universales:

- a) Modalidad epistémica del lenguaje - lenguaje de la reflexión - lingüística y metodología.
- b) Modalidad deóntica del lenguaje - lenguaje de la actuación en el aula - pedagogía y metodología didáctica.

La pregunta que asalta al profesor es si es mejor basarse en una o en otra. La respuesta, según mi opinión, es que una metodología didáctica basada en simples recetas, por novedosas que puedan parecer, y no en reflexiones teóricas serias está condenada al fracaso.

¿Influye la formación teórica del profesor en su clases? ¿Hay profesores estructuralistas y profesores pragmáticos?

La didáctica de las lenguas ha estado siempre pendiente de la concepción lingüística de la naturaleza del lenguaje.

Las aportaciones teóricas que han surgido en este siglo han revolucionado la ciencia de la lingüística. Los paradigmas han ido cambiando. El paradigma o pre-paradigma pragmático, según algunos, todavía no está totalmente conformado, es lo último, ¿Debemos sin más acogernos a él o hacer una revisión de las aportaciones del estructuralismo y el generativismo para crear una base teórica seria y a continuación hacerla pedagógica?

El proceso sería el siguiente:

Reflexión teórica---> programación---> actuación--->  
valoración del éxito o fracaso de la programación.

Si desarrollamos el esquema tenemos que cada apartado incluye lo siguiente:

Reflexión teórica (el Estructuralismo, el Generativismo y la Pragmática. La Gramática y su Enseñanza: La influencia de las aportaciones metodológicas) ---> programación (Análisis de los Métodos de Enseñanza. Análisis de las actividades gramaticales) ---> actuación (La Creación de Material. La Secuenciación de Material) ---> valoración del éxito o fracaso de la programación. (Críticas a los diferentes Métodos Y Visiones de la Enseñanza de la Gramática)

Nosotros nos centraremos en el primero dada la complejidad del esquema propuesto para ceñirlo en un trabajo tan corto.

**A. reflexión teórica (el estructuralismo, el generativismo y la pragmática. La gramática y su enseñanza: la influencia de las aportaciones metodológicas)**

**1. El Estructuralismo**

Aportaciones teóricas que influyen en la reflexión:

Concepto de estructura  
Niveles lingüísticos  
Análisis componencial de los niveles  
Visión taxonómica de la realidad lingüística  
Funcionalismo lingüístico  
Conductismo

¿Qué puede aportar este esquema teórico a la reflexión de la gramática del español? Como profesionales sabemos que podemos crear una serie de estructuras gramaticales sacadas de la observación de la realidad lingüística y establecer los usos funcionales de las mismas. Describimos la gramática y la convertimos en un repertorio de estructuras más que de reglas.

«Esto decimos, estas reglas sacamos»

Aportaciones teóricas que influyen en la actuación:

**Concepto de destrezas lingüísticas**  
**Los drills**  
**La evaluación**  
**Análisis de contrastes**

¿Qué puede aportar este esquema a la actuación de la gramática del español? En primer lugar basar la enseñanza en el dominio de saber escribir, leer, escuchar y hablar, siendo las dos últimas las más importantes. La gramática sería explicada en el contexto de las destrezas. Los drills son ejercicios de repetición, de insistencia, de sustitución, transformación, ampliación, reducción, reconstrucción, que favorecen la reorganización cognoscitiva creando reglas en el subconsciente.

Por primera vez se quiere dar una rigurosidad científica al concepto de evaluación (validez, fiabilidad, practicabilidad). La conducta verbal del alumno se descompone en segmentos claros y si ha realizado lo que se le pide, el objetivo estará cumplido.

## 2. El Generativismo

Aportaciones teóricas que influyen en la reflexión:

**Concepto de competencia lingüística**  
 Concepto de gramática: realidad mental que subyace a la conducta lingüística, sistemas de reglas y de principios interiorizadas.

Carácter cognoscitivo del lenguaje

Método deductivo

Modelos e Hipótesis teóricas

Creatividad del lenguaje

Universales lingüísticos

Gramaticabilidad y aceptabilidad

¿Qué puede aportar este esquema teórico a la reflexión de la gramática del español? Crear una serie de reglas gramaticales que se basen en el conocimientos de la competencia lingüística del español que sean universales en cualquier situación de comunicación. Si con el estructuralismo a partir de la observación, extraíamos estructuras funcionales en un contexto determinado, con el generativismo podemos crear reglas gramaticales a partir de la previa reflexión sobre nuestra competencia lingüística.

«Estas reglas tenemos, esto tenemos que decir»

Aportaciones teóricas que influyen en la actuación:

Análisis de errores  
El interlenguaje  
La simplificación  
La evaluación

¿Qué puede aportar este esquema a la actuación de la gramática del español? En primer lugar decir que el generativismo no aporta nada a la competencia comunicativa, no evalúa ni se acerca a la actuación pero si nos puede hacer reflexionar sobre cuál es nuestra competencia lingüística y ,en este caso, gramatical. Es decir, tenemos que saber por qué usamos el subjuntivo despues de cuando. Lo que si aporta el generativismo es la idea de que no se puede aprender sin hacer errores, por lo tanto se debe utilizar el error con fines didácticos. Si Chomsky se basa en el niño y dice que tiene una gramática universal que va descubriendo aceptando o rechazando hipótesis sobre las reglas que almacena, nosotros podemos dar esas reglas al estudiante de español y en su uso él vaya aceptando o rechazando mediante los errores que comete. La aportación del interlenguaje es interesante pero no siempre se cometen errores por la interferencia de la lengua materna sino tambien por exceso de generalización de las reglas, una aplicación incompleta o una enseñanza inapropiada.

### 3. La Pragmática

Aportaciones teóricas que influyen en la reflexión:

Concepto de competencia comunicativa

Lenguaje como discurso y texto

condiciones de textualidad

enunciado como unidad discursiva

los conectores

estructura temática cohesiva

El significado discursivo

significado oracional

acto de habla

implicación léxica

presuposición convencional

implicación social

presuposición pragmática

connotación e índices de formalidad

kinésica, paralingüística y proxémica

El contexto

Entorno físico, temporal y local

Entorno verbal

Escalas de valores

Los actos de habla

situación del habla

acontecimientos del habla

actuación lingüística

acto locucionario

acto ilocucionario

acto prelocucionario

¿Qué puede aportar este esquema teórico a la reflexión de la gramática del español? La gramática pasa a un segundo plano, ya que se puede decir las mismas cosas de diferente forma gramatical, siendo ambas aceptables. El concepto de aceptabilidad se antepone ante todo. Lo más importante es la idea de que el lenguaje no es algo artificial y que no nos comunicamos mediante frases sueltas sin contexto sino mediante discursos complejos en los

que hay que tener en cuenta muchas cosas, es decir, aprendiendo gramática, aprendiendo la competencia lingüística no aprendemos una lengua. Aprender una lengua es usarla y para usarla hay que tener competencia comunicativa de la misma. Para ello nosotros debemos saber en qué consiste esa competencia para aplicarla.

### **3.1. Aportaciones teóricas que influyen en la actuación:**

Programación por tareas

Los drills son comunicativos y se basan en los enunciados

La relevancia de la conversación

La comprensión como destreza activa: la interpretación

Evaluación por destrezas

¿Qué puede aportar este esquema a la actuación de la gramática del español? La gramática se situaría dentro de actividades más amplias que perseguirían la interiorización de la competencia comunicativa. Todo sería interpretable y se adecuarían ejercicios que persiguieran la relevancia, es decir, todo lo que no es relevante comunicativamente no tiene sentido ejercitarlo. Lo interesante es el concepto de drills en el enunciado como unidad.

### **Conclusión**

Hemos de aprovechar todo lo que la teoría lingüística nos puede enseñar para crear un sistema de enseñanza de la gramática lo más completo posible para que el estudiante interiorice la competencia lingüística y a su vez actúe relevantemente en todos los ámbitos de la comunicación, es decir, ponga en práctica su competencia comunicativa de manera adecuada. De todas formas no podemos pasar por alto el papel del alumno, es decir, sus características y sus necesidades comunicativas y tener una visión crítica hacia las modas didácticas porque aunque la competencia comunicativa sea la meta no podemos acceder a dicho estadio sin antes pasar por etapas razonables de competencia lingüística.

# APORTACIONES PARA EL ESTUDIO DE LOS TECNOLECTOS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA Y LOS NUEVOS BACHILLERATOS

Jerónimo Morales Cabezas

## Consideraciones previas y objeto

A pesar de la diversidad de campos y materias en las que se enmarcan las características del denominado lenguaje científico-técnico, se descubren exigencias comunes a todas ellas. Cada una de las ciencias transporta una terminología proveniente de la falta de adecuación de la lengua natural o de creación artificial (lenguajes artificiales). Cuestiones de origen, amplitud, inestabilidad, creación, etc. de la terminología científica, no van a ser objeto de esta comunicación. El propósito es -aunque todavía no existe una definición única de lo que se debe entender por lenguaje técnico<sup>1</sup>- una modesta contribución para un análisis comparativo, desde unos textos en español (castellano) antiguo hasta otros contemporáneos, ambos de la misma materia científica. Con esos documentos de distinta época se aporta otro enfoque de los estudios sobre el lenguaje en textos técnicos (tecnolectos), que hasta ahora venía siendo el mismo en los libros de texto de enseñanzas medias.

El punto de vista que pretendo -para utilizar en las clases- es aprovechar el repertorio tan prolijo de que disponemos los hispanohablantes sobre documentos técnicos, desde períodos anteriores al concepto de ciencia que tenemos hoy día. No es exclusivo que el texto elegido como recurso en una unidad didáctica programada en torno a los tecnolectos, tenga que ser de disciplinas tan punteras como la informática, o tan claras en su terminología como las matemáticas. Textos medievales y renacentistas, por ejemplo,

<sup>1</sup>. Sobre esta cuestión *vid.* entre otros SCHMITT, Ch. «Tecnolectos» en *Lexicon der Romanistischen Linguistik (LRL)*, vol. I,1 Tübingen, 1992, pp. 295-327.

pueden servirnos para mostrar particularidades léxicas, sintácticas, etc. de carácter técnico, tanto como, los anteriormente citados. La riqueza que se proporciona al alumno, partiendo del conocimiento de esos textos, la situación histórica en que fueron escritos, los avances que supusieron para esa época, pasando por el contraste con los actuales, nos lleva a disponer de una metodología con muchas posibilidades.

## Metodología

La manera en que se planteará el objetivo que pretendo más arriba será la siguiente. Tomaremos cinco trozos de una serie de textos seleccionados con una única característica común: la materia de la que traten o la ciencia en la que estén enmarcados será la misma; en este caso utilizaremos la veterinaria.<sup>2</sup> La disciplina se puede elegir aleatoriamente, pero creemos que lo más adecuado es, dependiendo del grupo en el que se enmarque la unidad didáctica de los tecnolectos, optar por una u otra. En nuestro caso, los textos se escogieron para un 2º del nuevo bachillerato o un antiguo COU, de alumnos en su mayoría, de optativas técnicas: léase la opción de bachillerato tecnológico o de las denominadas ciencias de la salud. Lo que es evidente, es que en un enseñanza secundaria o en un bachillerato de humanidades, los contenidos seleccionados no serían los más aptos para una motivación inicial en el aula de lengua.

Los dos primeros textos<sup>3</sup> refieren a la misma patología -nótese como ya nos ponemos en sintonía de uso de lenguaje técnico-; los tres siguientes a otra. Por otro lado, dentro de los dos grupos (uno de dos y otro de tres fragmentos de textos) aparece un pasaje de un texto medieval y otro contemporáneo en cuanto a la misma enfermedad. En el segundo grupo (de tres textos) el método es el mismo, pero se añade un trozo más, también contemporáneo, para un ulterior estudio comparativo de textos modernos entre sí, sobre una misma materia, en este caso, veterinaria.

<sup>2</sup>. Tengamos en cuenta que la veterinaria aparece como ciencia mucho más tarde en la historia que algunos textos seleccionados.

<sup>3</sup>. *Vid.* la siguiente sección **Corpus de Trabajo**.

## Corpus de Trabajo

Aquí, los textos seleccionados como muestra<sup>4</sup> serán los siguientes:

## Grupo I: T1 (Texto 1)

*Este es el lx<sup>o</sup> capítulo, el que habla de cómo las deben medicinar de los piojos. Y decimos así: que cuando se le hicieren los piojos, mayormente en las bocas, tomen de los **atramuces** secos y cuézanlos bien con del agua y rocíenlas con de aquel agua y métanles de ella en las bocas, y después pónganlas al sol; y si guarecieren de la primera vez, y si no háganselo aturadamente algunos días. Y si se les hicieren los piojos en las alas pónganlas sobre pellejos de liebres y rocíenlas con del agua y póngalas al sol; y si descendieren algunos piojos en la pelleja de la liebre, a los que quedaren rocíenlos con del vino añejo y échenles del **orpiment vermejo** molido en las raíces de las alas y en las cabezas, pues esto les es bueno, [...] y si fuere de algodón aquello que les pusieren a los cuellos, o de **cadarço** de seda torcido y remojado en **alnafat**, y es una de las naturas del **alquitrán**, y pónganles de ello alrededor de las orejas por tal que les no entren los piojos [...]*

## T2 (Texto 2)

***Malófagos.** Los parásitos pertenecientes a este orden, comprenden los que vulgarmente se denominan **piojos** de las aves. Se los divide en dos subórdenes: **Amblycera** (malófagos con ventosas podales) e **Ischnocera** (malófagos trepadores). [...] El cuerpo es de amarillento a marrón oscuro, está aplanado (algunos autores los consideran simples comensales, no **hematófagos**). [...] Las dos antenas poseen 3-5 artejos. [...]*

*Evolución. Cada especie se localiza en su huésped en una zona o*

<sup>4</sup> La selección está realizada con fines didácticos. El léxico que pretendo demostrar como técnico, está resaltado en negrita. No me ceñiré exclusivamente al léxico.

<sup>5</sup> Capítulo LX del *Libro de los animales que cazan* de Moamin. Edición de José M. Fradejas Rueda, Casariego, Madrid, 1987.

"nicho" bien definido. Los huevos son relativamente grandes provistos de opérculo, y se adhieren mediante una sustancia de tipo cemento, de a uno o en grupos, a las cañas o a las ramas de las plumas [...]<sup>6</sup>

Grupo II:  
T3 (Texto 3)

*Título L. De la enfermedad que dicen muermo. Se hace a los caballos una enfermedad que dicen muermo, y se hace por desazonamiento que toma el caballo en sí; también se hace del polvo de la cebada cuando no se la limpian [...] y se hacen torondos por el cuerpo y por las piernas y por los cojones, y estos torondos le manan veneno. Y a este muermo le dicen muermo ranil. [...]*<sup>7</sup>

T4 (Texto 4)

*Muermo. El muermo es una enfermedad infecciosa producida por "Loefflerella mallei" en los solípedos, que evoluciona de forma crónica predominantemente y se caracteriza por nódulos y ulceraciones con tendencia a necrosarse [...]*

*Historia. [...] Alcanzó gran importancia a este respecto la maleína, que prepararon, independientemente unos de otros, Helmann, Kalning y Pearson en 1890.[...]*

*Etiología. La "Loefflerella mallei" es un bacilo inmóvil, no esporulado, con extremos redondeados [...]. En cultivos recientes las bacterias son largas y delgadas; en los de más tiempo son más pleomorfas, variando la longitud y el grosor de las células desde formas cocoides hasta filamentos largos con extremos en maza. [...]*<sup>8</sup>

<sup>6</sup> «Los Malófagos», en J. BOCH, *Parasitología en medicina veterinaria*, Hemisferio sur, Madrid, 1977.

<sup>7</sup> Título L de «El libro de los caballos. Tratado de albeitería del siglo XIII», en *Revista de Filología Española (RFE)*, anejo XXIII. Edición de Georg Sachs, Madrid, 1936.

<sup>8</sup> «El Muermo», en J. BEER, *Enfermedades infecciosas de los animales domésticos*, Acribia, tomo II, Madrid, 1981.

## T5 (Texto 5)

*Muermo. El muermo es una enfermedad contagiosa de los solípedos, que se presentan en forma aguda o crónica [...].*

*Epidemiología. La enfermedad se disemina por artesas y utensilios, especialmente baldes comunes para agua contaminados por secreciones nasales o esputo. La forma cutánea rara vez se origina a partir de contaminación de excoriaciones de la piel [...].*

*Patogenia. La invasión suele ocurrir a través de la pared intestinal, causando septicemia (forma aguda) o bacteriemia (forma crónica). Los signos terminales corresponden en esencia a los de una bronconeumonía, y la muerte en casos típicos depende de anoxia anóxica. [...]*<sup>9</sup>

### Análisis

Por cuestiones obvias de espacio el análisis será un simple esbozo de una tipología sobre cómo trabajar estos textos en clase. Tomemos T1 y T2 del Grupo I. Ambos coinciden en tratar médicamente el problema de los piojos. Tanto T1 como T2 relatan sobre este problema en las aves. Las diferencias a simple vista son enormes. Efectivamente, desde el distinto uso del lenguaje común por razones históricas, pasando por la sintaxis hasta el léxico. Ahí es donde quería llegar: ambos textos se pueden clasificar dentro del grupo de los lenguajes de especialidad, más que artificial. Ambos participan de características del lenguaje común a sus épocas respectivas, de manera que son tipos mixtos de lenguaje de especialidad. Ahora bien, los términos marcados en negrita no es el único motivo por el que T1 y T2 son lenguajes científicos. En efecto, la temática, la función comunicativa con propósitos específicos, los rasgos de los interlocutores a los que va dirigido, el canal de transmisión, etc. corroboran su marcado carácter técnico.

<sup>9</sup> «El muermo», en D.C. BLOOD ET AL., *Medicina veterinaria*, Interamericana, Madrid, 1986.

Analicemos algunos de los puntos indicados más arriba en T1 y T2.<sup>10</sup> El término «piojo» que aparece en ambos textos, aun siendo del lenguaje que podíamos llamar común, aquí está desplazado con una función técnica. No es cuestión de que aparezcan en un fragmento una serie de palabras «raras», para que tengamos que clasificar como tecnolecto todo lo que aparece allí. Por supuesto que el moro Moamin -como transmisor de las antiguas épocas clásicas<sup>11</sup>- no tenía conciencia de estar escribiendo en un lenguaje científico como lo entendemos hoy, pero sí dirigía sus escritos a aquellos personajes que conocían el arte de la cetrería y necesitaban tener unos conocimientos específicos de ciertas dolencias que les ocurrían a sus aves. Eso es ya -en mi opinión- usar el lenguaje con ciertos fines específicos.

En T2 la terminología se especifica mucho más: se habla de «malófagos», «parásitos», «hematófagos», «artejos», etc. y ya la distribución es propiamente científica: una descripción al principio, su evolución, patogénesis, tratamiento, etc. Con los alumnos se pueden trabajar los significados de los términos, pero esto es lo que se venía haciendo.<sup>12</sup> Mi idea es -sin abandonar lo que tradicionalmente se hace: dar una definición de lenguaje técnico-científico, sus características principales y reconocer léxico- hacer ver al alumno de forma global que hay desplazamiento en el uso de ciertos términos y que se puede encontrar en textos tan remotos como el de Moamin o tan cercanos como T2.

En el Grupo II, la enfermedad del muermo es tratada en tres textos. Veamos la definición de «muermo» del diccionario Larousse por ejemplo: «Muermo: n. m. Enfermedad contagiosa de los équidos...//Fig. Persona pesada y aburrida.» En la primera entrada se observa la definición de los T4 y T5. En T3 se dice lo mismo pero de otra manera. Para el diccionario esta

<sup>10</sup>. Aquí estoy siguiendo a CABRÉ, María Teresa, *La terminología: teoría, metodología, aplicaciones*, Antiártida, Barcelona, 1993. pp. 139 y ss.

<sup>11</sup>. Para ahondar en la función de los moros como transmisores, *vid.* ALFONSO XI, *Libro de la Montería*, estudio y edición crítica por M<sup>a</sup> Isabel Montoya Ramírez, Universidad de Granada, Granada, 1992.

<sup>12</sup>. Cfr. entre otros, LÁZARO, F. Y V. TUSÓN, *Curso de lengua española*, Anaya, Madrid, 1978 y 1989; ABAD NEBOT, F. et al. *Curso de lengua española*, Alhambra, Madrid, 1986.

palabra es de entrada -nunca mejor dicho- técnica y en sentido figurado (la segunda entrada) lo que hubiéramos entendido todos los que no nos dedicamos a la veterinaria. Esta actividad con el uso de distintos diccionarios -no terminológicos- en clase es muy útil y corrobora lo que venimos diciendo más arriba. Por último, también en T3 la coletilla «que/le dicen» es propia del escritor medieval que quiere darle sensación de veracidad y en cierto modo, científicismo, a su explicación sobre «la enfermedad que dicen muermo».

Finalmente, en este rápido esbozo de ideas para el análisis de textos científicos, tanto T4 como T5, mantienen un léxico muy especializado. La distribución de los párrafos depende de qué es a lo que quieren referirse: epidemiología, patogenia, orígenes, etiología, etc. del muermo. Centrémonos, para acabar, en la palabra «crónica». En T4 aparece con la misma función pragmática que en T5, con una única disparidad: en éste último se opone a «aguda». Todos, y cuando digo todos me refiero a alumnos principalmente, sabemos la oposición aguda/crónica referido a enfermedades, pero es observable el grado de abstracción temática que ha adquirido en T4 y en T5.

## Conclusiones

En primer lugar, el modo de abordar los textos científico-técnicos no se enmarca sólo en cuanto a los aspectos léxico-semánticos o morfosintácticos, sino a los referentes funcionales y a los sentidos con fines específicos de los términos. En segundo lugar, partamos desde la globalidad del texto hasta sus componentes más concretos, no en sentido inverso, como hasta ahora en la mayoría de las actividades propuestas en estas unidades didácticas. Por último, volquemos nuestros esfuerzos en retraer a la actualidad la sabiduría encerrada en los textos antiguos, especialmente por la riqueza que pueden proporcionar tanto a alumnos como a profesores. No es de extrañar que nos encontremos con algunas sorpresas en lo que creíamos como novedoso al escudriñar lo antiguo.

### Referencias Básicas

SCHMITT, Ch. «Tecnolectos» en *Lexicon der Romanistischen Linguistik (LRL)*, vol. I, 1, Tübingen, 1992.

CABRÉ, M<sup>a</sup> T. *La terminología: teoría, metodología, aplicaciones*, Antártida, Barcelona, 1993.

ALFONSO XI, *Libro de la montería*, estudio y edición crítica por M<sup>a</sup> Isabel Montoya Ramírez, Universidad de Granada, Granada, 1992.

## ALGUNAS CONSIDERACIONES ACERCA DE LAS LLAMADAS «ESTRUCTURAS PARENTÉTICAS»

Antonio Moreno Ayora

Pretendemos tratar en este artículo sobre un conjunto de expresiones de naturaleza diversa que son necesarias en la dinámica comunicativa en cuanto aportan al oyente una información fundamental que tiene que ver con la actitud del hablante en el mismo momento de transmitir sus enunciados. De estas expresiones, incluidas normalmente bajo el epígrafe general de «incisos», no se suele hablar en las gramáticas, y menos aún en las de corte clásico o tradicional, debido a una razón que parece muy clara, según ha señalado A. López García<sup>1</sup>: porque «los incisos dialógicos son fundamentales en la conversación y prescindibles en la estructura oracional». Pero hay que tener presente el hecho de que la sintaxis actual, que tanta relevancia concede a los factores pragmáticos, está incorporando cada vez más elementos conversacionales o del discurso natural, con lo que se elimina la consabida artificiosidad o «textualidad» de las manifestaciones lingüísticas, que remarcan así, por decisión de los hablantes, los factores de oralidad que les son inherentes.

Cuando decimos: *Al parecer, Juan lo ha llamado*, o *Dos de los supervivientes del terror reflexionan desde sus propios recuerdos sobre la, al parecer, infinita capacidad del ser humano para provocar maldad*" (*El País*, 19-3-94 («Babelia», pág. 4)), estamos dando una información objetiva, pero también aprovechamos el momento de enunciación para hablar de nosotros mismos, de nuestra actitud ante eso que comunicamos, de nuestra inseguridad o falta de certeza ante lo que declaramos. El hecho de que a estas expresiones se les haya atribuido una importancia secundaria desde el punto de vista informativo (lo que está en relación con el interés del otro

<sup>1</sup> Consúltese su libro *Gramática del español. I. La oración compuesta*, Madrid, Arco/Libros, 1994, pág. 215.

enunciado, que es muchas veces la oración principal) y la evidencia de que son unidades que gozan de cierta movilidad las ha equiparado a la función de los paréntesis, y eso explica hasta la denominación escogida: «estructuras parentéticas».

Por su parte, J.A. Martínez<sup>2</sup> ha recurrido al concepto de «segmentos incidentes» al comentar dos ejemplos en los que la preposición queda separada de la unidad que la incrementa:

- *La consiguió merced, sobre todo, a sus buenos oficios.*
- *Debido, sin duda, a que no lo sabía, lo invitó.*

Las dos expresiones adverbiales utilizadas en sendos ejemplos para reforzar el razonamiento aludido remiten a la opinión del hablante, e indican que éste no se limita a informar de algo que sabe o le han transmitido a su vez, sino que toma partido ante lo que comunica y quiere insistir en su veracidad. Por tratarse de un punto de vista personal, de una toma de postura añadida, se inserta como un paréntesis, y coincide con los rasgos sintácticos y semánticos del mismo, que son, respectivamente, los límites pausales y la inserción de su significado junto a la unidad léxica que explican. Este último rasgo permite alternar, en nuestros ejemplos, *Sin duda debido a* y *Debido, sin duda, a*, o *En apariencia la ardua tarea* y *La en apariencia ardua tarea*; aunque se aprecia un mayor énfasis y más claros deseos de llamar la atención o de ser originales en la segunda expresión de estas parejas, o sea, cuando el segmento incidente corta la fluidez y el orden lógico del sintagma, como se constata en estos dos ejemplos, en los cuales la estructura parentética se inserta entre el determinante y el núcleo nominal:

- [...] *los encuestadores no descartan una posible movilización final de los partidarios de Felipe González que atenúe la, por el momento, neta ventaja del PP* (*El País*, 4-6-94, pág. 1).

- [...] *los tres escogidos para romper el fuego son nombres de peso, de los que salvan con nota la en apariencia ardua y monótona tarea de elaborar un diccionario* (*El País*, 8-4-95 («Babelia», pág. 15)).

<sup>2</sup> Vid. *Cuestiones de gramática española*, Madrid, Istmo, 1994, pág. 112.

Ignacio Bosque habla de «función parentética» cuando comenta oraciones del tipo *Veré a Juan, y no a Pedro* o *Juan lo sabe, creo yo*<sup>3</sup>. El hecho de que la segunda parte de tales enunciados quede marcada con doble pausa, mostrando un corte sintáctico con lo anterior<sup>4</sup>; el hecho de que tales secuencias sólo adquieran sentido cuando se las relaciona con la secuencia contigua; y el hecho de que pueda prescindirse de ellas, por mostrar una información secundaria que no precisa el oyente sino como «un añadido», serían, desde nuestro punto de vista, las características definitorias que se dan en éstos y en otros segmentos con función parentética. De las tres características, la última es fundamental si se tiene en cuenta la inevitable dimensión pragmática de toda preferencia; ya que por esta característica, la estructura parentética aparece o no según la voluntad y la intención de dar una información completa por parte del hablante, que ante un oyente real y unas circunstancias comunicativas concretas, decide si es conveniente o no ampliar el conocimiento de los hechos que está comunicando con nuevos datos, que ya no podrán ser ignorados si se facilitan. En cuanto a la existencia de pausa ante la unidad lingüística de que tratamos, es tan importante que -según Alarcos<sup>5</sup>- «justifica el término de incidentales que también se les asigna» a las oraciones de relativo explicativas.

Los nexos *como* y *según* se utilizan también para componer estructuras de función parentética, hecho al que se ha referido recientemente F. Javier Herrero en una comunicación titulada «Oraciones parentéticas con *como* y *según*», presentada en el «XXIII Simposio de la Sociedad Española de Lingüística»<sup>6</sup>. La estructura oracional a la que dan lugar dichos nexos explica su incidencia sobre otra oración (pongamos por caso: *Esta lección, como te dije, es muy importante*), con respecto a la cual «no funcionan como

<sup>3</sup> Consúltese su artículo «Negación y elipsis», *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 2, 1984, págs. 193 y 194.

<sup>4</sup> Para E. Alarcos (*Gramática de la Lengua Española*, Madrid, Espasa Calpe, 1994, pág. 317) los incisos oracionales dentro de una oración son «especies de yuxtaposición», de lo que ofrece varios ejemplos, como éste: *Compréndeme, no estaba en mi mano la solución*.

<sup>5</sup> *Op. cit.*, pág. 332.

<sup>6</sup> El resumen de esta comunicación ha sido publicado en la *Revista Española de Lingüística*, 24, 1, Madrid, Gredos, 1994, pág. 150.

elemento oracional con valor adverbial dentro de ella, como sucede en las oraciones modales del tipo *Lo hizo como le dijeron [...]*<sup>7</sup>. Yo mismo, hace poco tiempo, me referí a este tipo de expresiones con *como* y las denominé «fórmulas de recurrencia semántica»<sup>8</sup>, cuya función es similar a la parentética de que habla F. Javier Herrero.

Creemos que uno de los aspectos más interesantes que debiera tenerse en cuenta es el concerniente a la posición y movilidad de los elementos que constituyen la estructura parentética. En este sentido, parece poder afirmarse que las estructuras parentéticas constituidas por una expresión adverbial o preposicional gozan de bastante libertad de posición. De pasada nos hemos referido ya a sintagmas como *sin duda* o *en apariencia*, a los que habría que sumar la pareja *por ejemplo*, que admite las tres posiciones: inicial, medial y final: *Por ejemplo, hablaremos de religión; Hablaremos de, por ejemplo, religión; y Hablaremos de religión, por ejemplo*. Por eso, comentando tales posibilidades, C. Fernández Bernárdez<sup>9</sup> ha escrito: «El grado de movilidad de este marcador es tan grande que puede intercalarse incluso entre preposición y término». Pero hay un hecho importante: en esa secuencia (o en otra de las que hemos anotado, *Al parecer, Juan lo ha llamado*) no importa dónde se coloque la estructura parentética porque afecta al resto de los elementos lingüísticos; y esta explicación es válida igualmente para aquellos casos en que la estructura parentética se relaciona mediante coordinación o yuxtaposición: *Te he dicho, y esto no es una excusa, que me duele la cabeza*. En otras secuencias, sin embargo, la colocación indica que la estructura debe afectar a una u otra palabra, normalmente a la que le sigue, cuyo significado modifica: no es lo mismo *Reflexionan desde sus propios recuerdos sobre la, al parecer, infinita capacidad del ser humano para provocar maldad* que *Reflexionan desde sus propios recuerdos sobre la infinita, al parecer, capacidad del ser humano para provocar maldad*. Desde

<sup>7</sup> *Ibidem*.

<sup>8</sup> Vid. Moreno Ayora, A., *Sintaxis y semántica de como*, Málaga, Ágora, 1992, págs. 65-69.

<sup>9</sup> Consúltese su artículo «Marcadores textuales de "ejemplificación" en español actual», *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, n<sup>o</sup> 10 (en prensa). Agradecemos a la autora haber podido consultar el texto original.

esta perspectiva hay que comprender la ruptura del orden sintáctico que se da a veces en el sintagma nominal. La movilidad, por fin, estaría limitada en las oraciones complejas con proposiciones adjetivas explicativas, que deben seguir sin excepción al antecedente, bien insertas en medio de la oración o al final de ella.

En esta exposición se ha podido apreciar la variedad tipológica de las estructuras parentéticas, que incluyen, según se ha visto, expresiones adverbiales, segmentos oracionales (como las relativas explicativas<sup>10</sup>) u oraciones independientes. Cuando se haga un inventario de todos los tipos de expresiones y estructuras posibles, se habrán de acometer otras investigaciones subsidiarias, teniendo en cuenta, por ejemplo, el principio de adherencia, la posición y movilidad de la estructura (aspectos de los que hemos adelantado algunos comentarios), las restricciones de uso, las distintas denominaciones utilizadas y su adecuación terminológica, etc. Quedan señaladas, por el momento, las características fonológicas, sintácticas y semánticas de este tipo de estructuras, cuyo estudio se hace necesario para conocer mejor la composición oracional y la motivación que tienen los hablantes para hacer uso de ciertas secuencias que, por su carácter opcional, dan mayor prestancia y exactitud al acto de la enunciación.

<sup>10</sup> En relación con este punto habría que tener en cuenta también los incisos conformados por un adjetivo, cuestión que trata Rodríguez Espiñeira, M<sup>a</sup>.J., «Los adjetivos incidentales como subtipo de adjetivos predicativos», *Verba*, 18, 1991, sobre todo apartado 5, pág. 267 y ss.

### Referencias Bibliográficas

- ALARCOS LLORACH, E.: *Gramática de la Lengua Española*, Madrid, Espasa Calpe, 1994.
- BOSQUE, I.: «Negación y elipsis», *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 2, 1984, págs. 171-199.
- FERNÁNDEZ BERNÁRDEZ, C.: «Marcadores textuales de "ejemplificación" en español actual», *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, nº 10 (en prensa).
- HERRERO, F.J.: «Oraciones parentéticas con *como* y *según*», *Revista Española de Lingüística*, 24, 1, Madrid, Gredos, 1994, pág. 150.
- LÓPEZ GARCÍA, A.: *Gramática del español. I. La oración compuesta*, Madrid, Arco/Libros, 1994.
- MARTÍNEZ, J.A.: *Cuestiones de gramática española*, Madrid, Istmo, 1994.
- MORENO AYORA, A.: *Sintaxis y semántica de como*, Málaga, Ágora, 1992.
- RODRÍGUEZ ESPÍNEIRA, M<sup>a</sup>.J., «Los adjetivos incidentales como subtipo de adjetivos predicativos», *Verba*, 18, 1991, págs. 255-274.

## UNA PROPUESTA DE APROXIMACIÓN AL LÉXICO ESPAÑOL Y AMERICANO. CARLOS FUENTES.

María del Carmen Ortega Alcaraz

Aunar lingüísticamente dos culturas separadas espacialmente, que han levantado su propia identidad a lo largo de los siglos, puede llegar a ser una tarea interdisciplinar que enriquezca en gran medida la capacidad adquisitiva de una lengua.

Sin entrar en la problemática léxica aplicable al vocablo «americanismo», en la que el origen o el uso de un término es motivo de su definición, nos centraremos en la manifestación práctica de un léxico que se recoge en la expresión oral y escrita y en un concepto de «Español de América» en el siglo XX que toma nuevas connotaciones léxicas y gráficas a favor del término «americanismo».

Por tanto, podemos enforzar el español de América desde una nueva vertiente, que sin olvidar nuestras más remotas raíces lingüísticas reflejadas allí, reconozca como autóctona muchas otras lexías que con el paso de los siglos, han cobrado acepción propia.

Prescindir del tema, o a lo sumo, resumir algo tan extenso en tan pocas páginas, crea hábito memorístico de difícil aplicación a las distintas peculiaridades que se pueden encontrar según el autor que se trabaje.

Un término inhabitual en el acervo léxico de un estudiante, puede despertar la curiosidad de su acepción, que se despejará cuando tras consultar los diccionarios descubra que es un americanismo, pero aún se le podría invitar a localizar en el mismo texto, dicha acepción, eligiendo el término que él reconoce.

Esta metodología didáctica no es otra que la que persigue parte de la narrativa hispanoamericana en la figura de Carlos Fuentes, que consciente o no, sin renunciar a la herencia léxica, indaga nuevos caminos sinonímicos que pueden convivir en el mismo espacio textual y territorial.

Como muestra de ello y tomando como base la novela *Aura*, he elegido una serie de vocablos comprensibles en su contexto, pero que a mi juicio

requieren un estudio lexicográfico y textual, por los matices que adquieren en la presente obra; lexicográfico, porque es curioso el estudio que hacen los diccionarios y textual, porque forman una pareja sinonímica que se utiliza de una parte, con diferentes lexías pero igual acepción, y de otra, con términos que nuestros diccionarios recogen, pero él rescata como de uso frecuente en América. Todo ello, pienso que contribuye al aprendizaje de la evolución que nuestra lengua ha sufrido allí, y al conocimiento de acepciones que no queden relegadas a especialistas en la materia.

El análisis de la obra se realiza en una doble vertiente: lo que denominaremos «uso frecuente o particular de América» y en segundo lugar, «las parejas sinonímicas» anteriormente citadas.

### Uso frecuente o particular de América

En la lectura de la obra, encontramos vocablos como *aura*, *crinolina*, *oblea* y *sinfonola*, que remiten a vocabularios específicos de Americanismos como *crinolina* y *sinfonola*, porque no los recoge la Academia, y además creo importante el acercamiento a otros tipos de diccionarios, que pueden no coincidir con el significado que da la Academia y el texto recoge, como es el caso de la palabra *oblea*.

De entrada, el DRAE localiza *aura* como 'voz americana', más concretamente, cubana según Morínigo. Coinciden los dos en definirla como ave del género de las rapaces, pero Morínigo ejemplariza enumerando diferentes tipos de estas aves: cuervo, galemo, gallinazo, urubú, zamuro y chulo, término este último que nosotros aplicamos a personas, y en algunos casos con connotaciones peyorativas; la Academia lo recoge en su última entrada como 'rufián, el que trafica con mujeres públicas'.

La *oblea*, sin embargo, dista mucho la Academia del sentido que cobra en el texto, porque el autor recoge la connotación metonímica a la que ha dado lugar lo que en principio fue la pasta hecha de harina y agua que servía entre otras cosas para poner el sello en seco. Con el sentido de *sello* en la acepción farmacéutica como 'conjunto de dos obleas redondas entre las cuales se encierra una dosis de medicamento, para poderlo tragar sin percibir su sabor', queda recogido en la presente obra.

Algunos de los términos de uso frecuente, o que al menos recoge el DRAE con semejante acepción a la nuestra, son entre otros, *camión*, *expendio*, *portafolio* y *veladoras*. Es importante hacer hincapié en la definición que la Academia da de *expendio* como 'gasto, dispendio, consumo' en su primera acepción, frente a la que da en la tercera: 'Méj. Tienda en que se venden géneros estancados', que es la que utiliza el autor en la obra. También en un principio, *portafolio* se distinguía de *cartera*, por el tamaño del primero frente al segundo, pero la Academia une los dos en una sola acepción, y su localización aclara que se puede usar indistintamente junto a *portafolios*. Por último hay que comentar de *veladoras*, que si el DRAE la define como 'Mesita de un solo pie, redonda por lo común, acepción que coincide con la de parte de América, y remitimos a la lectura textual que dice: «...en el viejo grabado iluminado por las veladoras...», deducimos que *veladoras* no tienen otro uso que el de iluminar, significado que también recoge la Academia como de uso localizado en Méjico, Uruguay y Argentina. Consultar términos como este en el diccionario, da pie a nuevos enfoques de estudios léxicos como es el polisémico y por supuesto el sinonímico, que será el siguiente apartado que vamos a estudiar.

### Parejas Sinonímicas

La metodología sinonímica a la que aludía en la presentación del trabajo, configura la otra cara de unos posibles objetivos en el estudio del desarrollo del español, porque no sólo allí el desarrollo del español ha cobrado nuevos matices.

Entre las parejas de uso más frecuente en la obra, encontramos: *Banca/Banco*, *Cerillo/Fósforo*, *Bolsa/Saco*, y *Café/Cafetín*.

#### BANCA-BANCO

Para la Academia, *banca* es un 'asiento de madera sin respaldo y a modo de mesilla baja' y *banco* es un 'asiento con respaldo o sin él, en que pueden sentarse varias personas'.

En la sexta entrada de *banca*, dice que en América es semejante a 'banco y asiento'. Este matíz diferenciador lo contextualiza el autor cuando dice: «...sentados ambos en una banca, en un jardín...», sin embargo, creo que en la actualidad su uso es indistinto en algunos lugares.

### **CERILLO-FÓSFORO**

Hay que partir de la entrada de la Academia que delimita el uso de *cerillo* a Andalucía y Méjico como sinónimo de *cerilla* y *fósforo*. El autor los usa indistintamente, pero el estudio de estos términos cobra más importancia en la medida en que comienza utilizando el término menos conocido, estrategia de gran utilidad didáctica, para más adelante usar sus respectivos sinónimos.

### **BOLSA-SACO**

De nuevo el autor juega con el arma didáctica citada anteriormente, y lo hará con la palabra *bolsa*. El DRAE nos dice que en América Central y en Méjico, es 'el bolsillo de las prendas de vestir'.

El ejercicio de sustitución de diferentes términos con posibles sinónimos tan extendido en nuestra enseñanza, puede llegar a ser un auxiliar en la comprensión tanto de la presente obra, como en el enriquecimiento de su vocabulario. Todo ello se puede realizar sin necesidad de dar una lista de sinónimos, porque el contexto en el que aparecen, es de fácil comprensión. De esta forma, cuando el autor dice: «...colocas la mano izquierda sobre la bolsa trasera del pantalón, donde guardas los billetes», da paso a :«metes la mano en el bolsillo, juegas con las monedas de cobre», y así sucesivamente en diferentes contextos que se pueden deducir.

Si nuestros campos semánticos de alguna forma acercan *bolsa* a *saco* utilitariamente, en América se acercan aún más. El autor los utiliza en una misma frase: «Buscas la caja de fósforos en la bolsa de tu saco». Efectivamente, esta acepción coincide con la que da la Academia de uso americano, como 'chaqueta o americana', sin olvidar que aquí en un principio fue 'cualquier vestidura holgada que no se ajusta al cuerpo', por lo que debe quedar claro los dos significados a los que han dado lugar estos términos.

### **CAFÉ-CAFETÍN**

Esta pareja sinonímica nos interesa por la oposición que marca la Academia y por el uso que de ellas hace el autor. Si el DRAE asigna a *café* las dos posibles acepciones como bebida y local, el autor en todo momento lo usa en su primera acepción, frente a *cafetín*, al que acompaña el adjetivo 'sucio', y si de nuevo remitimos al diccionario de americanismos, se comprobará que el adjetivo va intrínseco a la palabra, y además considerado como americanismo.

A esta pareja que se opone mediante el rasgo circunstancial, se le podría unir otra de uso frecuente aquí opuesta por semejante rasgo como sería *café-cafetería*. Y si tenemos en cuenta que *cafetería* es de origen mejicano y propagado a otros países que lo han tomado con matices propios, observamos una nueva línea de préstamo recíproco, en la que nosotros seríamos receptores de términos adaptados a nuestro propio contexto.

Como podemos observar, toda la obra comporta todo un abanico léxico que puede ramificarse en infinidad de aspectos a tratar, pasando por sinónimos, composición, derivación y por supuesto préstamos recíprocos que identifican las distintas culturas.

### Conclusión

Los americanismos de origen que se estudian en cualquier obra hispanoamericana, creo que no debe relegar a un segundo plano los términos y acepciones que el autor quiere dar a conocer. Si nuestro autor hubiese preferido usar una terminología autóctona sóloamente, lo hubiera conseguido sin necesidad de alternar «el sinónimo español» en la obra, y por supuesto a mi juicio, con fines divulgativos, quizás para él, y pedagógicos para nosotros en cuanto a la forma de acercarnos a su obra.

Estas nuevas acepciones es a lo que se refieren algunos, cuando definen los americanismos como de significado distinto al europeo. Carlos Fuentes siempre opta por el significado americano de la palabra, pero a la vez no excluye, y de hecho presenta su sinónimo español, y de la misma forma que los estudiantes americanos necesitan consultar nuestras acepciones, no veo porqué los nuestros no deben iniciarse en un vocabulario y significados específicos con miras a ampliar el léxico sinonímico, causante de una mayor capacidad expresiva.

**TEXTOS COLOQUIALES Y TEXTOS FORMALES:  
LA ADECUACIÓN DE LA SINTAXIS  
AL NIVEL DE FORMALIDAD DEL DISCURSO**

Mercedes Roldán

Las circunstancias extraverbales que rodean la enunciación, creadas automáticamente por el hecho de que alguien comunique algo a otra persona en un momento y lugar concretos, determinan de manera decisiva la configuración y el carácter del discurso. Al mismo tiempo, los contextos extraverbales pueden ser creados o modificados mediante el contexto verbal, de tal manera que ciertos rasgos lingüísticos a menudo recogen asunciones contextuales actuando como *señales de contextualización*<sup>1</sup>, como indicadores del mundo social y psicológico en el cual actúa el usuario del lenguaje en un momento dado. de las *variables situacionales* (Lyons 1980: 514-525) que intervienen en un evento lingüístico se derivan dos oposiciones: la primera dependiendo del *medio* en que tenga lugar la comunicación, nos permite hablar de variedad de lengua *escrita* frente a lengua *hablada*. La segunda nos lleva a clasificar los textos en *formales* y *coloquiales*, según el *papel* y el *estado* de los interlocutores, y según el *campo* sobre el cual verse el acto comunicativo (elementos éstos que determinan el *nivel de formalidad* de la situación de enunciación). es frecuente la identificación de los términos *lengua formal* y *lengua escrita*. Por nuestra parte, y aunque no faltan razones para tal identificación, preferimos distinguir, por un lado *lengua formal* frente a *lengua coloquial* y, de otro, *lengua escrita* frente a *lengua hablada*, con el fin de poder explicar la existencia de textos coloquiales tanto escritos (cartas, notas, etc.) como orales (fruto de una conversación, por ejemplo telefónica); del mismo modo que el carácter formal no es exclusivo de la lengua escrita, sino que puede caracterizar también a la lengua hablada.

<sup>1</sup> El término *señales de contextualización* lo debemos a Gumperz (1977).

Obviamente la variedad de *lengua hablada* es la utilizada para el intercambio lingüístico entre dos o más interlocutores en el medio oral; el prototipo de intercambio desarrollado en este medio es la *conversación*. Esto no significa que el medio fónico sea el medio de la lengua ordinaria (la utilizada normalmente para la comunicación) exclusivamente, sino que en él también tienen lugar intercambios lingüísticos propios de contextos socialmente formales (profesionales, institucionales, etc.). Ciertamente, debido a la frecuencia y persistencia con que se asocia en muchas culturas el medio escrito a situaciones más formales y el medio oral a las menos formales, las variaciones dependientes del medio que afectan a la estructura gramatical y léxica se hallan en gran correlación con variaciones basadas en el formalismo. Por ejemplo, un juez que se dirija al jurado o que pronuncie una sentencia utilizará una gramática y un vocabulario propios del medio gráfico, aunque su enunciación se transmita a través del canal vocal-auditivo (y conforme a la estructura fonológica del medio fónico), de manera que su enunciación presentará un estilo formal y podrá contener elementos peculiares de su particular *oficio y estado* (Lyons, 1980: 522). de la misma manera, los textos periodísticos producidos en el medio oral, pueden presentar un estilo formal debido a la transferencia al medio fónico de elementos gramaticales y léxicos característicos del medio escrito. Por su parte, la oposición 'coloquial/formal' es aplicable de igual manera a los textos escritos, puesto que en éstos también se puede reproducir, en mayor o menor medida, los elementos propios del coloquio.

Independientemente del *medio* en que tenga lugar la comunicación, el nivel de formalidad viene dado por la *distancia* que el hablante establece *respecto de su interlocutor*, por el grado de aproximación o distanciamiento que aquel atribuye a la relación entre el «tú» y el «yo» del discurso. El hablante ajusta esa distancia en función de «a quién» se está dirigiendo, qué «grado de influencia» pretende alcanzar, y «qué» es lo que está transmitiendo. El nivel de formalidad de un texto se revela, así, como una cuestión de grado según la cual a mayor distancia social entre los interlocutores, más alto grado de formalidad, cuanto más próximo quiera situarse el emisor respecto del destinatario de su mensaje, más coloquial habrá de ser su discurso. La configuración del discurso, ya sea en el medio oral o en el medio escrito, depende en gran parte del nivel de formalidad que el emisor, condicionado por el contexto extraverbal, considera apropiado otorgar al mismo. La

lengua (hablada o escrita) se utiliza necesariamente en contextos socioculturales concretos que imponen sus restricciones en el uso de formas y estructuras lingüísticas que sirvan a los propósitos y funciones que se pretende realizar. De ahí que, dentro de los estudios lingüísticos en el ámbito de la pragmática, se considere al nivel morfosintáctico como un nivel intermedio entre el nivel semántico (nivel del significado, determinado en gran medida por el léxico) y el contexto, tanto discursivo como extralingüístico. En este marco de explicación de los procesos sintácticos tienen cabida muchos mecanismos sintácticos relacionados directamente con el tratamiento otorgado por el hablante a la información aportada al discurso, como la aparición de pronombres tónicos sujeto (en las lenguas de sujeto nulo como el español), la reduplicación de OD y OI<sup>2</sup>, y fenómenos como el conocido con el nombre de «estrategia del pronombre reasuntivo»<sup>3</sup> o las estructuras hendidas<sup>4</sup>. Asimismo, desde el punto de vista pragmático pueden explicarse problemas como el uso del subjuntivo, y fenómenos dependientes del acto de la enunciación estrechamente relacionados con los anteriores como la deixis, la organización de la información en el discurso o la referencia.

Son muchos los recursos destinados a establecer un determinado nivel de formalidad en un texto. En la lengua formal, la elección léxica es en gran parte la encargada de otorgar al texto el carácter necesario para satisfacer todas las exigencias discursivas. Dicha elección es el resultado de un proceso de reorganización de la información en el discurso que recibe el nombre de *recategorización*<sup>5</sup> y conlleva una considerable complejidad cognitiva. En este

<sup>2</sup> Fenómeno por el cual, en el marco de la oración, las funciones de OD u OI son realizadas simultáneamente dos formas, una de las cuales es siempre un pronombre átono correferente con la otra: *Dala un beso a mamá.*

<sup>3</sup> Estrategia que consiste en construir una oración de relativo introducida por el complementante *que* y con un pronombre en la posición del hueco: *El disco que no te acordabas de quién te lo había regalado.*

<sup>4</sup> Se denominan «estructuras hendidas» aquellas en las que un constituyente de la oración básica de la que surgen es extraído e identificado, mediante un esquema de oración distributiva, con un sintagma cuyo núcleo es un pronombre relativo y que forma parte de una oración equivalente a la oración de partida. Mediante este mecanismo, el elemento que se separa del resto adquiere carácter de información nueva respecto de la información disponible hasta el momento. *Fue Mabel la que ofreció su piso.*

<sup>5</sup> Rutherford (1987: 47-51) considera la recategorización como un poderoso instrumento al servicio de imposiciones discursivas. Para más amplia información sobre este fenómeno, *vid.* Downing (1991).

sentido, es característica la nominalización del proceso verbal, la cual supone hacer abstracción de los rasgos temporales y modales y reducir a su expresión más directa y neutral las relaciones sintácticas. Ello origina textos con una enorme densidad léxica y una estructura sintáctica aparentemente simple.

Por su parte, la lengua coloquial desarrolla su propio sistema de procesamiento de la información, diferente del de la lengua formal, pero no menos complejo que aquel. En la lengua coloquial la densidad léxica es reemplazada por la complejidad gramatical<sup>6</sup>; repeticiones, redundancias y reiteraciones sirven, en gran medida, al propósito de asegurar la comprensión y el seguimiento del mensaje transmitido por parte del receptor. Todo ello se halla estrechamente relacionado con la asociación de la lengua coloquial al medio oral. La propia naturaleza del medio fónico exige una forma particular de procesar la información. Cuando hablamos estamos en ese momento elaborando el discurso; presentamos la información de forma dinámica, utilizando todos los mecanismos necesarios para que nuestro interlocutor reciba y asimile al tiempo que hablamos toda la información que deseamos transmitir. En el medio escrito, en cambio, el discurso se nos presenta de forma estática, como un producto acabado, abarcable de principio a fin, que podemos recorrer hacia adelante o hacia atrás. Lo habitual en los textos coloquiales del medio oral es que las formas lingüísticas, el contenido que se va a comunicar y la duración de las intervenciones (siempre variable) no se establezcan por adelantado, lo cual incrementa la dinamicidad característica de este medio. El hecho de que también se produzcan textos formales en el medio oral es debido, en gran parte, a que en ellos lo que realmente se hace es reproducir los esquemas propios de la escritura formal, limitando al máximo la espontaneidad e inmediatez propias del coloquio. de igual modo, conviene señalar que el carácter coloquial de algunos textos escritos se debe a que en ellos se reproducen los rasgos propios de la lengua oral. Para ilustrar estos hechos, imaginemos que alguien leyera el enunciado a) perteneciente a una carta del servicio de Correos y

<sup>6</sup> Aplicamos a la oposición 'formal/coloquial' los términos «lexical density» y «grammatical intricacy» utilizados por Halliday (1985: 61-909 en sus descripciones de lengua escrita y lengua oral respectivamente, por considerarlos igualmente acertados para la descripción de la oposición que nos ocupa, debido, precisamente, a la correlación existente entre las variaciones dependientes del medio que afectan a la estructura gramatical y léxica y las variaciones basadas en el nivel de formalidad.

quisiera informar del contenido de dicho enunciado a su interlocutor con sus propias palabras. Muy probablemente realizaría una transformación en un nivel coloquial de lengua adecuado a la nueva situación:

- a) «El servicio consiste en la recogida de la correspondencia ordinaria que Vd. y sus vecinos de inmueble depositen en el buzón nº 1 [...]»
- b) «*Dice aquí que ahora van a recoger las cartas en las casas y que va a haber en cada edificio un buzón para que los vecinos las echemos ahí y no tengamos que salir a echarlas a la calle...*»

Comparado con el del anuncio original, el nivel de complejidad cognitiva que presenta b) ha descendido proporcionalmente a la densidad léxica, debido a que la nominalización del proceso verbal (*la recogida de la correspondencia*) suele evitarse en el uso coloquial de la lengua (*van a recogerse las cartas*). Para ilustrar mejor nuestra argumentación, consideremos también el siguiente texto extraído de una entrevista efectuada a un ministro en una emisora de radio:

- c) «*Nuestro interés primordial en estos momentos es la agilización de los mecanismos judiciales oportunos y la recuperación de la confianza.*»

Si ante el enunciado c), algún oyente preguntara: *¿Qué ha dicho el ministro?*, la respuesta de su interlocutor podría ajustar la información recibida a la nueva situación coloquial de habla transformando el enunciado c) en d):

- d) «*... que a ellos lo que más les interesa ahora es que la justicia se encargue del problema y que la gente recupera la confianza.*»

Como en el caso anterior, en el enunciado original la nominalización del proceso verbal permite expresar la información esencial de manera condensada, sin tener que complicar la sintaxis. En d), por el contrario, disminuye la densidad léxica en favor de la complejidad sintáctica al aumentar la presencia de elementos pertenecientes a categorías funcionales (con significado puramente gramatical) respecto de los que corresponden a categorías léxicas (nombres, verbos, adjetivos, preposiciones). En este sentido, no es de extrañar que a medida que se acentúa el carácter coloquial

del discurso aumente la incidencia de mecanismos como, por ejemplo, la reduplicación (*a ellos lo que más les interesa*), dada la naturaleza funcional de los clítics. Por el contrario, cuando se trata de emitir o redactar un texto formal, se observa el proceso inverso, esto es, se evita el uso de mecanismos que presentan una estructura gramatical compleja, al tiempo que se recurre a la nominalización del proceso verbal (*interés, agilización*) para mantener una línea de desarrollo temático simple y mostrar la adopción de un punto de vista diferente (el punto de vista formal) desde el que iniciar el discurso. Se trata, por tanto, de dos formas de procesamiento de la información diferentes, de las que no se puede decir que una sea más simple u organizada que la otra, sino más bien que presentan dos tipos diferentes de complejidad.

La consideración de la actuación de la norma<sup>7</sup> en la configuración del discurso es también importante para comprender cómo se otorga a un texto carácter formal o coloquial, en función de si la utilización de un determinado léxico (verbos, sustantivos, marcadores discursivos, etc.) y de diversos mecanismos sintácticos, como la reduplicación o la subordinación, está sancionada o no por dicha norma para cada tipo de contexto. En principio, el sistema admite infinitas realizaciones y sólo exige al hablante que no se afecten las condiciones funcionales del instrumento lingüístico, de manera que cualquier enunciado sea comprensible para los interlocutores que utilizan ese mismo sistema. Al pasar de la entidad abstracta que constituye el sistema a los actos lingüísticos concretos, es decir, a la actividad concreta del habla, se atraviesan sucesivos grados de realización del mismo en repetidas normas individuales, las cuales generan, dentro de los límites de cada comunidad, una norma social general y válida para todos los individuos de la comunidad considerada. La norma social presenta, por tanto, la opción de una serie de patrones llevada a cabo por los hablantes de una comunidad. Cuando un hablante español opta por escribir un enunciado del tipo de *Se indicará a los vecinos la hora aproximada de recogida diaria*, está aceptando la norma que con anterioridad han ido estableciendo otros muchos hablantes al optar, en los textos formales, por la utilización de verbos como *indicar* y la no reduplicación de sus OOI, frente a la elección de estructuras con verbos como *decir* y OOI siempre reduplicados, para los textos de carácter coloquial.

<sup>7</sup> Para los conceptos de *sistema, norma y habla*, vid. Coseriu (1962b: 11-113).

El desconocimiento de la norma, y no necesariamente del sistema, es la causa de la impropiedad de numerosos enunciados producidos por los hablantes no nativos que, ignorando la norma operante en cada caso, hacen uso de cualquiera de las opciones del sistema a su alcance. En numerosas ocasiones, el resultado es el desajuste entre el nivel de formalidad que se pretende otorgar a un texto y el léxico y los mecanismos sintácticos utilizados. Veamos algunos ejemplos:

e) [En una oficina]

*Oye, cuando llega un fax hay que darlo a la secretaria*

f) *Sr. director,*

*¿Qué tal? Esta carta es para contar a usted que no estaremos en Granada hasta el primero de marzo. Es una lástima que lleguemos tarde al curso. ¿Es esto un problema? Hasta luego.*

*Sinceramente*

*Steve Aitken*

Para lograr que los estudiantes de español sean capaces de producir textos contextualmente adecuados es preciso conocer los mecanismos lingüísticos (tanto léxicos como sintácticos) que actúan como señales de contextualización, y enseñarles cuáles son las imposiciones de la norma (de manera muy especial si se trata de estudiantes de español como lengua extranjera, en cuyo caso el desconocimiento de la norma operante en cada momento puede ser mayor). En este sentido, puede resultar de gran utilidad presentar al estudiante abundante material que le proporcione distintos modelos de texto y hacerle reflexionar de manera consciente sobre todos los factores arriba analizados, así como invitarle a elaborar textos de distinto nivel de formalidad a partir de una misma información inicial.

## Bibliografía

- COSERIU, E. (1962a) «Determinación y entorno», en *Teoría del lenguaje y lingüística general*, Madrid, Gredos, 282-323.
- (1962b) «Sistema, norma y habla» en *Teoría del lenguaje y lingüística general*, Madrid, Gredos, 11-113.
- GUMPEZ, J. J. (1977) «Sociocultural Knowledge in Conversational Inference» en SAVILLE-TROIKE, 191-211.
- HALLIDAY, M.A.K. (1985) *Spoken and Written Language*, Oxford: OUP.
- LYONS, J. (1977) *Semantics*, Cambridge: CUP. (Trad. esp.: *Semántica*, Barcelona, Teide, 1980).
- RUTHERFORD, W.E. (ed.) (1977) *Linguistics and Anthropology*, Washington: George-town University Press.

# ¿CÓMO CONSEGUIR QUE A NUESTROS ALUMNOS LES GUSTE LEER? PROPUESTA DE TRABAJO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA (CICLO 12-14)

M<sup>a</sup> Del Carmen Sánchez-Crespo Muñoz

## 1. Introducción

Hoy más que nunca se hace necesario leer. Leer para informarnos, para consultar datos, para aprender y también, para disfrutar.

Sin embargo, la situación de la lectura en nuestro país no es nada halagüeña. Los bajos índices de lectura constituyen un hecho conocido por todos. Las encuestas arrojan datos preocupantes como, por ejemplo, que aproximadamente la mitad de los españoles no lee ningún libro a lo largo del año.

Para Roger B. Johnson el alejamiento de la lectura se debe principalmente a que vivimos una «cultura ajena a la lectura»,<sup>1</sup> en la que los libros han sido sustituidos poco a poco por la televisión.

Ante esta situación, sociólogos, investigadores y escritores reivindican la literatura como fuente de placer y hacen hincapié en el papel fundamental que desempeñan la escuela y el profesorado en la formación de lectores.

Sobre esta cuestión, Mario Martín Bris afirma:

Queda bastante quijotesco proponer que en las casas y en los colegios se haga hincapié en la lectura, cuando, a la vista de los datos publicados, no parece que esté muy arraigado en las familias este hábito, y cuando en el colegio los alumnos tienen tan sobrecargados los currícula en las edades más propicias para fomentar la lectura. Esperemos que [...] el sentido común del profesorado facilite a éstos la decisión de anteponer la lectura a otras muchas cosas.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Citado por Juan Cervera en *Teoría de la Literatura Infantil*, Bilbao: Universidad de Deusto, 1991, pág. 309.

<sup>2</sup> Véase el artículo de Mario Martín Bris: «Leer más», *Escuela Española*, 3.229 (1995), 2.

Y así es, el hecho de realizar actividades encaminadas a conseguir que nuestros alumnos valoren la lectura como algo gozoso y placentero supone prestar una menor atención a otros aspectos del área de Lengua y Literatura.

El modelo de actividades que aquí se ofrece no es una receta mágica, sino un conjunto de procedimientos didácticos basados en una experiencia real llevada a cabo durante los cursos 91-92, 92-93 y 93-94. A través de ellos se intenta que el adolescente pierda el miedo a la lectura y lea por placer.

## 2. Planteamiento de este tema en el área de Lengua y Literatura de la Educación Secundaria Obligatoria

En el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Enseñanza Secundaria Obligatoria, y en su apartado de Lengua y Literatura, encontramos algunas ideas que avalan y confirman nuestro planteamiento.

En primer lugar, observamos que uno de los objetivos generales de este área es el siguiente: «Beneficiarse y disfrutar autónomamente de la lectura y de la escritura como formas de comunicación y como fuentes de enriquecimiento y de placer personal».<sup>3</sup>

También en los contenidos se hace referencia a este tema: «Interés y gusto por la lectura como fuente de información, aprendizaje y placer».<sup>4</sup>

Desde un punto de vista algo negativo, José M<sup>a</sup> Merino afirma lo siguiente de esta normativa legal:

Un análisis somero de tales enseñanzas nos hace temer que, aunque diseñadas con indudable voluntad de mejora, no permitan que la lectura por la lectura, la lectura como pura diversión, encuentre todavía el sitio necesario entre las actividades académicas encaminadas a formar a los lectores jóvenes. Obligada a servir de instrumento auxiliar para la enseñanza de la Lengua, [...] es bastante probable que la literatura, en su aspecto sustantivo de fuente de lecturas libres, gozosas y no subsidiarias, siga siendo la cenicienta del sistema.<sup>5</sup>

<sup>3</sup> Véase «Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria», en *Colección Legislativa*, Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1991, pág. 835.

<sup>4</sup> Véase el decreto anteriormente citado, pág. 837, en el apartado que trata de las actitudes.

<sup>5</sup> José M<sup>a</sup> Merino: «El escritor y la literatura infantil», *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 63 (1994), 23-24.

Una opinión menos subjetiva es la de Eduardo Aznar que piensa que el objetivo final de este área «ha de ser el de crear lectores. Es decir, colaborar a la manifestación y desarrollo de individuos positivamente dispuestos a la lectura, activos y críticos, no meros consumidores».<sup>6</sup>

Después de presentar, por un lado, las propuestas legales en las cuales observamos que el interés por formar lectores no está ausente de los planes del Ministerio y, por otro, algunas opiniones sobre estas propuestas, hemos de concluir que de nosotros, los profesores, depende en gran parte que a nuestros estudiantes les guste la lectura, lo cual «no resulta un empeño fácil».<sup>7</sup> Pero, como afirma José M<sup>a</sup> Merino: «a la gran masa de lectores debe iniciarlos la escuela, o no los iniciará nadie».<sup>8</sup>

### 3. Objetivos

#### 3.1. Con el alumno

- Que no rechace el libro de lectura.
- Que se familiarice en el manejo de los libros para conocer conceptos técnicos como colección, editorial, serie, fecha de impresión, etc.
- Que sepa expresar su opinión sobre un libro.
- Que descubra el placer de leer.
- Que la lectura forme parte de su vida escolar y adulta.

#### 3.2. Con los padres

- Que valoren la lectura como algo muy importante en el proceso de formación de sus hijos.
- Que intenten crear un ambiente favorable a la lectura en su propia familia.

<sup>6</sup> Véase Eduardo Aznar: «La Literatura en la Secundaria. Ciclo 14-16.», en Miguel Sigüán (ed.) (1991): *La Enseñanza de la lengua. XIV Seminario sobre «Educación y Lenguas»*, Barcelona: I.C.E. de la Universidad de Barcelona, pág. 205.

<sup>7</sup> Luis González Nieto: «Enseñar Lengua en la Educación Secundaria», *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 1 (1994), 29.

<sup>8</sup> Véase el artículo anteriormente citado de José M<sup>a</sup> Merino, pág. 25. Con esta idea están de acuerdo otros muchos escritores y gran parte del profesorado.

#### **4. Desarrollo de las Actividades**

##### **4.1. Primera parte: Creación de un ambiente propicio para lectura**

###### **4.1.1. Preparación y organización de la biblioteca de aula.**

El gran poeta Pedro Salinas afirmaba que el arte de la lectura no se logra «por misteriosas y complicadas reglas técnicas, sino poniendo al escolar en contacto con los mejores profesores de lectura: los buenos libros».<sup>9</sup>

Así pues, con buenos libros hemos de organizar la biblioteca de aula. En ella podríamos incluir:

- Literatura juvenil estándar, es decir, las colecciones juveniles de las distintas editoriales.
- Libros de consulta.
- Algunos clásicos.
- Diccionarios.
- Periódicos, revistas y tebeos.
- Cualquier libro que el alumno quiera traer de su casa.

Lo importante es que el alumno los vea, los hojee, se lleve un libro a casa, lo vuelva a traer sin terminar de leerlo, si no le gusta, Quizá alguien piense que es una actitud demasiado permisiva, pero si queremos conseguir ese deseo de leer, hemos de conceder al alumno determinados «derechos»,<sup>10</sup> como son: el derecho a saltarse las páginas, porque le aburre alguna disquisición del autor, el derecho a no terminar un libro, porque la historia no le engancha, el derecho a leer cualquier cosa, hasta que sepa reconocer la buena literatura, el derecho a releer, por el placer de la repetición, el derecho a leer en cualquier sitio e, incluso, el derecho a no leer.

###### **4.1.2. Presentación de los libros por los propios alumnos.**

Cada alumno presentará un libro a todos sus compañeros. Algunos aspectos que puede incluir en esta presentación son: el título, el autor, los personajes y un breve resumen.

También puede preparar una sencilla dramatización con algún diálogo divertido.

<sup>9</sup> Véase Pedro Salinas: *El defensor*, Madrid, Alianza Editorial, col. El libro de Bolsillo, 79, 1967, pág. 172.

<sup>10</sup> Daniel Pennac se refiere a «los derechos imprescriptibles del lector» en *Como una novela*, Barcelona, Anagrama, col. Argumentos, 137, 1993<sup>3</sup> ed., pp. 143-169.

#### 4.1.3. Mural de valoración de lecturas

En dicho mural los alumnos expresan su opinión sobre los libros leídos. Deben señalar una de las tres opciones siguientes: muy interesante, interesante o aburrido y puntuarlo de uno a diez.

#### 4.1.4. Actividades con los padres

En la primera reunión de curso se les explica brevemente las actividades relacionadas con la lectura que se harán en clase y se intenta buscar su apoyo para que vean en el libro «una pieza más, que colabora en la educación de sus hijos y en la idea de un proyecto de persona apropiado a los tiempos que vivimos».<sup>11</sup>

Después, en Navidad se les envía una carta recomendándoles algunos títulos de libros como posible regalo en esas fiestas.

#### 4.1.5. Semana de la lectura

A nivel de centro se organiza esta semana coincidiendo con el Día del Libro. Algunas de las actividades que se realizan son: concursos literarios, slogans de animación a la lectura, recital de poesía y escenificaciones de algunos fragmentos de obras literarias.

### 4.2. Actividades con un libro concreto

#### 4.2.1. Elección del libro

Algunos aspectos que nos pueden ayudar a seleccionar un libro son los siguientes:

- la presentación material: el tipo de letra, las tapas y las ilustraciones.
- el lenguaje, que sea sencillo.

Pero, por encima de todos estos detalles lo más importante es que le guste al alumno y que disfrute leyendo. No olvidemos el consejo que da J. Held: «No aburrir nunca, pues el niño de hoy rechaza lo que el de ayer fingía aceptar».<sup>12</sup>

<sup>11</sup> Antonio Manuel Fabregat: *El encuentro gozoso con los libros. Dinámicas de animación a la lectura*, Irala (Argentina), Cincel, col. Biblioteca Esencial del Profesor de Lengua, 3, 1993, pág. 117.

<sup>12</sup> Citado por Juan Cervera en *Teoría de la Literatura Infantil*, op. cit., pág. 312.

Incluso podemos proponerles tres o cuatro libros para elegirlo entre todos. Las distintas editoriales presentan colecciones juveniles con títulos muy atractivos y apropiados a su edad. Pero también se pueden realizar estas actividades con algunas obras clásicas como *El Lazarillo de Tormes*, *La Gitanilla* o los *Entremeses* de Cervantes.

#### **4.2.2. Actividades antes de la lectura**

En primer lugar se realiza la presentación del libro: el título, el autor, los personajes y la historia que narra. También se puede hacer un breve comentario sobre otras obras del mismo autor.

Después se seleccionan algunos fragmentos animadores y sugerentes para leerlos en la clase.

#### **4.2.3. Actividades durante la lectura**

Se puede leer todos los días en el aula o bien alternar con la lectura en sus casas. Cada día se resumen las páginas leídas y se comentan las situaciones que más les han gustado, expresando los alumnos su opinión.

#### **4.2.4. Actividades después de la lectura**

Algunas sugerencias que proponemos son:<sup>13</sup>

- Introducir algún cambio o modificación en el texto original: un nuevo personaje, situar la acción en otro tiempo y en otro lugar o cambiar el final.
- Poner un título distinto.
- ¿Qué le preguntarían al protagonista si tuvieran ocasión de conocerlo?
- Contar el argumento entre algunos alumnos, elegidos al azar, actuando por relevos.

<sup>13</sup> Todas estas actividades y las anteriormente mencionadas se realizan de forma oral.

Algunas de las estrategias lectoras que propone Montserrat Sarto para trabajar en forma de juego son: «Una lectura equivocada», «¿De quién hablamos?» o «El bululú», entre otras muchas.<sup>14</sup>

#### 4.2.5. El trabajo escrito: su carácter optativo

Algunos de los autores que proponen técnicas de animación a la lectura basan la mayoría de éstas en trabajos escritos.<sup>15</sup> No estamos de acuerdo en ello ya que el fomento de la lectura debe entenderse «con independencia de obligaciones que pudiéramos entender como académicas».<sup>16</sup>

Por esta razón lo que aquí proponemos es un trabajo escrito de carácter voluntario, basado en un guión que incluya la ficha bibliográfica, el desarrollo de algún aspecto relevante del libro y la opinión personal del alumno.

### Conclusiones

Las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria plantean el objetivo de que los alumnos utilicen la lectura como fuente de placer. Partiendo de esta idea hemos propuesto un conjunto de actividades y de procedimientos didácticos que tienen como fin primordial que los alumnos pierdan el miedo a la lectura y lean por gusto.

Sin infravalorar el papel de la familia, de nosotros, los profesores, depende en gran parte que nuestros alumnos disfruten con la lectura. Hagámoslo posible.

<sup>14</sup> Véase Montserrat Sarto: *Animación a la lectura. Para hacer al niño lector*, Madrid, S.M., Col. Cuadernos para educar, 17, 1984.

<sup>15</sup> M<sup>a</sup> Hortensia Lacau en su obra *Didáctica de la Lectura Creadora*, Buenos Aires, Kapelusz, 1966, hace un planteamiento muy interesante sobre este tema, pero emplea demasiado la expresión escrita como base de las actividades.

<sup>16</sup> Véase Eduardo Aznar, *op. cit.*, pág. 209. El autor defiende esta idea argumentando que a veces los trabajos escritos restan motivación a la actitud del alumno.

## Bibliografía

- AZNAR, EDUARDO (1991): «La Literatura en la Secundaria. Ciclo 12-16», en Miquel SIGUAN (ed.) (1991): *La Enseñanza de la Lengua, XIV Seminario sobre «Educación y Lenguas»*, Barcelona: I.C.E. de la Universidad de Barcelona, pp. 203-212.
- CERVERA, JUAN (1991): *Teoría de la Literatura Infantil*, Bilbao: Universidad de Deusto.
- FABREGAT, ANTONIO MANUEL (1993): *El encuentro gozoso con los libros. Dinámicas de animación a la lectura*, Irala (Argentina): Cincel, Col. Biblioteca Esencia del Profesor de Lengua, 3.
- GONZÁLEZ NIETO, LUIS (1994): «Enseñar Lengua en la Educación Secundaria», *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 1, 27-42.
- LACAU, M<sup>a</sup> HORTENSIA (1966): *Didáctica de la Lectura Creadora*, Buenos Aires: Kapelusz.
- MARTÍN BRIS, MARIO (1995): «Leer más», *Escuela Española*, 3.229,2.
- MERINO, JOSÉ MARÍA (1994): «El escritor y la literatura infantil», *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 63, 18-25.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1991): «Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria», en *Colección Legislativa*, Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 767-912.
- PENNAC, DANIEL (1993): *Como una novela*, Barcelona: Anagrama, col. Argumentos, 137, 3<sup>a</sup> ed.
- SALINAS, PEDRO (1967): *El defensor*, Madrid: Alianza, col. El Libro de Bolsillo, 79.
- SARTO, M<sup>a</sup> MONTSERRAT (1984): *Animación a la lectura. Para hacer al niño lector*, Madrid, S.M., Col. Cuadernos para educar, 17.

## **LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE CIENTÍFICO (BOTÁNICA) EN EL BACHILLERATO**

Blanca Serrano Hermoso

Junto a lo que podemos llamar «lengua común» o «estándar», existen las llamadas «lenguas especiales» de los diversos oficios y profesiones, de las ciencias naturales y humanas y de las diversas técnicas. Dentro de estas lenguas especiales voy a centrarme en el lenguaje científico y técnico. Y voy a tratar de presentar una propuesta sobre cómo se debe enseñar al alumno a enfrentarse a un texto de este tipo, concretamente de botánica.

Antes de nada, debemos asegurarnos de que el alumno sabe que: un texto, no es una mera unidad lingüística más o menos compleja, que resulta de la selección y combinación de diversas unidades del sistema, sino que por encima de todo, es un medio de expresión y transmisión cultural, que permite a los individuos relacionarse entre sí. Por ello, para caracterizar de forma adecuada un texto debe analizarse sus aspectos lingüísticos y otras muchas cuestiones complementarias, pero sobre todo sus aspectos lingüísticos ya que la ciencia es, ante todo, un problema lingüístico. No hay ciencia ni método científico sin ideas precisas, ni ideas precisas sin palabras exactas. De ese modo, la exactitud de las ciencias de la naturaleza se vincula a la precisión del lenguaje.

Hecho esto, creo que lo más correcto no consiste en decir a los alumnos sin más cuáles son las características del texto científico, sino que el alumno debe tratar de decir esas características por sí mismo, y la mejor manera de conseguirlo es enfrentándose a ese texto e investigarlo a fondo.

## TEXTO A

### MONOCOTILEDÓNEAS

Los lirios y las plantas afines forman un grupo de monocotiledóneas de colores muy vivos, siendo uno de los mejores ejemplos la tigridia. Los narcisos, los tulipanes y bulbos similares son otros ejemplos. En todos estos casos, el cáliz está unido a los pétalos formando un perigonio, rasgo muy peculiar de est grupo.

Los estambres de una de las especies de la *Colchicum* se utilizan en algunas regiones en lugar del azafrán. Otros miembros útiles de esta familia son la cebolla y el ajo, ambos bulbosos. Sin embargo, muchos son lirios que producen un rizoma en lugar de un bulbo, entre ellos el sello de Salomón (*Polygonatum officinale*) y el brusco (*Ruscus aculeatus*). Este último posee unos elementos en forma de hojas que son partes aplanadas del tallo. Las flores, y las bayas rojas que de ellas se derivan, se hayan insertas hacia la mitad de cada hoja.

La planta deriva su nombre del hecho de que las puntas espinosas de estos tallos modificados son usadas por una clase de pájaro para guardar los insectos que ha capturado.

Los juncos, los junquillos, los lirios, los bananos, las orquídeas, las lentejas de agua, las bromeliáceas y los zacatillos son otros tipos de monocotiledóneas. Aunque muy variadas, comparten los mismos rasgos comunes. Algunas de ellas, como las orquídeas, poseen una estructura extremadamente especializada, que imita la forma y el color de ciertos insectos para asegurar de este modo la polinización. El junco florido (*Butomus*) no es en realidad un junco, sino un pariente de los zacatillos. Las lentejas de agua, de gran sencillez estructural, se componen de cierto número de hojitas que emiten varios rizoides por el agua en donde flotan.

## TEXTO B

### DICOTILEDÓNEAS

En cuanto al número de especies, las dicotiledóneas superan a todas las demás plantas juntas. La razón de esto es que probablemente las angiospermas son, de entre los numerosos grupos de plantas, las más recientes y las que mejor se han desarrollado; por tanto, muy pocas se han extinguido.

En este grupo existe una enorme variedad de plantas herbáceas y leñosas a un tiempo, como son los ranúnculos, o «botón de oro», y las magnolias leñosas. Son las que poseen flores más sencillas, de entre las dicotiledóneas. Sus pétalos, separados y coloreados, así como los sépalos verdes, permite distinguirlas con facilidad. Las flores contienen un conjunto de estambres, y el ovario se divide en carpelos, cada uno con un óvulo en su interior.

1. Lo primero que el alumno debe hacer es leer el texto y prestarle atención a la semántica general aunque para ello tendrá que estudiar el léxico y hacer una selección léxica, ya que, como sabemos, el léxico es la característica principal de cualquier texto especializado. Tal selección léxica consistirá en separar:

- Léxico que conoce (léxico común, general), ya que un cierto porcentaje del vocabulario común también aparece en los textos científicos, es más, estos no pueden prescindir de él. Ante esto he de decir que lenguaje común y lenguaje especializado no sólo comparten este amplio caudal léxico, sino también comparten las palabras gramaticales que aparecen con la mayor frecuencia en todas las lenguas románicas.

- Léxico específico de este texto. Ejemplos: *plantas, flores, tallo, semilla, fruto, hojas*, nombres de plantas y flores como *lirios, cebolla, ajo, tulipanes*, etc.

- Léxico claramente específico del texto especializado, que difícilmente aparecería en textos de la lengua común y es en este léxico en el que el alumno debe centrar sobre todo su atención. Ejemplos: *monocotiledóneas, Colchicum, tigridia, sello de Salomón, Polygonatum officinale, bromeliáceas, rizoides, angiospermas*, etc. Veremos que el alumno señalará ante todo sustantivos (es lo que más le llamará la atención), ya que en los textos especializados es en los sustantivos en donde reside la información principal.

Una vez hecho esto, el alumno buscará esas palabras en el *Diccionario de la Lengua Española (DRAE)* de la Real Academia, donde aparecerán la mayoría de vocablos, aunque no todos, ya que como sabemos esta institución consideró su diccionario (1984) como un diccionario usual que recogía los usos más comunes de las palabras, lo que significó renunciar a incluir las terminologías técnicas y desempeñar un papel por lo menos conservador, pero afortunadamente en la Academia, cada vez hay una mayor conciencia de la necesidad de enriquecer y perfeccionar su diccionario en un sector del léxico que no había sido atendido anteriormente con especial atención; este sector al que hago referencia es el científico-técnico, es decir, el diccionario va a recoger voces y usos vulgares, junto a las de tradición literaria, y acepta de la ciencia y la técnica los términos que entran con tanta fuerza y autoridad en la lengua oral y escrita, pues un diccionario general debe reflejar el idioma actual en toda su ingente variedad, y nadie negará que la

lengua de nuestros días, en un mundo cada vez más tecnificado, es inconcebible sin un gran arsenal de términos técnicos, aunque no aparecen todos, por lo cual se debe enseñar a los alumnos a utilizar otro tipo de materiales (diccionarios, libros que existen sobre la materia que está tratando, en nuestro caso la botánica). Con ello, el alumno aprenderá a utilizar bibliografía para resolver dudas y ampliar conocimientos.

Si le presentamos unos textos como los anteriores, les recomendaríamos:

- *Iniciación a la botánica*, de Pius Font I Quer, ed. Fontalba, 1982. Es un libro que proporciona conocimientos básicos para la comprensión y descripción científica de las formas de las plantas y para el uso correcto de los textos florísticos que permiten la identificación de los vegetales.

Es útil para estudiantes de Bachillerato que buscan ampliar conocimientos y que proporciona a los profesores ideas de utilidad para realizar trabajos prácticos.

- *El mundo de las plantas*, de Ian Tribe, ed. Bruguera, 1970.

- *Plantas medicinales. (El Dioscórides renovado)*, Labor, S.A., 1982.

Al consultar el *DRAE*, el alumno podrá conocer el origen, procedencia e incluso evolución de los términos, así como alguna información más, por ejemplo el significado de los términos y sus distintas acepciones, etc., ya que en la mayoría de los casos los términos pueden ser portadores de varios significados, aunque el alumno se dará cuenta de que esto se da habitualmente en el léxico común, y es más restringido en el vocabulario especializado.- Por ello, en un diccionario de lengua general, las palabras no suelen ser objeto de una sola definición, sino de varias. En este texto de botánica el alumno encontrará palabras especializadas que en el *DRAE* tienen un solo significado, como por ejemplo *monocotiledóneas*, *angiospermas*, *verticilo*, *fanerógamas*, etc. frente a otras palabras no tan especializadas que tienen varias acepciones, como por ejemplo *planta*, *ovario*, *flores*, *cáliz*, etc.

Además, se dará cuenta de que la mayoría de los tecnicismos que la Academia va incorporando a su diccionario son voces de origen griego, latino o formados con elementos compositivos del mismo origen usuales en el lenguaje científico internacional, lo que significa que sigue prevaleciendo preocupación purista en la selección de términos. Sabemos que no pocas

veces un elemento compositivo se tomó del griego y otro del latín dando lugar a una palabra híbrida. Ejemplos:

-de origen griego<sup>1</sup>: *rizoma, carpelos, pétalos, bulbo*, etc.

-de origen latino: *angiosperma, planta, cáliz, ranúnculos, verticilo, estambres*, etc.

-elementos compositivos del mismo origen: *dicotiledóneas, monocotiledóneas, periantio, fanerógamas, rizoide*, etc.

Junto a ellos, hay algunos términos de origen incierto, como por ejemplo: *semilla*; y otros de distinta procedencia, como por ejemplo *bayas* (del fr. *baie*).

Todos estos son procedimientos que se siguen utilizando actualmente para constituir términos científicos y técnicos.

Por otro lado hay que aconsejar al alumno que coja cada uno de estos términos buscados en el *DRAE* y que no se limite a consultar la voz principal, sino que acuda al juego de los envíos y referencias cruzadas y que amplíe la consulta a aquellos otros términos que le ofrezcan duda, como por ejemplo el caso de *monocotiledóneas, dicotiledóneas, periantio, axilar*, etc.

De este modo y recurriendo a esquemas, gráficos e imágenes que enriquecen el texto, y acudiendo a diferentes libros de consulta, el alumno avanzará en la comprensión del texto y en la ampliación de conocimientos.

Con todo lo anteriormente mencionado, se pretende que el alumno entienda que el *DRAE* nos proporciona un material que nos puede servir para resolver problemas y dudas que se nos puedan plantear en cualquier momento y sobre cualquier tema determinado.

Otro de los aspectos lingüísticos con los que se encontrará y que debe atender el alumno son las diferencias frecuenciales de determinadas unidades y estructuras, como por ejemplo:

-estructuras morfológicas compuestas por formantes cultos

-sinapsis

<sup>1</sup> J. M<sup>a</sup>. QUINTANA CABANA, *Raíces griegas del léxico castellano, científico y médico*, Dykinson, 1981.

-siglas, símbolos y préstamos especializados

-frase muy cortas.

2. En cuanto a los aspectos funcionales, todos usamos los lenguajes no sólo para intercomunicarnos, sino para ejercer otras funciones, aunque la función básica de los lenguajes de especialidad es informar e intercambiar información sobre un tema especializado. De hecho, en el ámbito de las ciencias y las técnicas, la mayoría de comunicaciones son de carácter referencial y, por tanto, los textos se sirven de aquellos recursos sintácticos y textuales que permiten dar una información o más objetiva y despersonalizada posible. El alumno podrá darse cuenta de ello debido al uso de:

-elementos de tipo metalingüístico como descripción, definición, clasificación, enumeración, paréntesis, etc., dejando de lado posibilidades propias de la lengua general, como narración, diálogo, etc.

-la primera persona del plural, por ejemplo *forman, son, utilizan, se hallan, comparten, etc.*

-verbos en presente

-uso de frases cortas

-utilización de fórmulas impersonales

-atención centrada en los sintagmas nominales (donde reside la información principal).

La cantidad de estos recursos funcionales depende del nivel de especialización de la comunicación y del conocimiento previo que los destinatarios tengan. Cuanto menos especializados sean los destinatarios, más elementos metalingüísticos deberá contener el texto, como es nuestro caso, ya que los textos de botánica aquí presentados no son totalmente especializados, por ser propuestos para alumnos de Bachillerato.

Para terminar, también podríamos presentar al alumno uno de estos textos y otro de un período de tiempo alejado para que los comparara. En ellos encontraría diferencias interesantes no sólo sobre la conceptualización del tema tratado (terminología), sino también sobre otros aspectos. Con ello y proporcionándole materiales como *El Dioscórides Renovado* ya mencionado y otros, el alumno podría ampliar sus conocimientos no sólo léxicos, sino generales sobre el tema en cuestión.

# **UNA TÉCNICA DE COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA: EL DEBATE**

M<sup>a</sup> Concepción Torres López

## **1. Introducción**

La presencia del debate en los medios de comunicación social -radio y televisión- es tan habitual en nuestros días que resulta prácticamente imposible sustraerse a su influencia. Cada vez se incorpora con mayor frecuencia a la programación diaria y todas las cadenas televisivas o los informativos radiofónicos utilizan este mecanismo con la finalidad de contrastar opiniones, enfrentar posturas diferentes o plantear interpretaciones distintas sobre un mismo tema.

Paralelamente va creciendo entre la audiencia el gusto por este tipo de programas y así puede llegar a constituir un espacio de máximo interés.

Esta generalización ha llegado también a las aulas. Casi todos los que nos dedicamos a la enseñanza hemos experimentado algún día el desarrollo de un debate, como una forma de tratar un tema interesante o de romper con la estructura más o menos rígida de la clase diaria. Sin embargo, el debate es algo más. Si se programa como una actividad lingüística, partiendo de unos objetivos y con un enfoque claramente comunicativo, puede llegar a convertirse en un instrumento de gran ayuda para el desarrollo de la competencia lingüística del alumno.

Y precisamente esto es lo que pretendo exponer en el presente trabajo. Simplemente voy a diseñar una especie de unidad didáctica dedicada al debate como elemento comunicativo que puede afectar a la expresión oral y escrita, convirtiéndose así en un medio eficaz de aprendizaje.

En principio está orientada a alumnos de Enseñanza Secundaria, pero podría ser adaptada a otras edades cambiando la formulación de las cuestiones.

## **2. Objetivos de la Actividad**

Sin ser demasiado ambiciosos, podemos plantear los siguientes objetivos:

1. Desarrollar la expresión oral del alumno y también la escrita.
2. Adquirir de forma progresiva la técnica del debate.
3. Potenciar la actitud crítica del alumno.
4. Llevar a cabo tareas de investigación a través de la consulta bibliográfica.

## **3. Contenidos**

Los enunciados a continuación de forma escueta:

1. Definición y características del debate.
2. Preparación del debate: la importancia del guión previo.
3. El papel del moderador.
4. La intervención de los contertulios.
5. Principios generales de un buen debate.

## **4. Diseño de la Unidad**

Esta unidad está estructurada en cinco partes que se corresponden con lo que hemos denominado actividades. Cada una tiene una finalidad concreta, pero todas siguen un esquema parecido de pregunta-respuesta que el alumno debe completar. Está pensada para ser trabajada en grupos, de unos cuatro o cinco componentes y su duración puede extenderse entre cinco o seis días incluyendo la evaluación.

Los alumnos deben conocer los objetivos y contenidos que pretendemos con esta unidad para que en todo momento sean conscientes de qué van a trabajar y de lo que se les va a exigir.

### **A) Primera Parte**

Se trata de una actividad para constatar los conocimientos previos que el alumno tiene del tema, de manera que sirva de punto de partida al profesor y al propio alumno. Deben responder a las preguntas sin consultar nada, sólo utilizando su propia experiencia.

Así quedaría:

#### *Actividad N° 1*

Me imagino que, en múltiples ocasiones, habréis tenido oportunidad de presenciar un debate, bien en la radio, bien en la televisión, bien en otros medios. Esto supone que tendréis una idea más o menos clara de qué es un debate. Vamos a comprobarlo.

1. Dad una definición de «debate».
2. ¿Quiénes son los participantes en un debate? Enumeradlos.
3. ¿Qué misión tienen?
4. Escribid a continuación cuáles serían los principios más importantes de un buen debate.

### **B) Segunda Parte**

La segunda actividad consiste en proyectar un debate televisivo. Para que sea funcional, deberá cumplir los siguientes requisitos: ajustarse al esquema general del debate (presentación, exposición inicial, discusión, conclusión y despedida), tener moderador bien preparado, presencia de contertulios cuyas intervenciones sean coherentes y respeten el turno de palabra, incluir más o menos los principios fundamentales de un buen debate, y sobre todo, que el tema sea atrayente para los muchachos.

Previamente puede darse a los alumnos una introducción en la que se les explique qué van a ver y en qué deben fijarse, sin entrar en demasiados detalles. Con las cuestiones de la actividad se pretende profundizar en la comprensión oral, además de contrastar sus respuestas -tras haber presenciado un debate- con las que dieron en la actividad 1.

### *Actividad N<sup>o</sup> 2*

Os voy a proyectar un debate televisivo. Prestad atención a todo lo que ocurre y no sólo a lo que se dice. Después, haced el siguiente trabajo:

1. Resumid con una frase el tema del debate. ¿Alguno de los participantes enunció el tema de forma parecida? ¿Quién?
2. ¿Qué partes habéis podido observar en el desarrollo del debate? Intentad enumerarlas y explicarlas.
3. De todos los participantes, ¿cuál os ha parecido el más coherente, el que ofrecía más credibilidad? ¿Por qué? (tened cuidado; no os pregunto con qué opinión estáis más de acuerdo).
4. Ahora sí, ¿qué opinión os parece la más acertada?
5. ¿De qué forma ha terminado el debate?

Ahora, tras haber visto el vídeo, comprobad si las opiniones que antes disteis se han cumplido.

1. ¿Dais la misma definición o sería necesario cambiarla?
2. ¿Qué tipos de participantes han aparecido? ¿Coinciden con los que dijisteis?
3. Coged la lista de principios necesarios para un buen debate y quitad o añadid los que creáis convenientes.

### C) Tercera Parte

En tercer lugar, vamos a completar toda la información obtenida. Para ello el alumno dispondrá de una pequeña biblioteca de aula, en la que pueda recabar información para contestar a las preguntas.

#### *Actividad N° 3*

Probablemente todavía queden cosas por averiguar. Por eso vais a investigar sobre ellas. Id a la biblioteca de aula y buscad en los libros información sobre el debate. Cuando la tengáis contestad:

1. Antes de empezar un debate, ¿qué hay que hacer?
2. ¿Qué función tiene el moderador? Enumerad sus cometidos principales.
3. ¿Cómo puede uno lograr ser un contertulio brillante, que convenza a la gente?
4. Buscad las partes que suele tener el debate. Enumeradlas y decid en qué consisten.
5. ¿Se cumplió esta estructura en el debate televisivo o no?

### D) Cuarta Parte

Aquí incluimos una especie de cuestionario. A través de unos enunciados muy fáciles intentamos lograr que el alumno recopile lo estudiado anteriormente y, al mismo tiempo, fije las ideas principales.

*Actividad N<sup>o</sup> 4*

A continuación tenéis unas cuestiones muy fáciles. Completadlas y, de la contestación, sacad una norma que sea importante para realizar un buen debate. Os ayudaréis de lo que antes habéis elaborado y del vídeo que se os ha proyectado.

1. Durante el desarrollo del debate, la actitud del que no está interviniendo debe ser:

1<sup>a</sup> Norma:

2. Uno de los principios básicos de la convivencia es el respeto; si queremos hacer un buen debate, ante opiniones diferentes a las nuestras, la postura coherente es:

- a) Insistir de forma ofuscada en lo que nosotros pensamos.
- b) No variar nunca nuestra opinión, ya que debe ser inamovible.
- c) Escuchar con atención e integrar lo que parezca razonable.

2<sup>a</sup> Norma:

3. Imaginemos que hay poco tiempo para realizar un debate; ¿Qué actitud deben tomar el moderador y los participantes?

- a) Dejar hablar al que esté más preparado.
- b) Intervenir todos alternativamente.
- c) Que hable cada uno cuando pueda.

## 3ª Norma:

4. Si queremos lograr que todo el mundo participe, nuestra intervención deberá ser:

## 4ª Norma:

5. Ya hemos visto el papel importante del moderador. Él debe garantizar el turno de palabra, pero:

- a) Si el moderador defiende una determinada ideología, deberá dar la palabra más a menudo al participante que coincida con él.
- b) Puede interrumpir el turno si es necesario hacer alguna matización a algo que acaba de decirse o si es necesario intervenir por alusiones.
- c) Puede dejar que, en ciertas ocasiones, los participantes se organicen y vayan interviniendo.

## 5ª Norma:

6. Si en un momento determinado del debate, uno de los participantes cambia de tema y conduce el diálogo hacia otro lugar, el moderador debe:

- a) Dejarlo, pues puede ser interesante lo que dice.
- b) Regañarle duramente, pues se está saliendo del tema.
- c) Reconducir el diálogo y cuidar que los participantes se refieran al tema propuesto.

**6<sup>a</sup> Norma:**

Finalmente ¿se han cumplido estos principios en el debate televisivo? Explicad por qué y, también, si alguna de esas normas no se ha seguido.

**E) Quinta Parte**

Con la última actividad pretendemos poner en práctica todo lo anterior: los alumnos realizarán su propio debate. Es conveniente que constituyan grupos de siete u ocho, cada uno con su moderador. Los temas pueden ser elegidos por ellos y, sobre todo, tienen que ser de su interés.

Es importantísimo que previamente elaboren el guión del debate con los puntos que van a tratar y en qué orden.

Después, el moderador y los contertulios se documentarán sobre el tema para poder aportar datos fiables.

El moderador procurará conducir el debate de forma ordenada, siguiendo la estructura del mismo.

Se respetarán las normas del debate.

**5. Evaluación**

Conviene recoger en vídeo el debate de los alumnos, de forma que ellos después pueden analizarlo y autoevaluarse. También es muy positivo que se practique la coevaluación pues, al fin y al cabo esto es una tarea comunicativa importantísima. Un ejemplo podría ser el siguiente:

1. Se reúnen los mismos grupos que han intervenido y cada uno, de forma conjunta, evalúa a los restantes.
2. Se puede evaluar así:

- a) Si el alumno ha expuesto su opinión de forma clara y coherente, sin enrollarse ni contradecirse, daréis un máximo de cuatro puntos.
- b) Si se ha expresado con fluidez de palabra, sin interrupciones innecesarias, daréis un máximo de cuatro puntos.
- c) Si os ha gustado su intervención, daréis un máximo de cuatro puntos.
- d) Si el alumno se ha documentado y ha ofrecido datos que apoyan sus opiniones, daréis un máximo de cuatro puntos.

También se puede evaluar al grupo de forma global. Cada equipo puntúa a los restantes equipos. Se puede seguir el siguiente modelo:

- a) Si el grupo ha sabido respetar el orden de palabra y ha intervenido de forma adecuada, daréis un máximo de cuatro puntos.
- b) Si el moderador ha actuado bien, haciendo una presentación correcta, una introducción, formulando bien las preguntas y dando oportunamente el turno de palabra, daréis un máximo de cuatro puntos.
- c) Si el grupo ha puesto de manifiesto opiniones encontradas y ha sabido mantener una discusión correcta daréis un máximo de cuatro puntos.
- d) Según os haya gustado su debate daréis un máximo de cuatro puntos.

Como conclusión diremos que estos serían los elementos claves de esta unidad dedicada al debate:

- Se trata de un trabajo progresivo, en el que el alumno parte de sus conocimientos y va completándolos hasta que es capaz de llevarlo a la práctica.

- El debate se convierte en una actividad con carácter comunicativo. No se trata simplemente de que el alumno contraste opiniones, discuta, etc. sino que mejore su competencia lingüística.
- Se potencia la expresión oral pero también la escrita porque deben elaborar el guión, que será la clave de un buen debate.
- Se desarrollan igualmente otros aspectos importantes: la labor investigadora de consulta bibliográfica, la comprensión oral, la actitud crítica.

## CONDICIONES DE ADECUACIÓN DE LOS ACTOS DE HABLA INDIRECTOS: LA TENSIÓN FORMA-FUNCIÓN Y LA CORTESÍA

Enrique Yerves Cazorla

0. Lo dicho no es todo lo comunicado. Es evidente que la comprensión de un enunciado rebasa el proceso de codificación y decodificación. Hasta hace muy poco tiempo se consideraba que la interpretación de un enunciado era posible gracias simplemente a un código compartido por emisor y receptor, un código que asignaba funciones precisas a formas precisas; todo el proceso de comprensión concluía en el momento en que se asimilaban los elementos lingüísticos del enunciado. pero si examinamos detenidamente las relaciones entre formas y funciones, observaremos que afirmaciones como las anteriores no son muy precisas. Así, ante

(1) *¡El teléfono está sonando!*

todos coincidiremos en que tiene forma de aserto: se afirma que, efectivamente, el teléfono que emisor y receptor conocen suena en este preciso instante. Sin embargo, su función no es la mera constatación de un hecho, sino que en un contexto determinado, puede interpretarse como un ruego o un mandato: el de contestar a la llamada.

Pero es más: el receptor (R.) sabe que el emisor (E.) ha emitido tal aserto con la intención de que sea interpretado como ruego o como mandato. Esto es así porque, determinados contextos cerrados, cuando no es necesario reproducir lo obvio, los hablantes se sirven de los actos de habla indirectos

(AHI) para comunicar otros mensajes implícitos. Se realiza un acto ilocutivo mediante una forma gramatical que nos haría prever una fuerza ilocutiva distinta a la resultante, debido a que los elementos gramaticalizables que hay en la lengua se enuncian mediante estructuras gramaticales que están especializados en la realización de otros actos ilocutivos. Aparecen ciertas rupturas de la literalidad del mensaje: las estructuras (semántico)-sintácticas dejan de representar una determinada fuerza ilocutiva y pasan a ser vehículos de una nueva interpretación. Se quiere superar el bloqueo comunicativo del contexto y se trasciende la literalidad y predomina la intencionalidad. Fruto de esta intencionalidad calculada son los AHI.

Ha de existir algún factor que haga que en la interpretación de un enunciado se supere la literalidad, que ante un enunciado como (1) sepamos que no es una simple constatación de hechos, sino que nuestro interlocutor persigue cierto efecto en nosotros. tras haber emitido su enunciado, que seamos nosotros quienes contestemos al teléfono. Hay, pues, ciertos contenidos manifiestos para R. sin estar expresados explícitamente: las implicaturas.<sup>1</sup>

Entonces, dado un enunciado ¿su fuerza ilocutiva es constante? No, es evidente. Cada enunciado guarda relaciones con los previos y cada contexto con otros; pero, además, cada interacción puede convertirse en un *mundo* con sus propias leyes, las cuales surgirán en la propia dinámica comunicativa. Por ello no puede demostrarse una relación constante entre determinados instrumentos lingüísticos y unas implicaturas que necesariamente hayan de aparecer. Sólo podemos decir que, utilizando adecuadamente esos instrumentos, creando contextos con ellos, se pueden conseguir ciertos efectos en el interlocutor. Otra cosa es que determinados mecanismos lingüísticos sean más usuales para conseguir efectos tales como la colaboración del interlocutor, su aprobación, su ayuda, etc. sin comprometerse directamente en la

<sup>1</sup> Según Sperber y Wilson, las implicaturas pueden surgir del contexto, recuperarse del conocimiento almacenado en la memoria, deducirse por inferencia a partir de las implicaturas y el contexto, a partir de un supuesto dado en el enunciado y un supuesto almacenado en la memoria. *Relevance. Communication and cognition*, Oxford, Basil Blackwell, 1986.

literalidad del mensaje, sino indirectamente en la (i)literalidad. No hay convencionalidad en este modo de proceder; se trataría de una ruptura de la literalidad, pero el modo en que E. la lleva a cabo es imprevisible (desde el punto de vista de R.; éste y el observador sólo pueden valorar los efectos que E. ha calculado). de ser previsible su significado estaría perfectamente codificado y sería objeto de estudio de la semántica tradicional. Se trataría, por consiguiente, de meras explicaturas.

Vamos a analizar algunas condiciones que posibilitan la aparición de los AHI, condiciones generales, tácitas y compartidas por todos los hablantes. Así, vamos a esbozar algunas líneas que puedan servir para su análisis.

Pero antes de pormenorizar conviene delimitar el terreno. se viene considerando como criterio clave para la distinción de la realización directa o indirecta del acto de habla la explicitación o no de la ilocución sugerida por el contenido proposicional de la locución. De este modo, el repetido ejemplo:

(2) *¿Puedes pasarme la sal?*<sup>2</sup>

se considerará un AHD si interrogáramos sobre la capacidad o disposición de R. a pasarnos la sal. Por contra, el *conocimiento de las normas de cortesía en la mesa* ha llevado a considerarlo como una realización indirecta, al observarse que (2) tiene forma interrogativa, pero que, ilocutivamente, corresponde a una petición. Sin embargo, se ha obviado la presencia de elementos estrictamente lingüísticos que impedirían analizarlo como un AHI, a lo que hay que añadir ciertos argumentos de índole pragmática. Según

<sup>2</sup> Para explicar (2), Searle propone una serie de diez pasos para llegar a una interpretación adecuada de la intención comunicativa de E. Sin embargo, no parece muy operativo postular un proceso tan complicado, porque a partir de la estructura superficial de la locución se puede concluir que es un ruego y no una pregunta.

Haverkate<sup>3</sup>, en (2) «*La descripción literal de la acción, la referencia explícita al oyente, la estructura interrogativa de la oración y el presente de indicativo del predicado poder*» invitan a pensar que en casos como el citado nos encontramos ante un AHD. Además, «*en lo que respecta a la reacción del oyente, éste no necesita tener ninguna información especial concerniente al contexto o la situación, a fin de interpretar correctamente la intención comunicativa del hablante, lo cual subraya una vez más el carácter directo del acto verbal*». Según esto, tan directo es (2) como:

(3) *Pásame la sal.*

Así, ciertos elementos lingüísticos, denominados por Searle «*mecanismos de indicación de la fuerza ilocutiva*», MIFIs, nos dan indicaciones acerca de la ilocución realizada. Cuando algún MIFI está presente en el enunciado, éste muestra explícitamente su fuerza ilocutiva; cuando esto no ocurre, cuando necesitamos información adicional del contexto para determinar la fuerza ilocutiva de un enunciado, nos encontraremos ante el problema de dilucidar la función que corresponde a una forma específica y surge la posibilidad de encontrarnos ante un AHI.

1. Los hablantes han de recurrir a procedimientos concretos que posibiliten la perfecta comprensión del enunciado, de modo que, gracias a ciertas pautas generales, se evite el llegar a no ser comprendidos y a no comprender. Tales pautas se pueden condensar en el *Principio de Cooperación* de Grice: «*Haga que su contribución a la conversación sea, en cada momento, la requerida por el propósito a la dirección del intercambio comunicativo en el que está usted involucrado*». <sup>4</sup> A esto hemos de añadir

<sup>3</sup> «Los actos verbales indirectos», LEA, V, 1983, pág. 17.

<sup>4</sup> Principio desglosado en una serie de máximas subordinadas a él, subdivididas a su vez en máximas más específicas y de menor rango: *cantidad, cualidad, relación y modalidad*. «Logig and conversation» en P. COLE y J. J. MORGAN (eds.), *Syntax and*

que se ha de suponer la relevancia de cada enunciado, es decir, cada enunciado, por el simple hecho de ser emitido «*comunica a su destinatario la presunción de su relevancia óptima*».<sup>5</sup> Así, en

(4) A: *¿Me vas por tabaco?*

B: *Es que me duelen los pies*

no tendría pertinencia alguna el que B informara a A de sus problemas con los pies. De ahí que A, considerando que B quiere cooperar en el intercambio comunicativo, haya de trascender los límites del proceso de decodificación y tenga que agotar la interpretación del enunciado de B hasta dar con una inferencia pertinente. Así, la implicatura 'B no quiere / no puede ir a comprarme tabaco' sería consecuencia de la proposición 'A tiene dolor de pies', extraída del enunciado con 'el dolor es molesto', 'ir por tabaco implica caminar', 'caminar agudiza el dolor de pies' que pertenecen al conocimiento compartido por los hablantes.

E. tiene una intención comunicativa, de la que resulta impregnado su enunciado, por lo que ha de tener en cuenta la posible interpretación que R. dé a su enunciado; y se supone, además, que *lo comunicado* tiene algún sentido en relación con el contexto compartido. De este modo, todo enunciado, toda ilocución ha de adecuarse al contexto. R. ha de suponer una «*buena intención comunicativa en E.*», cierta predisposición a cooperar; de otro modo, no le quedaría más salida que aceptar que E. ha errado en su propósito comunicativo, que ha cometido un infortunio. Es decir, en (1) la petición de contestar al teléfono (la petición, no el hecho de que R. cumpla o no lo pedido) no resulta fallida (R. considera el acto de habla de E. no como una aserción sino como una petición) porque de algún modo E. y R. saben que «*están manipulando el lenguaje*», que juegan con él. Interpretación similar merece (4).

*Semantics*, vol. 3: *Speech Acts*, Nueva York, Academic Press, 1975.

<sup>5</sup> SPERBER y WILSON, *op. cit.*

A partir de este momento será cuanto se haya de analizar cómo la relación biunívoca entre forma y función queda trastocada, por lo que habrá de determinar qué nueva relación se establece entre los niveles formal y funcional, teniendo en cuenta factores tales como la intención comunicativa de E. y la interpretación que R. haga de ella.

2. Un AIH puede suscitar múltiples interpretaciones en una situación comunicativa dada, pero no puede ser definido porque a su forma lingüística corresponda más de una función ilocutiva. El criterio de la multiplicidad de funciones ilocutivas no es válido porque será, sólo y exclusivamente, la situación comunicativa la que determine cuál es la que puede corresponder a un enunciado, sin perder de vista que los participantes en la interacción usan su conocimiento lingüístico y su conocimiento del entorno.<sup>6</sup> En

(5) *¿Hasta qué hora va a estar [estudiando] esta noche, hijo mío?*

lo comprobamos. Si imaginamos que [A es un estudiante que arduamente estudia noche tras noche y que B sufre por su falta de descanso] y que la interacción se inicia con este enunciado, veremos de inmediato que, a pesar de ser un enunciado interrogativo, su fuerza ilocutiva es muy distinta. No importa la hora; lo que importa sencillamente es que B quiere que A descance y se lo pide indirectamente, para lo cual centra la pregunta en la hora de finalización de la tarea, de manera que el enunciado cuente como un intento de acortarla. Las razones por las que B no puede pedirle a A que deje de estudiar «esta noche» pueden ser muy variadas: A tiene que realizar cierto trabajo y B no tiene la suficiente «autoridad» para pedírselo, porque es consciente de que es su obligación, ... Se trataría, pues, de una forma muy sutil de evitar el «enfrentamiento directo» con el interlocutor, una forma de *cortesía*, como veremos.

<sup>6</sup> Utilizamos el término «entorno» en un sentido muy laxo. En él se incluyen la situación espacio-temporal, el contexto verbal y extraverbal, todo el universo de significaciones al que pertenece el discurso y el conocimiento del mundo que poseen los hablantes, entre otros *saberes*.

Según Haverkate, «*la diferencia entre ruegos y mandatos ha de describirse en términos de las condiciones psico-sociales que determinan la estrategia persuasiva del hablante*»;<sup>7</sup> de gran ayuda para su diferenciación será la entonación del enunciado. Sin embargo, no podemos olvidar que el contexto es primordial en la interpretación del enunciado. A ello se ha de añadir un nuevo factor, los interlocutores. Hay que tenerlos en cuenta porque la relación que mantienen es específica, no la comparten con otros hablantes: una determinada distancia social, unas normas de cortesía implícitas (variables de una situación comunicativa a otra e, incluso, en una misma «conversación»), un conocimiento compartido, ...; en suma, una relación propia y exclusiva, reflejada en la interacción que mantienen.

Así, si modificamos levemente el contexto y la relación entre los interlocutores, podremos deducir al instante que la polaridad ruego-mandato no existe sino como abstracción; la realidad es una gradación entre ambos polos definida por la intervención de los citados factores. Supongamos que [A y B son dos estudiantes que comparten habitación; B tiene dificultades para dormir y la luz le molesta], por ello emite el enunciado:

(5b) *¿Hasta qué hora vas a estar estudiando esta noche?*

Si tenemos en cuenta que ilocuciones como las órdenes son inherentemente descorteses y que, al emitir enunciados que pueden entrar en conflicto con la cortesía, la relación entre los interlocutores queda de algún modo modificada, comprenderemos que es lógico que los hablantes recurran en ciertas situaciones a estrategias, como los AHI, que mitiguen tal descortesía y que dejen libertad de interpretación a R. y en las cuales E. no se implique directamente en la interpretación que, a la luz del contexto, extraiga R. Así, (5b) oscila interpretativamente entre el ruego y el mandato, dependiendo del coste que suponga para R. En este caso, la cortesía se ha convertido en el principio que ha justificado el AHI.

Por ello, es el contexto el que determina, en última instancia, la fuerza ilocutiva de un enunciado. Pero hay que precisar, no obstante, que no hay que apelar al contexto sólo cuando las palabras pierden su literalidad. Siempre está presente y juega un papel primordial en la comunicación humana. Lo que ocurre es que en casos como la vaguedad, la indeterminación, la ambigüedad, los AHI, etc. hay que recurrir a él para obtener un *significado pragmático*. Pero el contexto también puede inducir a error:

(6) A: [En casa de B] *Me tomo un cafelillo y me pongo a estudiar.*

B: *Si quieres te preparo uno.*

Si el enunciado de A se rige por la más estricta literalidad, en su ánimo no estará el solicitar a B un café. Sin embargo, los datos que aporta el contexto (verbal y extraverbal) y la relación social que media entre A y B hacen que B interprete el aserto de A como una petición. ¿A qué se debe que B no acierte con la fuerza incoativa correcta? Sencillamente a la estructura gramatical de la locución. En (6A) no hay una referencia explícita a R. y, por otra parte, admite varias interpretaciones, según el contexto y los datos que R. posea. En un caso como éste, R. necesita unos conocimientos muy concretos de la situación comunicativa para, en primer lugar, poder interpretar (6A) como un ruego, una petición o una aserción; en segundo lugar, si la interpreta como petición para saber «*cuál es la acción que el hablante pide que se realice, y en tercer lugar, que es el deseo del hablante que sea él, el oyente quien realice esa acción*».<sup>8</sup> B se equivoca en su interpretación porque considera que lo que le comunica A es «*la razón que tiene para pedirle o mandarle que realice la acción indirectamente indicada*». A esta interpretación errada también contribuye la presencia del diminutivo *-illo*: B interpreta que A está minimizando su petición, intentando que sea una muestra de intimidad o familiaridad, con lo que se deja patente que la «*agresión*» es mínima.

Pero también cabe la posibilidad contraria: que E. pretenda ocultar su verdadera intención (ser invitado a un café). Quiere evitar con ello que se

<sup>8</sup> *Havekate, op. cit.*, pág. 19.

le haga responsable de haber formulado una petición, por lo que deja que sea R. quien decida la interpretación adecuada. Evita E. comprometerse «*con la interpretación más amenazadora del enunciado, y poder "refugiarse" en otra*».<sup>9</sup>

3. Haverkate, rechazando la explicación de los AHI en términos de cortesía, basa su clasificación en el componente referencial de la proposición, aislando diversas condiciones relativas al contenido proposicional y teniendo en cuenta la estructura del enunciado. para los actos impositivos y asertivos indirectos, la descripción literal de la acción del oyente sin referencia específica al mismo y la falta de la descripción del oyente y de referencia específica al mismo:

(7) *Alguien tiene que ayudarme a limpiar la cocina.*

(8) *Paso un frío tremendo aquí.*

A ello se han de añadir construcciones que expresan referencia indirecta al oyente: proposiciones marcadas por la 1ª persona del plural, 2ª del singular y el pronombre pseudorreflexivo *se*...:<sup>10</sup>

(9) *Tenemos que limpiar la cocina.*

(10) *No debes hablar alto en los hospitales.*

<sup>9</sup> M. V. ESCANDELL VIDAL, *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Anthropos, 1993, pág. 180.

<sup>10</sup> (9), (10) y (11) pueden entenderse también como AHD; todo depende, insistimos, del contexto. Sin embargo, lo que interesa en (9) es que E. ocupa una posición superior a R., quien se encarga de realizar la acción; E. es el encargado de vigilar su cumplimiento. En (10) y (11) se trata de referencias genéricas.

(11) *No se dicen esas cosas.*

(12) *Esto se ha de solucionar.*

Aunque cree que la cortesía es importante, hay AHI en los que no aprecia voluntad de apelar a ella:

(14) *¡La puerta no está cerrada!*

que proferida con la entonación adecuada se interpreta como orden autoritaria de cerrar la puerta. Sin embargo, se puede afirmar que la cortesía es uno de los factores fundamentales que intervienen en la formulación de las locuciones indirectas. los hablantes tratan de suavizar las asperezas potenciales de la interacción, por lo que es necesaria la cortesía, cuyo nivel dependerá de las relaciones mantenidas por los interlocutores («*poder relativo del destinatario con respecto al emisor y distancia social, que incluye el grado de familiaridad y contacto entre los interlocutores*»)<sup>11</sup> y la consideración social que un acto merezca. Teniendo en cuenta estos tres factores, los hablantes tienen la opción de decidir entre varias estrategias posibles: desde la misma literalidad, como en (3), hasta evitar el acto de habla que pueda causar la tensión, pasando por estrategias intermedias con diversos grados de iliteralidad.

Así, en los casos en que aparece una referencia indirecta al oyente (proposiciones marcadas por la 1<sup>a</sup> persona del plural), como en (9), nos encontraríamos ante una estrategia abierta, indirecta y con cortesía positiva, donde el grado de conflicto es mínimo y la implicación por medio de procedimientos gramaticales de E. en el acto de R. es una forma de compensación a la ilocución emprendida (mandato). Casos como (129) son representativos de situaciones en las que E. tiene «*cierto poder relativo*» sobre R. No hay igualdad de *roles* sociales y E. se refugia en una estrategia abierta (sin ambigüedad), indirecta (pretende ser encubierta) y con cortesía

<sup>11</sup> ESCANDELL VIDAL, *op. cit.*, pág. 176.

negativa, para evitar la responsabilidad de haber realizado un acto de habla que «amenace» a R. Por fin, en casos como 88) ó (13), en los que Haverkate niega que se halle presente la cortesía, E. opta por una estrategia encubierta al ocultar su verdadera intención. deja libertad total a R. para que interprete el enunciado, y evita toda responsabilidad de haber efectuado un acto «comprometedor» para R., por lo que puede evitar que R. le achaque haber realizado un acto amenazador al ampararse en el hecho de que caben otras interpretaciones menos amenazadoras. Al no tratarse de grados fijos es muy posible que se mezclen estrategias y serán el contexto y la relación que tengan establecida los interlocutores los factores que determinen en última instancia la preponderancia de una u otra manera de proceder.

Para concluir diremos que la dialéctica forma-función ha de resolverse en favor de esta última. Las estructuras lingüísticas como las presentadas están al servicio de los principios funcionales que rigen los mecanismos de la interacción humana. La dificultad radica en sistematizar esos principios funcionales e integrarlos en una teoría lingüística coherente que resuelva definitivamente la tensión entre patrones formales y funcionales. sería muy interesante, por último, investigar situaciones comunicativas en las que intervengan más de dos interlocutores y ver qué papel juegan la cortesía y otras convenciones conversacionales.

# TALLERES

## TALLER DE LECTO-ESCRITURA

Emilio J. García Wiedemann  
Miguel Calderón Campos

### 1. A modo de introducción

Mucho hemos leído, oído, incluso defendido con vehemencia que el lenguaje y la lengua no son otra cosa, o mejor, son, antes que nada, sistemas de comunicación. Sin embargo, esta verdad de Pero Grullo choca frontalmente con la realidad que se vive, sufre o padece en las aulas, y ello, a pesar de que las más preclaras cabezas de nuestra intelectualidad<sup>1</sup> desde hace ya muchos decenios nos ponen sobre aviso: una cosa es la lengua y otra, bien distinta, por cierto, es la gramática.

Parece una verdad axionómica que cuanto mayor sea el grado de dominio que tengamos de ese instrumento comunicativo, mayor será nuestra capacidad no sólo para interactuar con los demás, sino, más aún, para poder representar y representarnos el mundo y entenderlo en su complejidad.

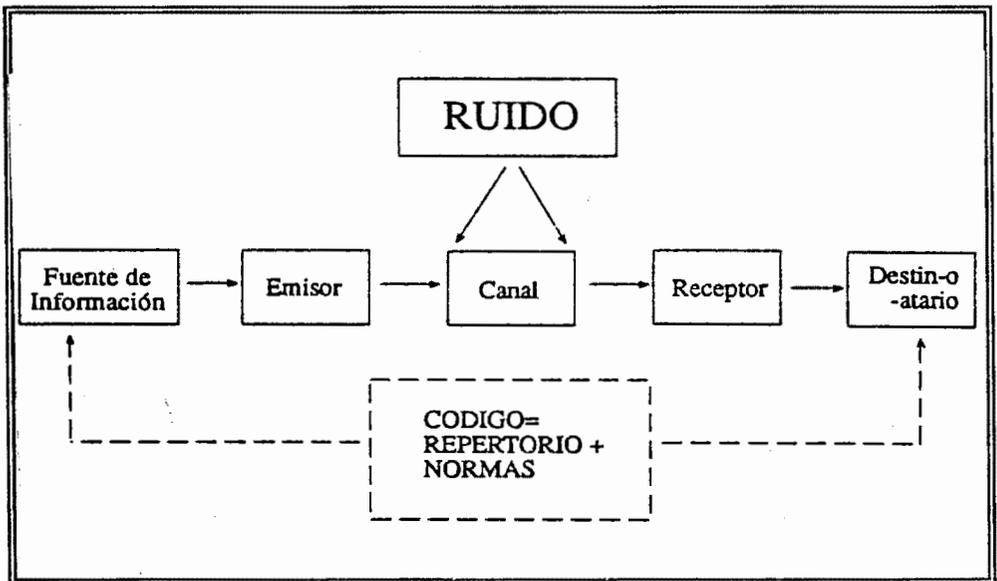
Para llegar a un concepto de comunicación humana lo más preciso posible hay que diferenciarla primero netamente de otros dos conceptos con los que a menudo interfiere: la transmisión y la información. Para ello se debe distinguir siempre entre los hechos que manifiestan intención comunicativa y los que no manifiestan tal intención. Según algunos, habría que tener en cuenta dos mundos: el mundo de los indicios (los hechos inmediatamente perceptibles que nos dan a conocer algo acerca de un hecho no inmediatamente perceptible), y por otra, el de las señales o de los indicios artificiales, es decir, de los hechos que proporcionan una indicación y que han sido producidos expresamente a tal fin. Luego, para que exista comunicación se necesita intención de alguien de comunicar algo a otro u otros.

<sup>1</sup> Pensamos en este momento en A. CASTRO, *La enseñanza del español en España*, V. Suárez, Madrid, 1922, o, en P. SALINAS, «Defensa del lenguaje», en *El defensor*, Alianza Editorial, Madrid, 1967, por citar sólo dos ejemplos sobresalientes.

Lo que comunica un hablante a un oyente debe tener la misma o similar significación para ambos, el oyente debe comprender lo que dice el hablante. La comunicación así concebida es uno de los fenómenos esenciales de la vida social, ya que sin ella, ésta sería inconcebible. Hecha esta reflexión, aunque repetida hasta la saciedad, olvidada las más de las veces, empezaremos por repasar aunque sea muy rápidamente, algunos esquemas comunicativos.

## 2. Esquemas Comunicativos

No han faltado propuestas acerca del funcionamiento del lenguaje como sistema de comunicación. En primer lugar examinaremos el que nos ofrecen los investigadores norteamericanos Shannon y Weaver.



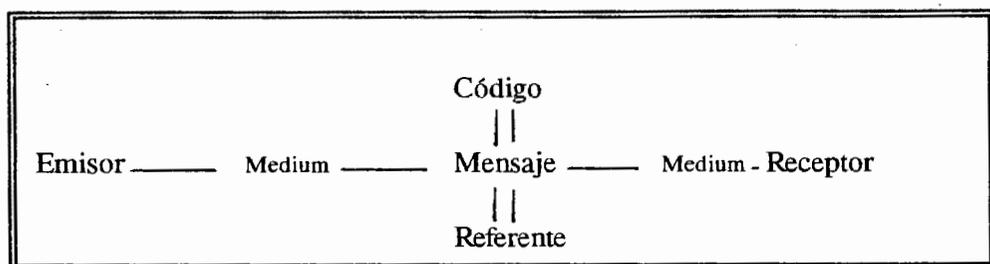
Este esquema no sólo es válido para el lenguaje, sino para todo tipo de comunicación, en él, en la línea horizontal encontramos hechos empíricos, la línea punteada se refiere a unidades abstractas, por encima del canal está el «ruido», que será todo aquello que incide en el canal y lo perturba.

La fuente de información es de donde parte el deseo de transmitir algo, y dispone para transmitir una serie de normas. Posee un «instrumento» que es el emisor, en el lenguaje humano serían una serie de combinaciones neuro-psico-fisiológicas. Desea transmitir algo y pone en funcionamiento el emisor.

El mensaje que es acústico incita el aparato receptor y capta el mensaje físico que está en el canal que es la voz, lo desarticula para analizarlo con ese mismo código y una vez hecho se convierte en un mensaje comprendido.

Para ver más claro este esquema, podemos aplicarlo al mensaje radiofónico donde se puede observar mejor su verificación.

R. Jakobson, por su parte, confecciona el siguiente:



Veamos los elementos esenciales que aparecen en el mismo:

En primer lugar un *código*, conjunto de señales, que por un lado es arbitrario, y por otra parte debe estar organizado perfectamente de antemano.

El proceso de comunicación que emplea ese código precisa de un *canal*, para la transmisión de señales. Puede ser una banda de frecuencia de ondas hertzianas, como en los canales de televisión; o la luz, o las ondas sonoras del lenguaje oral.

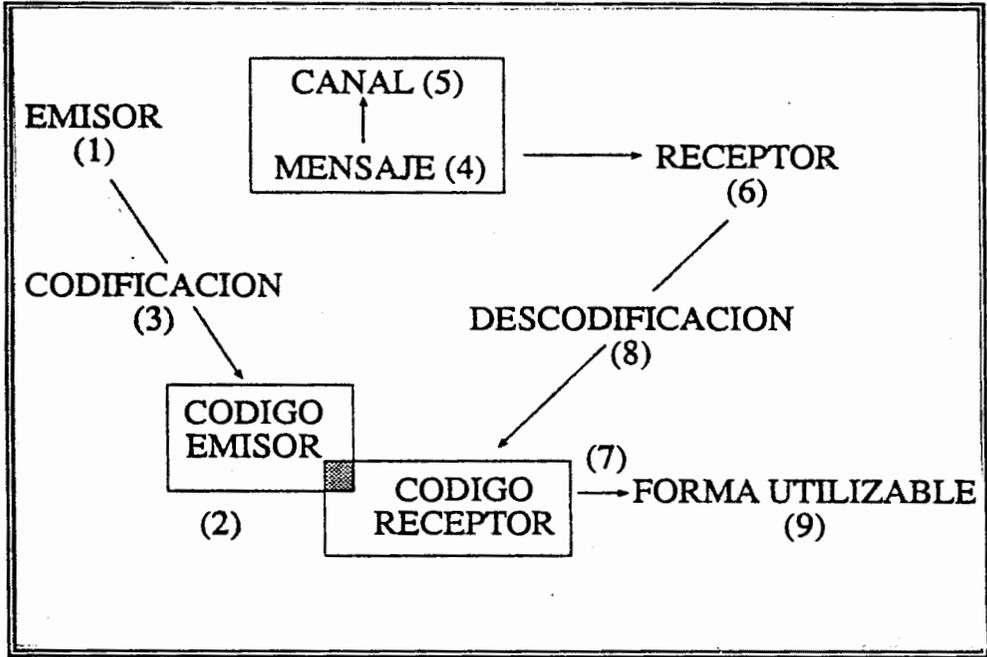
En tercer lugar, el *emisor*, puede ser un instrumento o una persona.

En cuarto lugar, un *receptor*, que también puede ser un instrumento o persona.

Finalmente dos elementos: de lo que se habla (*referente*) y el modo de hacerlo (el *mensaje*).

Jakobson dice al respecto: «El emisor envía un mensaje a un destinatario. Para que tenga un efecto necesita un contexto al que referirse: El Referente, contexto captable por el destinatario y que es verbal o susceptible de ser verbalizado. Además, el mensaje requiere un código, código común total o parcialmente al emisor y al receptor. El mensaje necesita un contacto, un canal físico y una conexión psicológica entre emisor y receptor, contacto que les permite establecer y mantener la comunicación».

Otro modelo es el de Bertil-Malmberg, que aunque mantiene el criterio unidireccional representa un gran avance sobre los anteriores, al introducir los procesos de codificación y decodificación:

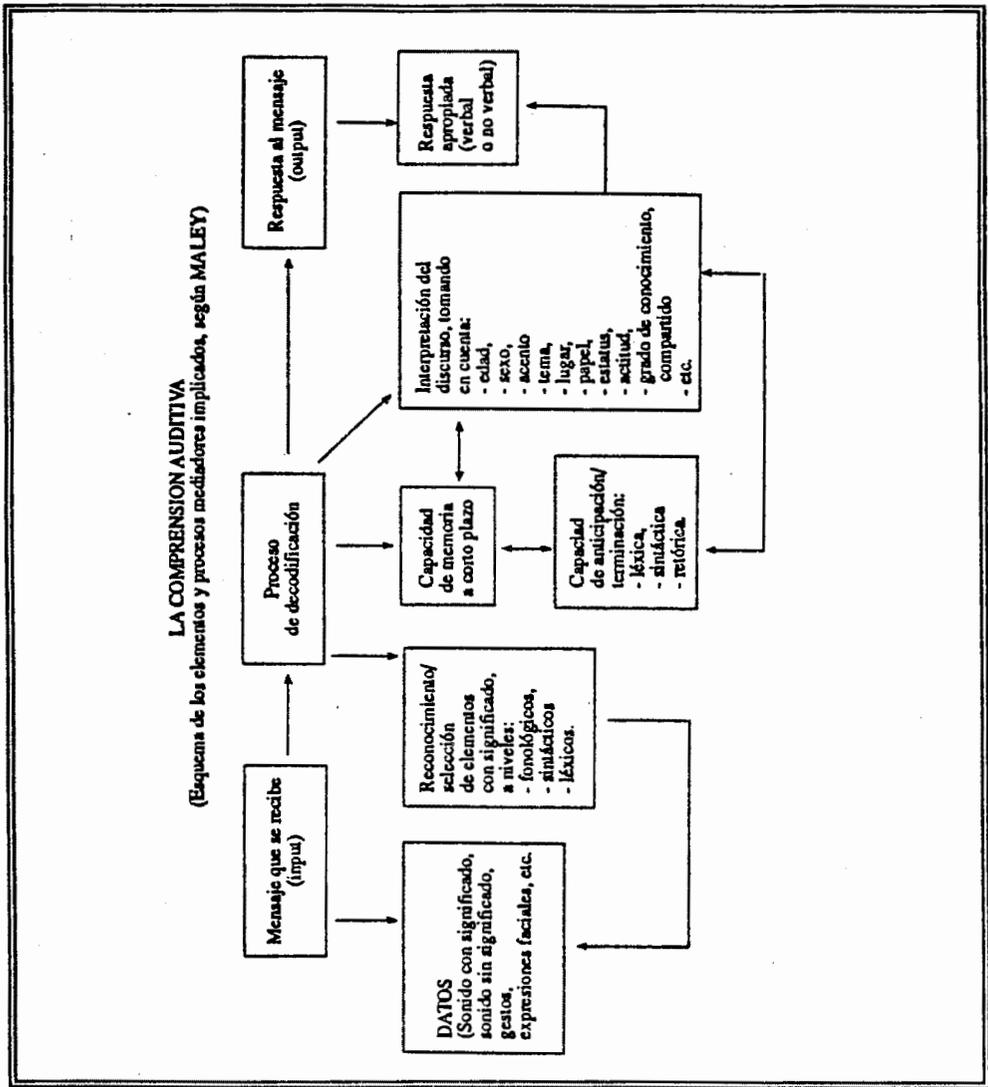


Éste se adecua específicamente al lenguaje.

1.- El Emisor = hablante, al mandar un mensaje se somete a una norma, es el llamado 2.- Código del Emisor, la acción del emisor sobre el código es la 3.- Codificación, hay que ver cómo materializamos el mensaje en el 5.- Canal, en este caso la voz. De esta manera se produce el 4.- Mensaje. Este mensaje se tiene que encauzar por un canal, pero el canal y el mensaje es algo inseparable. Bajo el nombre de 6.- Receptor, hallamos la persona a la que está destinado el mensaje. Al recibir el mensaje lo desarticulamos por el 7.- Código del Receptor, por medio de la 8.- Decodificación, pero el código del receptor tiene que tener una serie de puntos en común con el código del emisor; el producto de la decodificación es lo que llamamos 9.- Forma Utilizable.

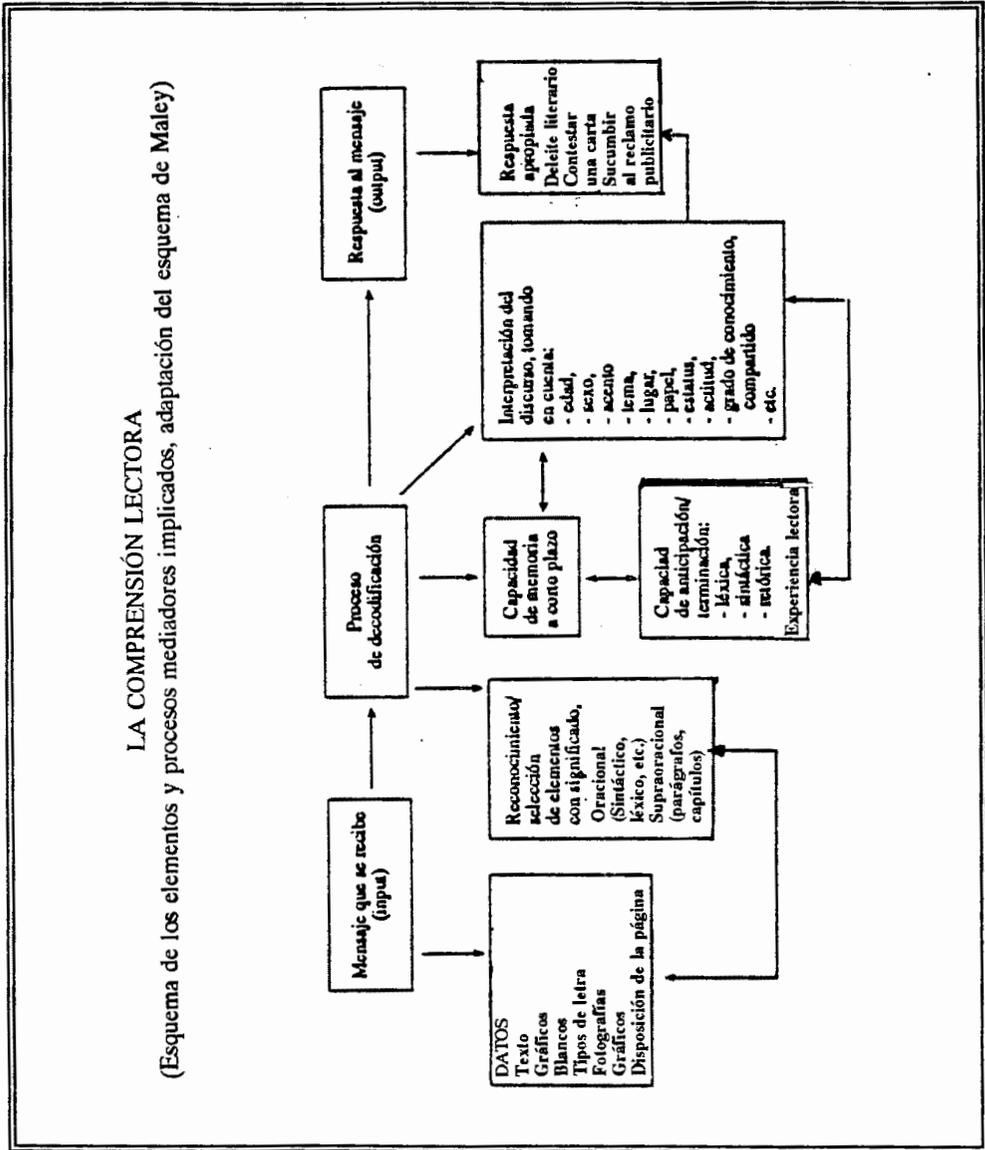
Este sería el esquema del funcionamiento lingüístico en su uso perfecto, pero hay que tener en cuenta otros fenómenos. de esta manera el canal debe poseer un margen de seguridad, si un emisor no articula bien, si los sonidos no se articulan bien entonces no se puede realizar la comunicación. Sin embargo el lenguaje posee un mecanismo de seguridad que actua cuando al emitir un mensaje fónico no existe interferencia, seía un primer nivel. Estaríamos ante la diferencia entre oír y escuchar. Cuando se verifica una emisión defectuosa, articulando preguntas llegamos a la comprensión del mensaje, estas preguntas no se realizan todas a la vez, sino en caso de que una falle, se realiza otra, y así sucesivamente, y por redundancia, hasta agotarlas si es preciso.

El siguiente esquema es el propuesto por Maley, que centra su interés en la comprensión auditiva y se detiene a analizar los mecanismos que se ponen en marcha y de que modo lo hacen. En primer lugar cuando se escucha un mensaje, se discrimina entre aquello que tiene significado y el resto se ignora. Parte de este mensaje recibido se almacena en la que se conoce como memoria a corto plazo para poder anticipar lo que quizá se diga con posterioridad. A este proceso hay que añadir la capacidad para interpretar el mensaje, y no sólo para comprender su significado superficial. Por tanto pueden señalarse una serie de subdestrezas que funcionan en el proceso de decodificación: *Reconocimiento, selección, memoria a corto plazo e inferencia.*



Como primera actividad en la que tenían que participar los asistentes al taller de lecto-escritura, nos propusimos adaptar el esquema de los elementos y procesos implicados en la comprensión oral de Maley, a la comprensión lectora.

El cuadro inicial quedó configurado como se aprecia en el esquema:



Lo más interesante de las transformaciones realizadas podría sintetizarse de la siguiente forma:

1. El lector recibe mucha más información que la puramente textual. Los gráficos, las tablas, las fotografías, la disposición del texto, los blancos tipográficos o el tipo de letra son especialmente significativos.

2. En el proceso de descodificación habrá que tener en cuenta elementos con significado oracional (sintáctico, léxico, etc.), pero también supraoracional (párrafos, capítulos, etc.). Por lo que respecta al empleo de los conectores, se planteó la necesidad de preparar ejercicios que aumenten la destreza de los estudiantes en el reconocimiento rápido de los marcadores de estructura. Si el adiestramiento es eficaz, nuestros alumnos advertirán rápidamente las pistas de las interrelaciones sintácticas, esto es, estarán en disposición de descubrir la estructura sintáctica general, el esqueleto del enunciado y, por tanto, sus mentes quedarán libres para concentrarse en el contenido léxico del mensaje.

3. En este punto surgió una interesante discusión centrada en cómo conseguir mejorar la comprensión lectora de aquellos estudiantes tradicionalmente considerados «malos lectores». Nuestra propuesta consistió en hacer reflexionar a los participantes sobre los procesos inconscientes que pone en funcionamiento un «buen lector» durante el proceso de descodificación lectora. Nos parece evidente que una buena metodología debería hacer explícito a los alumnos con dificultades lo que los buenos lectores hacen inconscientemente cuando leen<sup>2</sup>. De manera esquemática, podría decirse que un lector eficaz pone en práctica una serie de «estrategias de anulación», que consisten en suprimir lo no significativo, y en seleccionar lo más importante. Además, emplea también una serie de estrategias que podemos llamar «de sustitución», mediante las cuales transforma el texto en un producto personal más breve y sintético. En consecuencia, se tratará de plantear ejercicios en los que obliguemos a nuestros alumnos a suprimir lo secundario, a dejar intacto lo verdaderamente significativo y a sintetizar lo que en el texto está expresado con una cierta profusión.

### 3. Percepción de la realidad

En este epígrafe queremos hacer especial hincapié en la manera en la que llega hasta nosotros la realidad y, sobre todo, a través de qué sentidos y en qué porcentaje. Este tipo de conocimiento puede ser muy valioso a

<sup>2</sup> Vid. GÓMEZ, JESÚS: «La comprensión de textos escritos: reflexiones y propuestas para su enseñanza», *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 3, 1995, 109-117.

la hora de desarrollar determinadas estrategias. Las investigaciones experimentales<sup>3</sup> que se han llevado a cabo sobre la percepción de la realidad son bastantes contundentes y dejan lugar a muy pocas dudas. Los resultados son que un ser humano normal percibe por la vista el 83% de los mensajes informativos; con el oído el 11%; con el olfato el 3'5%; con el tacto el 1'5%; y con el gusto el 1%. Estas cifras, suficientemente elocuentes por sí mismas, deberían hacernos reflexionar profundamente sobre la dimensión que es preciso que tengan la lectura y la escritura en la enseñanza de la lengua, ya que, como ha quedado dicho, la mayor parte de las informaciones que recibimos lo son, precisamente, a través de la vista.

#### 4. Estructura del discurso, la combinatoria.

La lingüística moderna considera el enunciado como el punto de partida más apropiado y representativo para el análisis lingüístico, puesto que se trata de una unidad de comunicación suficientemente extensa. Con el análisis lingüístico se pretende desentrañar, por un lado, la estructura interna del enunciado, y, por otro, las *unidades significativas* y las *unidades distintivas* que encierra. Recuérdese que para A. Martinet el proceso de análisis consta de tres fases: 1) segmentación del enunciado, 2) identificación de las unidades y 3) clasificación de las mismas<sup>4</sup>.

El análisis así planteado se orienta desde las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas de la lengua, teniendo en cuenta la decisiva importancia que acarrear los conceptos de: a) función, b) método de la conmutación y c) rasgos distintivos.

Por la *función* (acepción tradicional) descubrimos el tipo de relación que se establece entre los distintos elementos.

<sup>3</sup> Tomamos como referencia el trabajo de FREDDI, GIOVANNI, *Metodologia e didattica delle lingue straniere*, Bergamo, Minerva Italica, 1975, pág. 340. A pesar de que el trabajo citado se llevó a cabo hace más de veinte años, sin embargo, pensamos que los datos se corresponden bastante fielmente con la realidad, o, incluso podemos decir que en el transcurso de este tiempo, si se ha producido alguna modificación se ha hecho, precisamente en favor de los valores más altos, sobre todo del primero; y en detrimento de los porcentajes más bajos.

<sup>4</sup> Cfr. MARTINET A., *Estudios de sintaxis funcional*, Madrid, Gredos, 1978, pp. 169-178 y 198-203.

Por la *conmutación*,<sup>5</sup> la diversidad de unidades significativas y distintivas. La conmutación es un proceso operativo, una función esencialmente paradigmática que permite la identificación y clasificación tanto de las unidades significativas (monemas) como de las unidades distintivas (fonemas).

Y por el *análisis de rasgos distintivos* la caracterización fónica de las unidades distintivas y la caracterización léxica de las unidades significativas. Siguiendo a E. Coseriu en la enunciación de principios para todo estudio funcional de las lenguas: a) principio de funcionalidad (con los corolarios del significado unitario y de la conmutación), b) principio de la oposición (con el corolario de la posibilidad de analizar las unidades lingüísticas en rasgos distintivos), c) principio de sistematicidad y d) principio de neutralización<sup>6</sup>.

Como ya hemos tenido oportunidad de apuntar en otro lugar<sup>7</sup>, mientras en las gramáticas tradicionales subyace la idea de que el hablante dispone de casi ilimitadas posibilidades de elección y combinación que sólo estarían restringidas por las reglas gramaticales, pensamos con Sinclair<sup>8</sup> que ese amplio abanico de posibilidades es mucho más reducido, por un lado, y, por otro, que al hablante el lenguaje se le presenta como un gran número de «semi-constructos lingüísticos», ya dados de antemano, con los que forma las frases.

En actos de habla de carácter enunciativo, la colocación de los elementos en el enunciado depende de que se ajusten o no a las reglas gramaticales y de la estructura de la información que adopte el enunciado; esto es, de que las construcciones sean o no gramaticales y de que la distribución del tema y del rema responda o no a la situación comunicativa de cada caso concreto. Así, por ejemplo si tomamos como punto de partida «La casa es verde» y establecemos todas las combinaciones posibles, resultan 24 frases distintas,

<sup>5</sup> A pesar de que el método se empleaba ya en el Círculo de Praga para la investigación fonológica, el nombre le viene de L. Hjelmslev: *commutation test*, conocido como *sustitución* en el estructuralismo americano.

<sup>6</sup> Cfr. COSERIU, E., *Op. cit.*, pp. 222-229.

<sup>7</sup> Cfr. EMILIO J. GARCÍA WIEDEMANN y JUAN ANTONIO MOYA CORRAL, «Las fórmulas de saludo en E/LE», *Problemas y Métodos en la Enseñanza del español como lengua Extranjera (Actas del IV Congreso Internacional de ASELE)*, Madrid, SGEL, 1994.

<sup>8</sup> Cfr. SINCLAIR, J. «The Evidence of Usage», en *Corpus, concordance collocation*, Oxford University Press, 1991a.

sería lo que conocemos como «sistema»; de las cuales 12 son agramaticales, una vez aplicada la «norma». De las 12 restantes sólo 6 son aceptables. Quedan 6 que, a pesar de ser gramaticales, su aparición exigiría contextos muy específicos, estaríamos ante un hecho de «habla». Alguna sería reflejo de un acto locutivo distinto al de sus compañeras. En definitiva resulta que la colocación de los elementos en actos de habla de este tipo depende de la estructura gramatical y de la estructura de la información.

Sin embargo, esto no va a suceder en todos los casos; así, por ejemplo, en el acto de saludar los mecanismos que regulan la distribución de los elementos son distintos. El hecho de que constituyan actos performativos supone que tiendan a convertirse en estructuras estables, sin posibilidad alguna de alterar la colocación de sus elementos.

El papel que desempeñan en las fórmulas de saludo las reglas gramaticales y la estructura de la información es muy distinta al que hemos observado en los actos enunciativos. Ocurre, sin embargo, que los enunciados que constituyen la expresión del saludo, pueden combinarse para constituir fórmulas de saludo complejas tales como:

*Hola, ¿qué hay?, ¿qué tal?, ¿cómo estás?*

En este caso el orden de los elementos de estas estructuras es tan rígido que no admiten ningún tipo de conmutación.

Por tanto es de fundamental importancia hacer que los usuarios sean conscientes de este tipo de cuestiones dado que, un mayor conocimiento de ellas, supondrá en la práctica, un caudal mucho mayor a la hora de la expresión escrita.

## 5. ¿Sabemos leer?

Esta pregunta podría parecer, en el mejor de los casos ingenua. Qué pregunta improcedente, se dirán algunos, cuando se sabe que la tasa de analfabetismo no llega al tres por ciento en nuestro país; sin embargo, adquiere un más profundo calado cuando descendemos a casos concretos, y se dan resultados que, al menos aparentemente, contradicen las frías y sesudas estadísticas. Veamos el siguiente test de lectura y observemos los resultados:

*Tienes dos minutos para completar este test.*

1. *Lee todas las preguntas antes de seguirlas*
2. *Escribe tu nombre en una hoja de papel.*
3. *Pon una línea debajo de la palabra «papel» en la segunda frase.*
4. *Dibuja dos círculos en la parte superior izquierda de la hoja de papel en que han escrito tu nombre.*
5. *Escribe una A en cada círculo.*
6. *Escribe tu dirección debajo de los círculos.*
7. *Dibuja una línea vertical debajo de tu dirección, hasta el final de la página.*
8. *Escribe el día, mes y año de tu nacimiento a la derecha de la línea vertical.*
9. *Escribe la fecha de hoy a la izquierda de la línea vertical.*
10. *Dibuja un rectángulo en la parte de atrás de la hoja en la que estás escribiendo.*
11. *Si crees que estás siguiendo bien las instrucciones, escribe la palabra «bien» dentro del rectángulo que has dibujado.*
12. *Subraya lo que has escrito después de leer la frase número nueve.*
13. *Escribe en algún lugar de la hoja diez números del uno al quince.*
14. *Ahora que has leído todas las instrucciones cuidadosamente, sigue sólo la instrucción número dos.*

*¿Qué tal ha ido el test? ¿Crees que has seguido bien las instrucciones?*

*Pregúntale a tus compañeros de clase si han hecho lo mismo que tú; si no es así, intentad buscar la razón de esta diferencia.*

Creemos que este test se asemeja bastante a las condiciones en las que, en la mayoría de los casos, se realiza la lectura; es decir, una falta de tiempo evidente y un deseo, en la práctica totalidad de las situaciones, de terminar cuanto antes.

Los resultados que arroja este test son terribles, un porcentaje bajísimo de alumnos lo supera. ¿Qué es lo que ocurre? ¿Por qué se da un índice de fracaso tan alto? La respuesta, no por sabida, deja de ser descorazonadora; lo que ocurre, simplemente, es que no se produce en realidad una lectura comprensiva; es decir, leemos de manera mecánica, a gran velocidad, para finalizar cuanto antes, sin comprender de manera efectiva lo que nos dice el texto. Las causas pueden ser variadas: la ya aludida falta de tiempo, la consideración de realizar una tarea que no gusta, el hecho de tratarse de una lectura «obligada», y, también, el hecho de no tener suficientemente claro para qué se hace.

## 6. ¿Cuánto húngaro sabes?

En más de una ocasión nos hemos encontrado con textos que nos han «sonado a chino», bien porque el tema del que se tratara en los mismos fuera absolutamente desconocido para nosotros, bien por la expresión contenida en ellos. Si somos absolutamente sinceros, tendremos que reconocer que son muchas, quizá demasiadas, las veces que nuestros alumnos se encuentran en la misma situación que la que acabamos de relatar.

Realizamos en el taller la siguiente experiencia: repartimos un texto en húngaro y les dijimos a los asistentes que intentaran comprender el texto. En un primer momento, la carcajada fue general, y comenzaron los comentarios acerca de la pertinencia o no que tenía una tarea como la que se les planteaba. Les insistimos en que probaran y les tranquilizamos advirtiéndoles que no pasaba nada en el caso de que no fueran capaces de comprender. Después de algunos minutos, la mayoría de los asistentes convino que se trataba de un texto en el que se anunciaban viajes y que habían podido identificar algunas palabras.

En una segunda fase, les proporcionamos una batería de preguntas, cuyas respuestas, obviamente, se encontraban en el texto. El número de expresiones de sorpresa aumentaba a medida que se daban cuenta de que eran capaces de contestar la mayoría de las cuestiones y de que, si bien no en su totalidad, sí eran capaces de comprender el texto, en general.

Evidentemente no tenían ningún conocimiento de húngaro; el proceso que habían seguido para su comprensión había sido: por una parte, seguir las preguntas, lo cual les facilitaba grandemente su comprensión y les servía de guía para no desorientarse demasiado; por otra, realizar un proceso de búsqueda por similitudes con el español; después, analizaron distintas repeticiones que aparecían en el texto para deducir de qué se trataba. Está claro, que en cada uno de estos pasos, la experiencia previa de cada uno se fue utilizando para poder resolver con éxito la tarea.

## 7. Leer comprensivamente: ¿por qué? ¿para qué?

Lo primero que debe quedar claro es, algo que se nos escapa muchas veces, bien por olvido o bien por desconocimiento, que leer es hacer algo. Se trata, por tanto, de una tarea activa que, necesariamente, supone un proceso que se resolvería a partir de las preguntas ¿qué sabíamos antes de

la lectura? y ¿que sabemos después? El proceso debe constar de tres partes perfectamente diferenciadas:

- actividades pre-textuales, orientadas a contextualizar, en muchas ocasiones basta con una buena presentación del texto. En otras, habrá que darle al lector los elementos necesarios para no producir un bloqueo informativo.
- actividades textuales que deberán, por un lado, comprobar si el proceso de contextualización se ha cumplido o no; por otro, la fragmentación del texto, y el lanzamiento verificación de hipótesis sobre el mismo.
- actividades pos-textuales, encaminadas, sobre todo, a analizar el índice de comprensión del texto y a evaluar los fallos detectados.

Como corolario de estas tres actividades debemos tener bien presente que «comprender» es incorporar nuevos conocimientos a los que ya tenemos, y que a la hora de esa incorporación serán tan importantes los nuevos como los que ya poseemos, pues podemos operar a través de inferencias.

## **8. ¿Es posible trabajar con cualquier tipo de textos?**

Rotundamente sí. Es una falacia, por muy extendida que esté, que existan textos fáciles y textos difíciles; la facilidad o dificultad no se encuentra en el texto, sino que radica en la tarea que queramos realizar. De esta manera se produce un giro radical en el plantamiento, y, la enunciación más ajustada sería que hay tareas adecuadas y tareas inadecuadas.

Sin embargo, hay una serie de cuestiones que hay que tener presentes, como, por ejemplo, el hecho de que un texto carente de interés en el tema va a repercutir de manera negativa en su comprensión. Esta cuestión se ve claramente si la ponemos en relación con una de las premisas de las que partíamos, es decir, que la comprensión no es pasiva y que el lector necesita activar una serie de estrategias y poner en funcionamiento determinadas técnicas para llevar a buen puerto su tarea, y el lector no se esforzará si lo que se le plantea carece de interés. Otra cuestión importante es la manera de trabajar con los textos, a la hora de verificar la comprensión procederemos buscando, primero, cuestiones de carácter general, para, de manera paulatina, ir descendiendo a aspectos particulares de manera gradual. Operando de esta manera estamos dando una pauta de comportamiento a

nuestros alumnos para que, de manera paulatina, sepan, por sí mismos, buscar las ideas fuerza, los razonamientos que las apoyan, las cuestiones colaterales, etc.

Por último, es preciso considerar la lectura como algo que no se encuentra aislado del resto de las actividades, de tal manera que la lectura sea un elemento más de una tarea que se debe realizar. Actuando así nos acercaremos de cada vez más a la realidad.

### 9. Prácticas de lectura productiva<sup>9</sup>.

La parte final del taller estuvo dedicada a plantear una serie de ejercicios de lectura en los que se insta a los alumnos a realizar una lectura forzosa-mente comprensiva, significativa, puesto que tienen que producir nuevos textos a partir de lo que han leído. Se trataba de considerar el texto como punto de arranque de una actividad creativa, que obviamente, no puede resolverse sin una lectura eficaz del mismo.

Los textos 1 y 2 son dos relatos breves: el primero del panameño Enrique Jaramillo Levi, y el segundo del español José Hierro. Los dos tienen en común el hecho de presentar un final inesperado y divertido. Los asistentes al taller pudieron leer una versión de los mismos a las que les faltaba el final, que ellos debían completar, trabajando en grupos de cuatro. Al final de la actividad, pudimos comparar los distintos finales con el original. Naturalmente, una lectura de este tipo, nos obliga a «meternos» de lleno en el texto, a seguir los razonamientos, la línea argumental e incluso el estilo del propio autor, tanto si queremos dar un final «consecuente», como si nos proponemos parodiarlo.

El tercer texto, donde Isabel Allende describe literariamente los efectos devastadores de una plaga de hormigas, fue transformado en un informe supuestamente emitido por las autoridades sanitarias de la zona, en el que se advierte a los ciudadanos de los peligros de la plaga y de las medidas que deben adoptar para ponerse a salvo y controlarla. De nuevo se exige una lectura significativa del texto de partida, del que hay que extraer algunos datos que, seguidamente, tendrán que ser redactados de forma más concisa y persuasiva.

<sup>9</sup> Los textos 1, 2 y 3 han sido tomados de CARNICERO GARCÍA, MARÍA I., J. MOREIRO PRIETO Y M. VIÑUELAS GIL: *Prosa Hispánica Contemporánea*, Madrid / Barcelona, MEC, 1987. Las actividades que proponemos difieren de las propuestas en estos cuadernillos.

### Texto 1

La carta había demorado en llegar. La tenía ahora frente a los ojos, desdoblada, convulsa, entre sus dedos. No lograba iniciar la lectura. Las letras se desdibujaban fundiéndose unas con otras como si el llanto las hubiese escurrido. Pero no lloraba. Hacía mucho tiempo que no se daba esa satisfacción. En cambio vacilaba, temeroso de la respuesta que había aguardado en secreto durante lo que ya parecía una vida. Se concentró, haciendo un esfuerzo enorme, y las letras fueron recuperando sus pequeñas estaturas, la separación breve y nítida que caracterizaba a la Underwood portátil que él mismo le había comprado poco después de la boda.

Todo el contenido podía resumirse en la última línea:

TE AMO AÚN. LLEGO EL VIERNES.

Arrugó la hoja. Casi en seguida volvió a estirla. Sus ojos recorrieron ávidos las disculpas, los ruegos, el esbozo de planes que habrían de realizar juntos. Ella había tenido la culpa de todo, aseguraba. Pero no volvería a ocurrir. Y luego venía la reafirmación de lo que él había rogado todas las noches. Y el anuncio escueto de su llegada. Al buscar la hora en su reloj notó sorprendido que ya era viernes. Corrió hasta el auto anticipando el abrazo, sintiendo contra su cuerpo el arrepentimiento de ella, su vergüenza. Amanecía.

Esperó largas horas en la estación. Sus ideas se perdían en las más enmarañadas conjeturas. Recordó de pronto que no sabía a qué hora llegaría. Ni cómo viajaría hasta él. Hasta podía llegar en avión, nada tendría de raro. Entonces ¿por qué estaba él en la estación, esperando quién sabe qué autobús? Sin darse cuenta manejó hasta allí, guiado quizá por la forma que había tomado tantas veces aquel sueño. Siempre la miraba bajar sonriente, buscándolo con la vista, hasta que lo veía de pie junto a la columna que ahora sostenía su peso. Se dijo, angustiado, que era un imbécil.

Por suerte traía la carta. La desdobló presuroso. No había ningún indicio de cómo se transportaría hasta la ciudad. Pasaron los minutos y la incertidumbre se iba espesando en sus jadeos. ¿Cómo no se le ocurrió explicar claramente la hora y el lugar de su arribo? No había cambiado. Sigue siendo tan irresponsable como siempre. Tendrá que tomar un taxi hasta la casa porque él no puede hacer nada más. Allá la esperaría.

La noche se hizo densa y angustiada. De nada le sirvió leer durante el día las revistas que lo rodeaban. Tampoco se distrajo escuchando la radio ni saliendo al balcón a cada rato. Pronto serían las doce y entonces la llegada del sábado se encargaría de probar otra vez lo que él siempre sospechó: era una mentirosa, la más cruel de las farsantes. A la una de la mañana confirmó

que ya nunca más le creería una sola palabra. Aunque llegaran mil cartas pidiéndole perdón o volviera a escuchar su voz suplicante por teléfono.

Enrique Jaramillo Levi: *Duplicaciones*, 1973.

### Texto 2

Ha estado fuera de casa una semana. Al volver, parece otro. Cuando nos acostamos, me ha acariciado con mucha ternura. Me ha dicho que no volverá a atormentarme con lo de mis ronquidos, y me ha extrañado que ahora se le ocurra esa idea. Desde que nos casamos -será más exacto decir desde un par de años después de habernos casado- suele despertarme, zarandeándome, varias veces cada noche: «ya estás roncando otra vez, roncando como una bestia; qué pena que no puedas oírte». Y yo jamás hice otra cosa que pedirle perdón. Muchas veces me echaba a llorar, lo que servía para irritarlo más aún: «cállate ya: primero ronquidos y ahora, lloros. ¿Es que no voy a poder dormir tranquilo?». Así una y otra noche, desde hace cinco años. Y yo nunca me quejaba, sólo le pedía perdón. Hasta fui al médico, a ver si eso de los ronquidos tenía algún remedio, y me dijo que no.

Ahora, esta noche, me ha acariciado, me ha pedido perdón, me ha dicho que soy una santa y él un bruto. Y que nunca se perdonará haberme hecho sufrir tantas y tantas noches. El viaje lo ha cambiado extrañamente. Ha estado fuera una semana, en no sé qué congreso al que asistió por cuenta de su empresa. «Por lo menos -dijo al marcharse- estaré una semana sin escuchar tu orquesta. Dormiré a pierna suelta». Eso es lo que me dijo. Y ahora, al volver, me pide perdón por todo lo que me ha hecho sufrir. Y por todo lo que he callado.

*José Hierro*

### Texto 3

La plaga de las hormigas [...] empezó con un ronroneo en los potreros, una sombra oscura que se deslizaba con rapidez comiéndose todo, las mazorcas, los trigales, la alfalfa y la maravilla. Las rociaban con gasolina y les prendían fuego, pero reaparecían con nuevos bríos. Pintaban con cal viva los troncos de los árboles, pero ellas subían sin detenerse y no respetaban peras, manzanas ni naranjas, se metían en la huerta y acababan con los melones, entraban en la lechería y la leche amanecía agria y llena de minúsculos cadáveres, se introducían en los gallineros y se devoraban a los pollos vivos, dejando un desperdicio de plumas y unos huesitos de lástima. Hacían

caminos dentro de la casa, entraban por las cañerías, se apoderaban de la despensa, todo lo que se cocinaba había que comérselo al instante, porque si quedaba unos minutos sobre la mesa, llegaban en procesión y se lo zampaban. Pedro Segundo García las combatió con agua y fuego y enterró esponjas empapadas en miel de abejas, para que se juntaran atraídas por el dulce y poderlas matar a mansalva, pero todo fue inútil. Esteban Trueba se fue al pueblo y regresó cargado con pesticidas de todas las marcas conocidas, en polvo, en líquido y en píldoras y echó tanto por todos lados, que no se podían comer las verduras porque daban retorcijones de barriga. Pero las hormigas siguieron apareciendo y multiplicándose, cada día más insolentes y decididas. Esteban se fue otra vez al pueblo y puso un telegrama a la capital. Tres días después desembarcó en la estación Míster Brown, un gringo enano, provisto de una maleta misteriosa, que Esteban presentó como técnico agrícola experto en insecticidas. Después de refrescarse con una jarra de vino con frutas, desplegó su maleta sobre la mesa. Extrajo un arsenal de instrumentos nunca vistos y procedió a coger una hormiga y observarla detenidamente con un microscopio.

-¿Qué le mira tanto, Míster, si son todas iguales? -dijo Pedro Segundo García.

El gringo no le contestó. Cuando acabó de identificar la raza, el estilo de vida, la ubicación de sus madrigueras, sus hábitos y hasta sus más secretas intenciones, había pasado una semana y las hormigas se estaban metiendo en las camas de los niños, se habían comido las reservas de alimento para el invierno y comenzaban a atacar a los caballos y a las vacas. Entonces Míster Brown explicó que había que fumigarlas con un producto de su invención que volvía estériles a los machos, con lo cual dejaban de multiplicarse y luego debían rociarlas con otro veneno, también de su invención, que provocaba una enfermedad mortal en las hembras, y eso, asegurado, acabaría con el problema.

-¿En cuánto tiempo? -preguntó Esteban Trueba que de la impaciencia estaba pasando a la furia.

-Un mes -dijo Míster Brown.

-Para entonces ya se habrán comido hasta los humanos, Míster -dijo Pedro Segundo García-. Si me lo permite, patrón, voy a llamar a mi padre. Hace tres semanas que me está diciendo que él conoce un remedio para la plaga. Yo creo que son cosas de viejo, pero no perdemos nada con probar.

Llamaron al viejo Pedro García, que llegó arrastrando sus pies, tan oscuro, empequeñecido y desdentado, que Esteban se sobresaltó al comprobar el paso del tiempo. El viejo escuchó con el sombrero en la mano, mirando el suelo y masticando el aire con sus encías desnudas. Después pidió un pañuelo blanco, que Férua le trajo del armario de Esteban, y salió

de la casa, cruzó el patio y se fue derecho al huerto, seguido por todos los habitantes de la casa y por el enano extranjero, que sonreía con desprecio, ¡éstos bárbaros, oh God! El anciano se encucilló con dificultad y comenzó a juntar hormigas. Cuando tuvo un puñado, las puso dentro del pañuelo, anudó las cuatro puntas y metió el atadito en su sombrero.

-Les voy a mostrar el camino, para que se vayan, hormigas, y para que se lleven a las demás -dijo.

El viejo se subió en un caballo y se fue al paso murmurando consejos y recomendaciones para las hormigas, oraciones de sabiduría y fórmulas de encantamiento. Lo vieron alejarse rumbo al límite de la propiedad. El gringo se sentó en el suelo a reírse como un enajenado, hasta que Pedro Segundo García lo sacudió.

-Vaya a reírse de su abuela, Míster, mire que el viejo es mi padre -le advirtió.

Al atardecer regresó Pedro García. Desmontó lentamente, dijo al patrón que había puesto a las hormigas en la carretera y se fue a su casa. Estaba cansado. A la mañana siguiente vieron que no había hormigas en la cocina, tampoco en la despensa, buscaron en el granero, en el establo, en los gallineros, salieron a los potreros, fueron hasta el río, revisaron todo y no encontraron una sola, ni para muestra. El técnico se puso frenético.

-¡Tener que decirme cómo hacer eso! -clamaba.

-Hablándoles, pues, Míster. Díales que se vayan, que aquí están molestando y ellas entienden -explicó Pedro García, el viejo.

Isabel Allende: *La casa de los espíritus*

### Final del texto 1

Caminó hasta la pequeña Underwood, insertó un papel, tecleó aprisa. Las letras salían débiles, destintadas. Cambió la cinta. Escribió:

*Querido Ramiro:*

*Tienes que perdonarme. Perdí el avión el viernes. Iré la próxima semana, sin falta. Ya te avisaré. Debes creerme...*

### Final del texto 2

«Porque tú -me dice- podías haberme dicho que yo ronco también, no sé si tan escandalosamente como tú, pero ronco toda la noche.» Es cierto que ronca. Y que nunca se lo dije por no humillarlo. Pero ahora él sabe que

ronca y me pide perdón y todo se ha arreglado. Y me abraza, y me dice que soy una santa y él un miserable.

Todo ha cambiado, ya lo dije, a la vuelta de su viaje. Estuvo en un congreso en Palma de Mallorca. Viene más moreno, más alegre y hermoso, más tierno. Nunca le preguntaré quién le ha dicho que ronca.»

Los textos 4, 5 y 6<sup>10</sup> nos sirvieron como ejemplos de una posible animación a la lectura de la poesía. Convertimos tres poemas, una oda de Pablo Neruda, un soneto de Salvador Rueda y otro de Rafael Morales, en improvisadas adivinanzas. Para ello, eliminamos el término que da título a cada una de estas composiciones, y le pedimos al lector que lo repusiera. Evidentemente, no se puede realizar esta actividad sin una lectura comprensiva del texto.

#### Texto 4

(1)

luminosa redoma,  
pétalo a pétalo  
se formó tu hermosura,  
escamas de cristal te acrecentaron  
y en el secreto de la tierra oscura  
se redondeó tu vientre de rocío.

Bajo la tierra  
fue el milagro  
y cuando apareció  
tu torpe tallo verde,  
y nacieron  
tus hojas como espadas en el huerto,  
la tierra acumuló su poderío  
mostrando tu desnuda transparencia,  
y como en Afrodita el mar remoto  
duplicó la magnolia  
levantando sus senos,

<sup>10</sup> Tomados de SOLADANA CARRO, AMARO: *Cómo leer textos poéticos. Hacia una lectura creativa*, Madrid, Akal, 1989.

la tierra  
así te hizo

(2)

clara como un planeta,  
y destinada  
a relucir,  
constelación constante,  
redonda rosa de agua  
sobre  
la mesa  
de las pobres gentes.  
Generosa  
deshaces  
tu globo de frescura  
en la consumación  
ferviente de la olla,  
y el jirón de cristal  
al calor encendido del aceite  
se transforma en rizada pluma de oro.  
También recordaré cómo fecunda  
tu influencia el amor de la ensalada,  
y parece que el cielo contribuye  
dándote fina forma de granizo  
a celebrar tu claridad picada  
sobre los hemisferios de un tomate.  
Pero al alcance  
de las manos del pueblo,  
regada con aceite,  
espolvoreada  
con un poco de sal,  
matas el hambre  
del jornalero en el duro camino.  
Estrella de los pobres,  
hada madrina  
envuelta  
en delicado  
papel, sales del suelo,  
eterna, intacta, pura  
como semilla de astro,  
y al cortarte  
el cuchillo en la cocina

sube la única lágrima  
sin pena.

Nos hiciste llorar sin afligirnos.  
Yo cuanto existe celebré,  
pero para mí eres  
más hermosa que un ave  
de plumas cegadoras,  
eres para mis ojos  
globo celeste, copa de platino,  
baile inmóvil  
de anémona nevada  
y vive la fragancia de la tierra  
en tu naturaleza cristalina.

*Pablo Neruda*

### Texto 5

Cual si de pronto se entreabriera el día  
despidiendo una intensa llamarada,  
por el acero fúlgido rasgada  
mostró su carne roja (3)

Carmín incandescente parecía  
la larga y deslumbrante cuchillada  
como boca encendida y desatada  
en frescos borbotones de alegría.

Tajada tras tajada señalando  
las fue el hábil cuchillo separando  
vivas a la ilusión como ninguna.

Las separó la mano de repente,  
y de improviso decoró la fuente  
un círculo de rojas medias lunas.

*Salvador Rueda*

## Texto 6

Tu curva humilde, forma silenciosa,  
le pone un triste anillo a la basura.  
En ti se hizo redonda la ternura,  
se hizo redonda, suave y dolorosa.

Cada cosa que encierras, cada cosa  
tuvo esplendor, acaso hasta hermosura.  
Aquí de una naranja se aventura  
la herida piel que en el olvido posa.

Aquí de una manzana verde y fría  
un resto llora zumo delicado  
entre un polvo que nubla su agonía

Oh, (4)  
desde tu corazón la pena envía  
el llanto de lo humilde y lo olvidado.

*Rafael Morales*

**9.1. Soluciones a los textos 3, 4 y 5:**

(1) y (2): cebolla

(3): la sandía

(4): viejo *cubo* sucio y resignado

## 10. ¿Cómo corregir? ¿Qué corregir?

Para discutir sobre esta cuestión, propusimos a los participantes en el taller la lectura de algunos fragmentos (numerados del 1 al 14), redactados por alumnos de primer curso de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Granada. A estos alumnos les habíamos pedido que comentaran dos textos: en uno de ellos se reproducía una conversación informal, llena de expresiones coloquiales, vulgares y jergales; el segundo, tomado de la obra *A tiro limpio*, de J. López Pinillos («Pármene») intentaba reflejar las características del andaluz vulgar. El tipo de comentario que pedíamos no exigía conocimientos previos de lingüística, sino simplemente una cierta capacidad crítica para reflexionar sobre lo que es correcto o incorrecto, lo que es formal o informal, lo que puede parecer vulgar en determinadas situaciones, etc. Queda claro que no nos interesaba especialmente el contenido de los comentarios de los alumnos, sino la manera de expresarlo, su capacidad descriptiva y argumentativa. Una simple ojeada a estas composiciones nos permitió comprobar el bajo nivel discursivo de algunos de los alumnos, que se preparan para ser maestros de enseñanza primaria.

Transcribimos a continuación, respetando la ortografía y puntuación de los escritos, los fragmentos que seleccionamos para iniciar la discusión:

1. Hay en el texto una expresión muy tradicional «p'a qué» en lugar de para que lo que refleja junto a estos datos el bajo nivel de cultura que presenta el texto.

2. En conclusión nos encontramos ante un texto español que presenta algunas incorrecciones de nuestro lenguaje, fallos que hacemos, que decimos día a día, y que aceptamos como absolutas verdades.

3. Esta muletilla le sirve al hablante para poder hacer una pausa en el habla pudiéndose hacer esto mediante oraciones más cortas, comas, puntos y comas, etc., e intentando no utilizar tanto la muletilla.

He encontrado que se juntan palabras (p'aca, p'a, etc.) que es propio del Andaluz.

4. En el párrafo 4 la palabra desembucha posee el significado de «sacar algo de» y en este párrafo aparece «p'a» que es una característica del Andaluz «para».

5. [El alumno está comentando el imperativo *No olvidad*] Creo que intenta quedar de culto siendo esto un vulgarismo, cuando en realidad lo que debería de decir es no olvidar. Con este ejemplo pasa lo mismo que con «escupid, fumdad, etc.» que lo ponen queriendo pasarse de cultos cuando lo normal es fumar, escupid, olvidar.
6. La forma QUE SU PADRE, no es que esté mal dicha, es un vulgarismo y la forma más correcto de decirlo sería CUYO PADRE.
7. También encontramos en el hablante la supresión de artículos «ayer mañana», debería de decirse ayer por la mañana.
8. Tiene un vocabulario arcaico es un texto coloquial mas bien vulgar, que se habla en la calle.
9. Es un texto creo que del habla andaluza occidental.
10. En el texto se observa un lenguaje rural, con una gran falta de expresividad así, como construcciones sintácticas mal escritas, que a su hijo de usted.
11. Este texto propone el diálogo entre dos personas Manolo y Pepe de características comunes en cuanto a su lingüística, del lenguaje común y en cierta medida vulgar, expresándose con gran dificultad, lo que hace que el diálogo de los personajes sea difícilmente comprendido y clarificado.
12. Se trata pues del lenguaje de barrio tradicional, aunque con ninguna tendencia vulgar o arcaizante, casos de ceceo o arcaísmos, está claro que los hablantes son del norte, zona central de la península posiblemente pues salvo excepciones, ninguna consonante intervocálica resulta aspirada, aparecen las «s» implosivas o que no están al principio de la frase.
13. Estamos ante un texto de características andaluzas, posiblemente el autor ha querido reflejar las connotaciones occidentales del territorio andaluz. Es un texto con pocas matizaciones de las formas, pocos recursos lingüísticos, ausencia de adjetivos por lo que el texto carece de precisión, el vocabulario es pobre, lo que nos da una idea de un relato de configuración coloquial, en un diálogo entre dos personas andaluzas. Con respecto a las vocales, a destacar esa confusión en la pronunciación de algunas de ellas, como «astamos», en lugar de «estamos» o «siempre» en lugar de «siempre», cometidos en general por Rafaelito, a veces estas vocales muestran abertura en casos como «usté» o «sagrá».

Desde el punto de vista consonántico, por lo general la «s» implosiva aparece, rasgo no muy común en andalucía, además la «s» intervocálica también aparece.

La «h» desaparece, para ser sustituida por «j» «ajorcado» «juye». Es persistente el seseo, o articulación de la «s» en lugar de «c» o «z» en casos como «hasen», «operasionsita».

Tenemos yeísmo, como «caye».

El uso de la «ch» queda endurecido en «gachó» utilizando una «ch» africada. El rotacismo aparece en «er» en lugar de «el» o «seguil» Desaparecen consonantes finales como d, r, l, por ejemplo «osté» en vez de «usted», «quedá» en lugar de «quedar» o «Rafaé» «Rafael».

Al igual van a desaparecer las consonantes intervocálicas sobre todo «d», «condenao» «hablao» o «pue» (puede) rasgo considerado como poco adecuado al hablar vulgariza mucho, el recurso el alargar la vocal que le sigue.

El uso de «b» y «v» queda confundido, norma común en toda España, en el pasado esto no ocurría, lo vemos en ejemplos como «ba».

14. Después de leer el texto, he de calificarlo dentro de un Andalúz Oriental, con claras tendencias cordobesas. Por una parte características claras de este tipo de Andalúz y por otra parte en el Nombre del personaje «Rafaelito» y la forma de decirlo en el texto.

Las características principales para demostrar lo expuesto anteriormente, son las siguientes:

Se producen en el texto varios casos de Abertura vocálica, dos ejemplos claros son «astamos» y «osté». Se provoca una Abertura en el primer ejemplo de «e» > «a» y otra abertura en el segundo ejemplo de «u» > «o».

[...] Y por último destacar la acentuación de la «s», en la palabra «conbelsassión», típica del Andalúz Oriental con rasgos cordobeses.

Estos ejemplos ponen muy claramente de manifiesto, entre otros, los siguientes hechos:

1. El empleo de una caótica puntuación.
2. Falta de precisión en el uso de las palabras (¿qué entiende un alumno por *vocabulario arcaico*, cuando el texto que comentaba carecía de voces de este tipo?, ¿qué significa que «*p'a qué* es una expresión *muy tradicional*», etc.).
3. Estructuras sintácticas (y razonamientos) incoherentes.
4. Confusión de los registros propios de la lengua hablada con los de la lengua escrita: *quedar de culto*, *que lo ponen queriendo pasarse de cultos*, *no es que esté mal dicha*, *de un texto creo que del habla*, etc.

5. Muchos de los informantes no son consistentes en el empleo de recursos para distinguir el discurso metalingüístico («Hay en el texto una expresión muy tradicional «pa qué» en lugar de «para que», «En el párrafo 4 la palabra desembucha posee el significado de "sacar algo de", y en este párrafo aparece "p'a"», etc.

Como se apreciará después de la lectura de estos fragmentos, algunos alumnos presentan graves deficiencias a la hora de expresarse por escrito, tal vez porque durante años, la enseñanza de lengua se ha dedicado a transmitir contenidos gramaticales en lugar de intentar dotar a los estudiantes de los instrumentos necesarios para desenvolverse con éxito, tanto oralmente, como por escrito, en distintas situaciones comunicativas.

Por este motivo, ahora, cuando los nuevos planes de estudio reconocen los errores cometidos en el pasado y vuelven a orientarse hacia el dominio de las cuatro destrezas lingüísticas básicas (hablar, escuchar, escribir y leer), nos parece especialmente útil insistir en la necesidad de analizar desde el punto de vista, tanto lingüístico, como psicolingüístico, el complejo proceso de la escritura.

Sería muy conveniente profundizar en los procesos internos que tienen lugar durante la producción del texto, porque es en este proceso en el que hay que incidir para mejorar los resultados, y no en el texto definitivamente elaborado y acabado, como se viene haciendo habitualmente. Dudamos, igualmente, de la eficacia del sistema tradicional de corrección de textos, centrado casi siempre en los aspectos más superficiales, en detrimento de otras cuestiones más significativas y globales como la estructuración de la información o la adecuación del texto al contexto. Surgió un interesante debate en torno a qué cuestiones hay que corregir en cada tipo de texto y en cómo y cuándo es preciso corregir<sup>11</sup>.

<sup>11</sup> Para profundizar en estos temas, vid. CAMPS, ANNA: *L'ensenyament de la composició escrita*, Barcelona, Barcanova, 1994; CASSANY, D.: *La cuina de l'escriptura*, Barcelona, Empúries, 1993; CASSANY, D.: *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección escrita*, Barcelona, Graó, 1993; MORENO, V.: *El deseo de escribir. Propuestas para despertar y mantener el gusto por la escritura*, Pamplona, Pamiela Argilaletxea, 1994; NÚÑEZ LADEVÉZE, LUIS: *Teoría y práctica de la construcción del texto. Investigación sobre gramaticalidad, coherencia y transparencia de la elocución*, Barcelona, Ariel, 1993; PUIG, I. DE: *Cómo hacer un trabajo escrito*, Barcelona, Octaedro, 1994; RIBAS I SEIX, TERESA, i ROSA FORT I ARAN: «L'avaluació formativa en un projecte d'escriptura», *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, Abril 1995, 104-114; SERAFINI, M.T.: *Cómo se escribe*, Barcelona, Paidós, 1994; VILAR I SAIS, JOAQUIM: «L'educació viària: tema i pretext per a ensenyar a escriure», 115-124.

## **TALLER SOBRE LA EXPRESIÓN ORAL EN EL AULA. LA TERTULIA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA**

María del Pilar López García  
Encarnación Morales Manrique  
María del Mar Vicente Zapata

VALDÉS: «... Porque he aprendido la lengua latina por arte y libros, y la castellana por uso, de manera que de la latina podría dar cuenta por el arte y por los libros en que la aprendí, y de la castellana no, sino por el uso común de hablar...»

JUAN DE VALDÉS, (1535), *Diálogo de la lengua*, M., Cátedra, 1982, p. 121.

### **1. «Hablando se entiende la gente»**

La expresión oral forma parte de nuestra vida; através de las palabras nos comunicamos, expresamos nuestras alegrías, nuestros miedos, nuestras frustraciones; esto es, lo que pensamos y sentimos

Los profesionales de la enseñanza, y concretamente los docentes que impartimos clase de lengua española, hemos soñado con la participación de nuestros alumnos en la clase de lengua de forma abierta, colectiva, dinámica y «natural».

En los últimos años, las corrientes pedagógicas vienen insistiendo en la necesidad de hacer consciente al alumno de la importancia que tiene en su vida y en su desarrollo personal un buen dominio de la expresión oral para que, al mismo tiempo, establezca y perfile su propio estilo de expresión, sea cooperativo con sus interlocutores, y en definitiva, aprenda cuáles son las reglas conversacionales que se establecen cuando se efectúa cualquier tipo de intercambio lingüístico.

Existen varios recursos destinados a promover y a organizar la práctica de la expresión oral en el aula: desde el debate, a la entrevista, pasando por la exposición oral, el taller de relatos, la tertulia... De dichos recursos hemos seleccionado la tertulia como práctica interactiva que se puede desarrollar de forma amena y fructífera en las clases de lengua española.

## 2. La tertulia o el placer de conversar

Hemos seleccionado este tipo de práctica porque en la tertulia se produce un intercambio de información a través de comentarios y opiniones sobre distintos temas. El tono se puede graduar desde la lengua coloquial hasta el mayor grado de rigor formal. La característica que, «para nosotras», define a la tertulia es la de gozar con la conversación, disfrutar con los intercambios y con las aportaciones de ideas y comentarios que surjan mientras se realiza tal actividad.

Los objetivos que se pretenden con la actividad son tres: *lingüísticos*, *procesuales* y *de actitudes sociales*.

### A. Lingüísticos

Los estudiantes deben llevar a cabo las reglas de la conversación. Éstas tendrían como base las llamadas *máximas de la conversación* (Grice, 1975); dado que hablar es una forma básica de actuación donde los hablantes respetan un acuerdo implícito, es decir, un *principio de cooperación* que cumple cuatro normas; según Grice, éstas son:

1. La cantidad: la intervención de cada participante debe ser informativa, ni más ni menos.
2. La calidad: la contribución de cada hablante tiene que ser veraz, es decir, que no se puede hablar falsamente o sin la información que se necesita.
3. La relación: indica que la intervención tiene que ser relevante respecto de la situación y del tema que se está tratando.
4. El modo: se refiere a la no ambigüedad de la información, a la manera clara de la réplica.

### *B. Procesuales*

Con ellos se pretende analizar la forma en que se realiza la conversación. Para ello conviene tener en cuenta tres puntos básicos que destaca M. Coulthard (1985) en el análisis del discurso:

1. Los turnos de la conversación: tienen que ver con el papel del hablante y del oyente. Los turnos se suceden linealmente, sin vacíos entre dos o más hablantes; intentando que se superpongan lo menos posible y se organicen turno a turno.

2. La estructura de la conversación: en toda conversación hay al menos dos turnos en secuencias llamadas *pares adyacentes* del tipo pregunta-respuesta, quejas-justificaciones, invitación-aceptación o rechazo etc...

3. Los temas: tienen que presentar una serie de características, por ejemplo, ser relevantes, proporcionar nueva información y tener coherencia temática. Además, debe existir el cambio de tema para dar calidad a la conversación.

### *C. De Actitudes Sociales*

- En primer lugar hay que observar con respecto a las opiniones de los demás las reacciones de unos interlocutores hacia los otros, es decir, si hay o se produce la respuesta inmediata, o si está relacionada con el hablante que ha dicho la última palabra.

- En segundo lugar, la toma de turnos por parte de los hablantes. Los turnos deben respetarse en todo momento. Éstos deben realizarse de forma ordenada, y a ser posible, no deben superponerse -como comentábamos arriba- ya que provocarían interferencias en la comunicación.

- En tercer lugar estaría «el placer de conversar»: que no es otra cosa que el placer de comunicarse, de efectuar un intercambio de ideas, gustos y opiniones con los demás, o simplemente confrontar distintas perspectivas o modos de pensar y ver la realidad.

### 3. Secuenciación de la actividad

La actividad surge del alumno y es para el alumno. El grupo decide los temas, el lugar y el reparto de material. Esto puede provocar algo que es necesario en clase, que es la discusión sobre temas que estudian en otras asignaturas. Con ello se persigue que los alumnos tengan la opción de trabajar en el aula comentando temas de otras disciplinas académicas como pueda ser la filosofía, la literatura, la historia etc...

Otra modalidad vendría definida por la posibilidad de dejar abierto el tema de conversación, pero con cuidado porque podríamos caer en el peligro de no saber qué decir o sobre qué tema hablar. En este caso el profesor tendría que ser más directivo.

El tiempo dedicado a la tertulia es de una hora aproximadamente, aunque en su preparación utilizaríamos otra hora más.

La secuenciación consta de los siguientes pasos:

#### 3.1. Presentación de la palabra *tertulia*.

Presentamos la palabra *tertulia* y explicamos su significado, el lugar que ocupa en la tradición española y, a grandes rasgos, en qué consiste dicha práctica.

Por un lado, analizaremos sus orígenes históricos y comentaremos la práctica de la *tertulia* en cafés famosos (como *El Café Gijón*) a lo largo del siglo, las muestras literarias acerca del tema (como en la obra de C. J. Cela, *La Colmena*), hasta llegar a nuestros días con los ejemplos radiofónicos de Luís Del Olmo y los televisivos de Jesús Hermida.

Por otro lado, habrá que familiarizar a los alumnos con las reglas básicas que rigen la conversación; esto es, la toma de turnos por parte de cada hablante, debe hablar una sola persona, permitir que los otros hablen, respetar las diferentes ideas y justificarlas, cuidar la entonación los gestos y el lenguaje corporal. Es decir, fundamentalmente se trata de respetar el principio de cooperación y las máximas de Grice: *-cantidad-*; *-calidad-*; *-relevancia-* y *-modo-*.

El profesor deberá insistir en el ánimo de colaboración de los contertulios en el tratamiento de los temas, según la opinión y el punto de vista personal, el mantenimiento o cambio de tema, según el interés que suscite el tono relajado y neutro de las intervenciones; en definitiva, el placer de discutir.

### **3.2. Aportación del material de trabajo.**

El día anterior a la actividad revisamos distintos materiales (periódicos, revistas, libros de texto...) y proponemos a los alumnos una *lluvia de ideas*<sup>1</sup> para seleccionar los temas más interesantes o de actualidad (el control de la natalidad, la actitud de los jóvenes en la sociedad, las relaciones entre hombres y mujeres...). También se puede apuntar la posibilidad de aportar otros temas no nombrados y que se consideren de interés general.

El material aportado por el profesor es sólo fuente de inspiración. La selección de temas es abierta y los alumnos pueden proponer cualquier tema que les interese y que sea aceptado por sus compañeros.

Para conseguir esto, dividiremos la clase en grupos de tres o cuatro personas y les pediremos que elijan los temas de mayor interés para cada uno de ellos; así como el portavoz del grupo.

El trabajo en grupos nos permite eliminar la tensión comunicativa en los alumnos más tímidos o con dificultades de expresión y desarrollar otras reglas sociales de relación y de aceptación de los distintos roles.

### **3.3. Selección y clasificación de temas, reflexión sobre los mismos para la conversación y puesta en común.**

Posteriormente les pedimos a los alumnos que anoten los temas y que los clasifiquen. El hecho de clasificarlos obedece a la necesidad de centrar los temas que posteriormente serán desarrollados en la tertulia. Subliminalmente se establece un guión a seguir y con el que trabajar en mayor profundidad estos temas seleccionados.

El profesor también anota los temas y trabaja con ellos, ya que, paradójicamente, cuanto más libre y abierta es un actividad, tanto más «control» tiene

<sup>1</sup> Término del inglés *brainstorming*, traducido al español como «*lluvia de ideas*». Se refiere a la técnica creativa que permite generar ideas, en este caso, para la conversación.

que tener el profesor para que la actividad no se convierta en un hablar por hablar y la dirija hacia los objetivos previamente propuestos.

Una vez que se han acordado los temas se anotan en la pizarra siguiendo el orden acordado por todos y se pide a los alumnos que reflexionen sobre los puntos más interesantes, esto es, datos significativos, puntos relevantes, pros y contras etc. El día de la realización de la práctica, se distribuirá la clase de forma adecuada para hablar (esto puede ser en forma de semicírculo, por ejemplo, para ambientar la situación) y facilitar la visión de todos los alumnos, adecuando la situación física de la clase a la disposición de los hablantes en un tertulia «normal».

### **3.4. Inicio de la tertulia.**

Al iniciar la tertulia el profesor puede tomar el turno para calentar el ambiente; de este modo, el profesor se convierte en un contertulio moderador y animador que marca el turno inicial (y de alguna forma ejemplifica con el modelo), para ceder después el turno a los alumnos que, pasados unos minutos, tomarán la iniciativa y compartirán la responsabilidad de la actividad. Es muy importante subrayar la importancia de la colaboración por parte de todos los miembros del grupo, así como el seguimiento de las normas que rigen la conversación.

Si se realizan este tipo de prácticas semicontroladas en clase, observaremos y descubriremos distintas facetas de los alumnos nunca vistas, contertulios natos que en clase observaban y callaban, pueden ser capaces de generar ideas diferentes e interesantes. Los temas -como dijimos anteriormente- se pueden desviar hacia las experiencias y el entorno personal, o hacia las preguntas inmediatas. Esto es muy importante, puesto que hace que los alumnos se impliquen personalmente en la actividad.

## **4. La evaluación**

La apreciación y valoración final de la actividad es fundamental; nosotros proponemos dos tipos de evaluación:

**4.1. La auto-evaluación** llevada a cabo por los alumnos de manera individual. Para ello, al día siguiente le suministraremos a cada estudiante un modelo autoevaluativo como el que presentamos en este cuadro:

### LA TERTULIA

1. ¿Qué fue lo mejor de la tertulia? .....
2. ¿Qué fue lo peor? .....
3. ¿Qué fue lo más divertido / aburrido? .....
4. ¿Qué te sorprendió más? .....
5. ¿Qué aprendiste? .....
6. ¿Dónde encontraste dificultades o problemas? .....
7. Si los hubo, ¿cómo solucionaste los problemas? .....
8. SUGERENCIAS .....

Por medio de esta encuesta pretendemos fomentar el espíritu autocrítico y valorativo del alumno, tanto a nivel personal, como su percepción general de la actividad.

**4.2. La evaluación hecha por el profesor.** La evaluación de la conversación siempre es complicada, ya que en ella se deben valorar cuestiones de muy distinta índole para analizar la actividad como el todo complejo que es y que se pone en acción cuando conversamos. Por tanto, aquí si se han conseguido los objetivos, se tendrán en cuenta los siguientes aspectos para la evaluación:

A. La actitud del alumno a lo largo de la actividad en cuanto a la interacción, la participación, la motivación y la cooperación.

B. La actitud hacia el uso de la lengua española en el aula.

C. El desarrollo autónomo del alumno. Con ello queremos hacer hincapié en la necesidad de hacer responsables a los estudiantes de lo que es la selección y preparación de actividades, cuyo objetivo primordial es la toma de contacto del estudiante con las estrategias de aprendizaje de la lengua y de otras materias.

D. La actuación del alumno: sus logros, sus problemas y la forma de resolverlos en la comunicación general y en las áreas específica. Esto se hace con la observación directa de la tarea y con la evaluación del material resultante de ésta.<sup>2</sup>

E. Los progresos graduales de los alumnos hacia la consecución de objetivos apropiados al tema, al contenido y al contexto.

<sup>2</sup> Para poder realizar una mejor evaluación de la actividad, proponemos la grabación de la misma.

## 5. Un ejemplo<sup>3</sup>

Motivar a los alumnos, especialmente a los adolescentes, es realmente difícil; por ello, siempre que sea posible debemos partir de su realidad más inmediata, de aquello que forma parte de su vida cotidiana, para garantizar su implicación personal. La realidad y el aula no tendrían por qué estar separadas; el aula debería ser un puente que los preparara para desenvolverse mejor en la vida.

En algunas ocasiones la actualidad nos proporciona el *input*, la motivación adecuada para este tipo de actividad. Esto nos ha sucedido hace muy pocos días en una de nuestras últimas clases a raíz de la noticia del fallecimiento de una famosa cantante, Lola Flores, y posteriormente, la muerte de su hijo. Fueron los propios alumnos los que mostraron interés por hablar sobre este tema en clase. Aprovechando su curiosidad, adecuamos el espacio de la tertulia a esta noticia, intentando extraerle el máximo jugo para nuestros objetivos.<sup>4</sup>

Para ello sólo tuvimos que cambiar la fase de la selección de temas; la lluvia de ideas se hizo partiendo de dos preguntas:

1. ¿Por qué crees que ha impactado la muerte de Lola Flores?
2. ¿Hay alguna relación entre la muerte de Antonio Flores y su madre?

Los temas que surgieron tras las propuestas de los grupos y su posterior clasificación fueron:

1. Familia: amor/odio.
2. La relación madre-hijo.
3. El matriarcado.
4. La vida y la muerte.
5. La droga.
6. La marginación: Antonio Flores como símbolo para la comunidad gitana y para su generación.
7. El suicidio.

<sup>3</sup> Cuando impartimos este taller hicimos una simulación con los profesores asistentes; sin embargo, el ejemplo que comentamos lo llevamos a cabo con nuestros alumnos.

<sup>4</sup> Los materiales aportados fueron: revistas, periódicos y algunos vídeos que trataban del tema en cuestión.

A la tertulia en sí dedicamos aproximadamente una hora en la que se fueron cumpliendo distintos objetivos. Observamos y anotamos que la conversación fue progresando y los temas principales derivaron en otros subtemas. Además, la participación se llevó a cabo con gran naturalidad: se respetaron los turnos (aunque siempre existen algunas superposiciones) y se cumplieron las máximas de la conversación. En definitiva, los alumnos mostraron gran interés y personalizaron su aprendizaje llevando la conversación hacia su experiencia directa y hacia la manifestación de sus ideas.

Merece la pena destacar que el desarrollo y el resultado final de la tertulia nos impactó tanto como la propia noticia.

Para terminar diremos que el profesor da su valoración general, destacando el interés de las aportaciones y subrayando cómo se ha conseguido el objetivo de disfrutar y enriquecerse conversando sobre «lo divino y lo humano».

No olvidemos -como hemos señalado al principio de nuestro taller con las palabras de Juan de Valdés- que aprender a usar correctamente la lengua se consigue practicándola y ejercitándose en ella; y aprender a expresarse bien oralmente se consigue haciendo en el aula lo que hacemos en nuestra vida cotidiana.

Esperamos que para ustedes esta propuesta sea tan fructífera como lo ha venido siendo para nosotras. Gracias.

### Referencias Bibliográficas

- ANDRÉ-LAROCHEBOUVY, D., (1984) *La Conversation quotidienne*, Crédif, Paris.
- BYRNE, D., (1982) *Techniques for classroom interaction*, Longman, London.
- COULTHARD, M., (1977) *An Introduction to Discourse Analysis*, Longman, London, 1985<sup>3\*</sup>.
- GRICE, H.P., Logic and Conversation, pp. 41-58, en COLE & MORGAN, (1975) *Syntax and Semantics, 3: Speech Acts*, New York.
- WARDHAUGH, R., (1985) *How Conversation works*, O.U.P., Oxford.

Apéndice de algunos materiales empleados en el taller

# El cáncer se llevó a Lola



Lola Flores.

Calurosa despedida popular a 'La Faraona' en el Centro Cultural de la Villa de Madrid

Anoche la Policía Municipal desplazada al Centro Cultural de la Villa de Madrid aseguraba estar desbordada por los más de cien mil madrileños que hasta esa hora habían llegado a la capilla ardiente para dar el último adiós a Lola Flores.

Lola Flores murió a las cuatro de la madrugada del martes de un paro cardíaco, tras 25 años enferma de cáncer de mama. Contaba 72 años de edad. Horas después y amortajada como ella pidió, con una sencilla mantilla española de color blanco y los pies descalzos, el cadáver de Lola Flores fue tras-

ladado en un fúretro de roble claro, con un gran crucifijo, hasta el Centro Cultural de la Villa de Madrid, donde quedó instalada la capilla ardiente.

Lola Flores deseaba que los españoles pudieran verla después de muerta y por esa razón su familia pidió al Ayuntamiento madrileño que la artista pudiera recibir el homenaje de todos en el Centro Cultural de la Villa, de donde partirá hoy el cortejo para el entierro de *La Faraona*, en el cementerio de la Almudena, alrededor de las doce de la mañana.

Páginas 46 y 47

SOCIEDAD/CULTURA

IDEAL. REVES. 18 MAYO 1986

Lola Flores fue despedida como quería: gran efusión popular y el canto de 'La Zarzamora'



Antonio Flores, durante una de sus recientes actuaciones en concierto.

## Antonio Flores muere por una sobredosis de barbitúricos 13 días después que su madre

El cantante y compositor no pudo superar la desaparición de la 'Faraona'

Esta mañana a las nueve será enterrado en el cementerio de La Almudena Antonio Flores, el hijo varón de la Faraona que fue encontrado muerto ayer en su domicilio, al parecer de una sobredosis de droga o por ingestión de barbitúricos. Los resultados de la autopsia no se darán a conocer hasta dentro de unos días, si así lo desea la familia.

Poco antes de las cinco de la tarde llegaba al tanatorio el cadáver de Antonio Flores procedente del Instituto Anatómico Forense, donde se le había practicado la autopsia. Unos minutos después, se personaba en los servicios funerarios Lolita, la hermana mayor de Antonio, y Ana Villa, su ex-mujer y madre de su hija Alba. Poco antes de

las ocho de la tarde, también se acercaba al tanatorio Rosario, su hermana pequeña y la que se sentía más cercana a Antonio. Su padre, Antonio González *el Pececillo*, tuvo que ser internado en una clínica, aquejado de una fuerte depresión.

Decenas de fotógrafos, periodistas y cámaras de televisión se agolpaban en los alrededores, aunque el acceso a la sala 21 estaba resguardado con vallas. Además, dos amigos de la familia custodiaban la puerta del velatorio para proteger su intimidad en esos momentos de drama.

Antonio Carmona, Pepe Rubio, Lita Trujillo, Carmen Mateo (la secretaria de Lola Flores y la persona que estuvo con ella

en el momento de su muerte), Flavia Zarzo, Valentín Pardeas, Ana García Obregón, Imanol Uribe, María Barranco y Miguel Bosé fueron algunos de los amigos que se acercaron a consolar a los Flores en los primeros momentos. El silencio era la consigna de todos ellos. Lágrimas y silencio para despedir a un joven que, como todo el mundo ha destacado, no pudo superar la desaparición de su madre, hace trece días.

Algunos quinceañeros con cara de circunstancias, admiradores de un artista que se ha ido en su mejor momento, trataban de acercarse a la puerta del velatorio para dejar como homenaje un clavel o una margarita.

Páginas 46 y 47

## MESAS REDONDAS

## **MESA REDONDA: «LA EXPRESIÓN ESCRITA»**

En ésta participaron los Dres. Chamorro Martínez, Espejo Muriel y Galeote López. Las líneas que siguen recogen, aunque sea de manera sucinta, el nudo central del posterior debate. En primer lugar transcribimos la participación de la Dra. Espejo Muriel.

He tratado los siguientes problemas que observo en el español de hoy:

a) He tratado aspectos relacionados con la docencia de esta asignatura, como fruto de mi experiencia como profesora de esta materia durante el curso 94/95 en la facultad de Traducción e Interpretación. así, he comparado la preparación que tenían los alumnos al comienzo del curso con la conseguida al final del mismo, la participación de los alumnos en las actividades realizadas en clase; el desarrollo progresivo de los mismos en los ejercicios de redacción; el conocimiento y dominio de la técnica narrativa, descriptiva y argumentativa, etc.

b) Me preocupa la importancia que tiene la lengua extranjera, concretamente el inglés, no sólo en lo referente a la penetración de voces en el campo del mundo tecnológico: lenguaje informático, científico, como en otros usos propios de los medios de comunicación, lenguaje deportivo, etc.; sino también en lo que concierne al calco de estructuras sintácticas o morfológicas de otras lenguas.

c) Insisto en la enseñanza del español «normativo» como paso previo y fundamental para ir superándose en el ejercicio de la comunicación escrita.

M<sup>a</sup> del Mar Espejo Muriel

El juez sostuvo que la verdadera ayuda que puede prestar la literatura a un magistrado tiene que ver con el lenguaje [...] Los buenos libros enseñan a utilizar las palabras con propiedad y los fallos judiciales deberían tener la precisión, el rigor intelectual, la claridad y hasta la belleza de un poema logrado.

Mario Vargas Llosa, «La tormenta y el mercado», *El País*, 4 de junio de 1995, p. 13.

Nuestra participación en esta Mesa Redonda estuvo motivada por haber sido profesor encargado de impartir la asignatura «La expresión escrita» en el primer curso de Licenciatura (Plan Nuevo) de la Facultad de Traducción e Interpretación de esta Universidad de Granada.

Con los resultados de esta experiencia docente, hicimos una serie de consideraciones, que se trataron detenidamente, relacionadas con la expresión escrita, como destreza integrada en la didáctica de la lengua española. Entre ellas destacan las siguientes:

- 1<sup>a</sup>) El profesor de esta asignatura, a nuestro juicio, parte de una presuposición: Los alumnos españoles nativos tienen una interiorización de la gramática de su lengua materna; ello no obsta para que se les planteen, en múltiples ocasiones, algunas dificultades fonético-fonológicas, morfosintácticas o léxicas, en el plano de la lengua oral y escrita. En consecuencia, es necesario profundizar en el conocimiento de la gramática normativa del español, con especial atención a las diferencias de uso en español actual.
- 2<sup>a</sup>) Además, es obligación del profesor enseñar al alumno a reflexionar críticamente sobre el uso lingüístico oral y escrito, lo que le permitirá estar capacitado para elegir libremente, entre los recursos que le proporciona la lengua, los más apropiados para sus necesidades expresivas y comunicativas.

- 3ª) El alumno precisa, asimismo, conocer los mecanismos de coherencia textual y la tipología de textos, para poder dominar la producción de sus propios textos (bien sean textos de creación propia, bien de traducción de otra lengua).

Por tanto, el alumno necesita llegar a conocer bien los aspectos gramaticales, sociolingüísticos, estilísticos y pragmáticos de la lengua española, que le permitan comprender y producir o generar nuevos textos. Si pensamos en el futuro traductor e intérprete, debemos contribuir a la formación lingüística requerida para ser capaz de verter en nuestra lengua las ideas expresadas en otra y de traducir textos completos, siempre con el debido respeto de las normas gramaticales de nuestra lengua. Este respeto sólo nace del conocimiento científico y riguroso de la lengua española y de la libertad del propio hablante.

Manuel GALEOTE

## **MESA REDONDA: EL CARÁCTER INSTRUMENTAL DE LA LENGUA**

### **Estilos de habla y contexto lingüístico**

La lengua es fundamentalmente comunicación, intercambio, aunque también pueda entenderse como una ciencia, como un valiosísimo objeto de estudio que nos proporciona informaciones insospechadas acerca del hombre.

Los hablantes se reconocen, se autoidentifican y se asocian gracias al uso común de las formas lingüísticas.

Una lengua viva no es nunca un instrumento uniforme, estable y cerrado. La lengua, por el contrario, es una potencia, una capacidad que nos permite atender a las múltiples necesidades de la vida diaria. La lengua ofrece, pues, a los usuarios los registros que les permiten actuar adecuadamente en cada uno de los campos en que se desenvuelven.

En este sentido, conocer la lengua es saber usarla, adquirir su pleno dominio o, al menos, acercarse en la medida de lo posible al correcto manejo de sus registros lingüísticos. Se trata, ¡qué duda cabe!, de una labor que exige constancia, pues el aprendizaje de una lengua no se acaba nunca, pero, en cualquier caso, ha de tenerse en cuenta que las metas logradas en el dominio de la expresión lingüística se acumulan, se automatizan y pasan a formar parte del acervo lingüístico, se incorporan al saber inconsciente y ya sirven para todas las situaciones futuras en que se necesite hacer uso de alguna de ellas. La lengua, en este sentido, es generosa, devuelve más de ciento por uno. Así, pues, conviene invertir esfuerzos en la lengua porque su rentabilidad es segura.

Como he dicho hace unos minutos lo que se debe buscar es un aumento de la competencia lingüística en cualquiera de sus planos: competencia léxica, gramatical y pragmática; es decir, es necesario acrecentar el caudal léxico activo, enriquecer la sintaxis y la morfología y aprender a seleccionar el registro adecuado a cada contexto, y todo ello dentro de las normas que imponen las dos manifestaciones de la lengua: la oral y la escrita, pues se trata de dos facetas muy diferentes del lenguaje, que se rigen también por principios diversos.

Cualquiera de las tres facetas de la competencia lingüística es igualmente importante, sin embargo, yo quiero llamar la atención sobre la competencia pragmática, y sólo en uno de sus aspectos. Acabo de decir que el aprendizaje de la lengua es una tarea que dura toda la vida: el niño adquiere la lengua a la par que va conociendo los objetos. Al principio, su léxico es esencialmente nomenclador; su sintaxis, mínima o inexistente; su material lingüístico es, en esencia, de carácter remático. Conforme se progresa en la adquisición de la lengua la sintaxis se complica, el léxico nomenclador se atenúa, se equilibra el peso de la información temática y remática de las preferencias, la cortesía empieza a adquirir un papel cada vez más destacado. En definitiva, a la par que el individuo va aumentando su competencia lingüística, va adquiriendo las formas que le permiten desenvolverse con agilidad en el entorno social, esto es, se va incorporando adecuadamente a la sociedad.

Pero este proceso de integración social requiere un análisis del contexto en que se producen los actos de habla y, consecuentemente, un uso preciso del material lingüístico. En todo contexto es necesario contemplar, entre otros factores:

- el marco en el que se produce el intercambio, esto es, el lugar en que se habla (*donde*);
- el interlocutor, la persona con quien se habla (*quien*);
- el tema de que se habla (*que*).

Estos tres parámetros deciden, en gran medida, el registro que se debe elegir en cada contexto. No es lo mismo hablar en el Parlamento, en la Iglesia o en la escuela que en la playa o en el bar. Del mismo modo, es necesario usar distinto registro según que se hable con un conocido o un desconocido, con el alcalde, el ministro, el rector o con el padre, el amigo o el subordinado. En fin, el discurso será diferente si trata de filosofía, de arte, de política, que si se refiere a fútbol, coches o amoríos. Ningún adulto reflexivo es ajeno a la importancia que tiene este factor en la vida diaria y a las dificultades que supone actuar en contextos desconocidos.

Se observa, sin embargo, con demasiada frecuencia que los jóvenes, incluso los universitarios, no se preocupan o no saben ajustar sus intercambios al contexto en que se hallan. Usan el mismo registro cuando hablan con los amigos que cuando se dirigen al profesor, cuando hablan en la cafetería

que cuando exponen un tema en el aula, en fin, cuando discurren sobre filosofía que cuando comentan un atasco de circulación.

Es cierto que el dominio de los estilos de habla se aprende tarde, por ello conviene llamar la atención sobre este particular. Se impone, por tanto, la necesidad de enseñar el uso de los registros lingüísticos.

Es imprescindible que las tareas lingüísticas que encomendemos a nuestros alumnos estén perfectamente contextualizadas, que se defina con exactitud la situación, el destinatario, el tema e incluso el tono (solemne, desenfadado, irónico, etc.). Es necesario, así mismo, que se destinen algunas horas a la práctica reflexiva de la lengua, tanto en su manifestación oral como escrita. Se debe comentar, explicar, y practicar el uso de las formas adecuadas a cada contexto. Las incoherencias e inadecuaciones textuales han de señalarse, explicarse y corregirse. Estas tareas terapéuticas pueden realizarse de manera individual y colectiva.

La corrección lingüística debe empezar por el uso oral, a pesar de que sea el uso escrito el que más nos hiera (la vista).

Juan Antonio Moya Corral

## **La lengua como instrumento de comunicación**

### **1. Planteamiento.**

Con motivo de la celebración de estas Jornadas, y recogiendo un malestar general ya desde hace tiempo, se ha reivindicado por algunos participantes el papel de la lengua como instrumento de comunicación y su primacía en la enseñanza del español, centrando la acción en el rechazo de la teoría, enfrentando el carácter instrumental de la lengua a su carácter científico. Es más, tengo el convencimiento -me atrevo a decir- de que los asistentes, en su mayoría, y algún que otro miembro de esta Mesa encauzarían la cuestión por el mismo camino. Pero, como mi planteamiento no es ese, quisiera explicarlo aquí para dar quizás un mayor juego de ideas a la hora del coloquio.

No hay que alarmarse, sin embargo. Yo vengo, en última instancia, a reclamar también el papel instrumental de la lengua. En lo que no podré estar de acuerdo, en modo alguno, es en el rechazo de la teoría. Antes al contrario, a su defensa voy a dedicar la parte central de mi intervención.

Mi compañero, el profesor Moya, coordinador de las Jornadas, les ha explicado, en la conferencia a la que acaban de asistir, el mecanismo a partir del cual obviamos el carácter instrumental de la lengua: una vez asentadas las premisas teóricas que habitualmente la definen, «la lengua es un instrumento de comunicación», «la lengua es un sistema de reglas», dejamos de lado aquello de la comunicación y nos dedicamos a explicar sin freno esto del conjunto de reglas. Todo lo más, cabría añadir, se dedica algún tema al estudio de otros sistemas de comunicación, de los elementos integrantes del acto de la comunicación verbal y a la explicación de las funciones del lenguaje.

No se puede negar, obviamente, que tales afirmaciones sean ciertas, porque se trata de verificaciones de una situación de hecho. Una situación que estamos padeciendo, de la que nos quejamos fuera y de la que hemos venido a quejarnos aquí. Pero esta situación de la enseñanza es, a mi modo de ver, eso, situación de la enseñanza, problema de planificación docente, de trazado de líneas acorde con las metas que se desean, que se deben

alcanzar en un o unos determinados grados de la enseñanza. Problema que viene a ser, por esta vía, sobre todo problema de educación y, como resultado, de cultura.

Porque de lo que en definitiva se trata, lo diré más ajustadamente, es no de estudiar la lengua como instrumento de comunicación, sino de potenciar, de *perflar el uso del instrumento*, lo que sin duda es algo bastante diferente. Y aquí es donde creo que un perfil distinguidor de direcciones lingüísticas puede sernos útil, ya que así se podrá demostrar -según entiendo- que es la falta de perspectiva, el no saber qué conocimientos hay que aplicar, cómo y cuándo hay que aplicarlos -repito y subrayo esta última palabra-, la que produce el desequilibrio educativo que tenemos ante nuestros ojos; que es la falta de perspectiva -insisto- la que ha acarreado el problema y no tanto la propia teoría lingüística.

Como ya conocen mi postura, voy a tratar ahora de justificarla basándome en el desarrollo mismo de las ideas lingüísticas y gramaticales, con el fin de asentar unos cuantos pilares de referencia desde los que poner orden y evitar confusiones.

## 2. El panorama lingüístico y gramatical

### 2.1. La Lengua como instrumento de comunicación.

Entre las definiciones que pudieran darse respecto de lo que es la lengua, quizás sea la reflejada en este título la de mayor nivel actual de divulgación y de aceptación. Y es conveniente comprobar que tal idea no da pie a lo que exactamente le estamos pidiendo a la enseñanza de la lengua, al perfeccionamiento de ese instrumento, sino que, por el contrario, de ella parte un amplio, profundo y variado análisis del lenguaje, el *funcionalismo lingüístico*. En esta corriente, situada en el marco de la lingüística estructural, la lengua es entendida como red de relaciones, como conjunto sistemático de elementos que cumplen una determinada función o engarce de elementos formales, función que se ajusta, eso sí, a la finalidad teleológica de la lengua, a la comunicación, según los principios praguenses recogidos en el famoso y fecundo principio martiniano de la *pertinencia comunicativa*: la lingüística entiende a su objeto como un conjunto de medios de expresión apropiados a tal fin, la comunicación. *A establecer ese conjunto de medios dedica la teoría sus esfuerzos*. Pero las explicaciones que nos interesan acerca de la cuestión van por otra parte, como ya apunté al

comienzo. No obstante, podríamos recordar en este momento la definición de Martinet, con cuyos términos aquí se juega: «*una lengua es un instrumento de comunicación con arreglo al cual la experiencia humana se analiza, de modo diferente en cada comunidad, en unidades dotadas de un contenido semántico y de una expresión fónica, los monemas*». Ahí lo tenemos, pues, bien al comienzo de la definición. A partir de este momento, allá por los años sesenta, el término *lengua* se reserva para designar *un instrumento de comunicación doblemente articulado y de manifestación vocal*.

En cuanto a la consideración de la lengua como instrumento de comunicación, hay que decir, en primer lugar, que en tanto que definición constituye un desvío de lo que es la esencia del lenguaje, o, si se toma en este sentido, de la lengua. La esencia del lenguaje, la función primordial de una lengua concreta, es la *creación de significados*. El significado creado en y por una determinada lengua se une a un particular significante y es así como se crea el signo lingüístico, los signos que apuntan a la realidad y la parcelan y nos la ofrecen como conocimiento.

La lengua, puesta a funcionar es, en un segundo momento, *alteridad* y tal alteridad se manifiesta en el *hablar con el otro*. Es ahora cuando podrá hablarse de *aquello para lo que sirve la lengua, de su empleo externo* (pero esto sólo después de haber dejado claro lo que es su esencia), de que la lengua sirve para la comunicación.

Otra idea que me parece fundamental, ya que se trata de centrar la noción de lengua como instrumento de comunicación, es la noción de lengua como *saber técnico*. Me refiero, tal y como nos enseña la teoría lingüística, al *saber de los hablantes*, a la *gramática de los hablantes*, la que se interioriza o pone en marcha -según consideraciones- cuando se aprende la lengua materna y que, por cierto, ni es complicada -complicada es la gramática de los gramáticos, la que se ocupa de conocer reflexivamente el conocimiento de los hablantes-, ni es inconsciente -como se ha querido hacer ver-, porque en todo caso el hablante posee la facultad de hacer juicios sobre lo que es gramatical o no en una determinada lengua, etc.

## **2.2. Langue frente a parole. Lingüística del hablar. La Antigüedad y la Edad Media.**

Frente al conocimiento idealizado de la lengua (*langue, competence*) se propugna, en el devenir de la teoría lingüística, como desarrollo de la naturaleza funcional del lenguaje, un conocimiento no idealizado que viene

a incluir la capacidad comunicativa del hablante y no a relegarla, que es precisamente lo que hizo Saussure con la *parole*, por individual y asistemática. Con tal inclusión la descripción de la lengua pasa a no ser prioritariamente un sistema de valores (relaciones) o de funciones; se propone un planteamiento global a partir del acto de la comunicación y se le conceden posibilidades de organización a la *parole*, que llega a convertirse en punto de partida del propio estudio del lenguaje. Como hitos fundamentales al respecto, recordaré las aportaciones de Benveniste sobre el proceso de la enunciación (mecanismos regulados gracias a los cuales los hablantes se adueñan del sistema de la lengua para confeccionar los textos). Las aportaciones de Firth sobre el contexto y las de Halliday acerca del lenguaje y las funciones de su uso (teoría sistémica), y, finalmente, como colofón, las de Austin y Searle sobre los actos de habla (teoría pragmática).

Así pues, se va equilibrando la balanza: a la *langue* deja de corresponderle por entero el sistema de reglas y la *parole*, por así decirlo, pasa a primer plano. Pero no es esta trayectoria parcelada la que por mi parte quisiera asumir acerca de las cuestiones que nos ocupan, sino alguna aún más amplia y abarcadora, que no es otra que la *teoría coseriana del hablar*. El hablar como etiqueta que recubre todo lo lingüístico, que contempla el lenguaje en sus dimensiones general, particular o idiomática e individual. Este, tal y como diría Coseriu, es su punto de partida: el lenguaje es una actividad humana que se manifiesta en el hablar, en el decir, actividad general; en el nivel particular, dicha actividad se presenta como lengua, como lenguas concretas, como modalidades (históricas) del hablar ejercitadas, o mejor en singular, modalidad ejercitada individualmente por hablantes en situaciones determinadas.

Falta por señalar, para completar este moderno panorama, que la valoración de la *parole* como tal es muy anterior en el tiempo, con enseñanzas y aplicaciones que se remontan a la Antigüedad y a la Edad Media como parte de la formación que fundamentaba obligatoriamente los estudios superiores. Me refiero al cultivo de la Retórica, junto al de la Gramática y la Dialéctica, con una extensión y profundidad de conocimientos muy por encima de lo que hoy ofrece la educación lingüística.

### 2.3. El cometido de la lingüística.

Hecha esta somera revisión de concepciones lingüísticas, quiero dejar claro que el *cometido propio de la lingüística* es, sea cual fuere la tendencia

imperante, convertir el saber técnico de los hablantes, al que ya hemos hecho referencia, en saber lingüístico, es decir, en *saber reflexivo*, saber este cuyo estudio y desarrollo debe reservarse, naturalmente, al grado superior de conocimiento. Ahora bien, si en un determinado momento ciertos saberes lingüísticos inundan el panorama docente y sustituyen otros contenidos pedagógicos más apropiados, la resultante no es ya cuestión de la lingüística sino de la propia organización de contenidos según niveles de enseñanza.

#### **2.4. Valoración de la lengua ejemplar. La vertiente normativa.**

Se entiende por lengua ejemplar la que se guarda en los diccionarios y en las gramáticas (esto es, un determinado ideal de lengua descrito en la gramática normativa), la que sirve de modelo a una comunidad (lingüística) histórica, la que recoge lo común de la lengua común que nos une como hablantes. A ella me referiré en lo que sigue.

Al comienzo de esta exposición les hacía una distinción, clave a mi parecer y esclarecedora de algunas confusiones, entre el estudio de la lengua como instrumento de comunicación que es,

de cuya *descripción*, y con atención a diferentes puntos de vista y planos, se seguirá ocupando la teoría lingüística, y las posibilidades lingüísticas que tenemos para perfilar el *uso* del instrumento, papel este que le corresponde desempeñar con eficacia a la gramática normativa. En lo normativo, desde luego, tradición no nos falta. Así, desde la primera normalización hecha por Alfonso X, pasando por Nebrija y llegando, a primeros del siglo XVIII, a la fundación de la Real Academia Española, con un preciso objetivo al respecto, y, más cercanamente, contando con el papel emblemático desempeñado por Bello desde tierras hispanoamericanas.

La gramática normativa es la que tiene que ocuparse de perfeccionar el instrumento de comunicación de que disponen los hablantes, de acercarlos a un ideal de lengua, a la lengua ejemplar o estándar; de modelar ese saber depositado, como si se tratase de diccionarios iguales repartidos, en el cerebro de los hablantes, la *langue* así concebida por Saussure o, mejor por más dinámicamente concebida, la *competence* chomskiana (concepción activa frente a la pasiva de Saussure, sistema de reglas capaz de generar, crear oraciones). O, dicho con otros términos, debe dedicarse a perfeccionar la *tecné*, la capacidad de los hablantes manifestada en el hablar.

Precisado ya el concepto de *tecné*, la pregunta que debemos hacernos inmediatamente es cómo lograr su perfeccionamiento. Y para ello, por de

pronto, conviene recordar la función de la arrumbada gramática normativa a través de su definición: *la gramática (normativa) es el arte que nos enseña a hablar y a escribir correctamente*, entendiendo por arte «conjunto de reglas», ya que estamos ante una gramática de tipo eminentemente prescriptivo. Dicha gramática debe fundamentarse en lo teórico de un modo adecuado y huir de la sustitución de conocimientos prescriptivos por los meramente descriptivos, porque en la práctica lo que se ha hecho ha sido precisamente sustituir el cómo debe hacerse por el cómo se hace, con lo cual se crea la confusión (se explica, se dice, el fonema -descripción del sistema- y no, por ejemplo, los *vicios de dicción*, o lo que es igual, se ha sustituido la *ortología* por la *fonología*, así en el propio *Esbozo* académico).

Ahora bien, tengamos claro que la gramática normativa no puede ser reclamada como tal desde la elucubración teórica (aunque el punto de vista escogido sea incluso el de la *parole*). Haré una comparación que creo que podrá ser útil: La botánica como ciencia del reino vegetal no admite un capítulo sobre jardinería, sin embargo la jardinería sí tiene que aplicar conocimientos teóricos previamente descritos por la botánica.

Pero el saber de los hablantes no sólo cuenta para su perfeccionamiento con la gramática normativa propiamente dicha sino con otros dos códigos más: el Diccionario y la Ortología o Prosodia. Tres códigos, en suma, que hay que acostumbrarse a manejar, igual que hacemos con otros como el de la circulación.

La gramática nos permitirá acceder al sistema de la lengua y conocer las normas que rigen su empleo, porque, aunque la tengamos dispuesta en el cerebro, su conocimiento reflexivo nos ayudará a tomar conciencia de ella, a resolver dudas, a valorar usos, a respetar normas. Además, por otra parte, la gramática es valiosa ayuda en el cultivo superior de la lengua.

El Diccionario, por su parte, es fuente precisa de conocimiento (se ha dicho que el mundo está en el Diccionario), instrumento de constante consulta, dado que el léxico, al contrario que la gramática, no se acaba de aprender nunca; y es también, y por excelencia, herramienta de los cultivadores de la literatura. De ahí su trascendental importancia.

La Prosodia, en fin, valora y cuida la parte fónica de la lengua y, en paralelo, mencionaré la Ortografía, que vigila su representación escrita.

### 3. Conclusión.

Sólo me resta ahora retomar mi propósito inicial y reivindicar, defendida la teoría en lo que creo que le corresponde, el papel normativo de la gramática, completado por el Diccionario y por la Prosodia. Reclamar con urgencia una programación en la que, debidamente y en los correspondientes grados de la enseñanza, se vuelva la atención hacia el perfeccionamiento del uso de la lengua como instrumento de comunicación que es. Exigir una planificación acorde con las metas reales que deben ser alcanzadas, metas que son trascendentes, cabe subrayar, que repercuten en una formación no sólo relativa a la lengua, sino en una formación integral, individual y colectiva. (aquí también está el norte, como se sabe, de otras muchas deficiencias educativas).

En las enseñanzas primarias, con el aprendizaje de la lectura y de la escritura (Prosodia y Ortografía), y en las medias, con el cultivo de la lectura y escritura, uso del Diccionario y conocimiento descriptivo-normativo de la Gramática, están las claves de lo que venimos necesitando. Pero estos asuntos no son cuestión de la lingüística, como dije, sino de política educativa. Y es a la instancia correspondiente a la que habrá que hacerle la reclamación.

Para terminar mi intervención quiero poner un libro sobre la mesa en torno a la que estamos, una actual gramática normativa que sí tenemos a nuestro alcance, es el *Diccionario normativo y guía práctica de la lengua española* de F. Marsá. Interesa leer el prólogo, sus propósitos están bien claros. Otra cosa diferente es lo que nos ha ofrecido Alarcos en su reciente Gramática académica, en la que la descripción funcional del español gana terreno.

M<sup>a</sup> Jesús Bedmar

## **El carácter instrumental de la lengua**

### **Introducción**

Buenos días.

En primer lugar quiero agradecer a la doctora M<sup>a</sup> Isabel Montoya el detalle de invitarme a esta mesa redonda.

Las ideas que voy a exponer nacen de mi propia experiencia sobre este tema en el centro al que pertenezco y de la reflexión sobre mi trabajo diario en el campo de la lengua.<sup>1</sup>

Las consideraciones que aquí se hacen, sólo son algunas ideas para motivar a los alumnos a la lectura, desde el comienzo de su vida en la escuela hasta el primer Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria.

Partiendo de la base de que la lectura es muy importante para expresarnos bien, tanto oralmente como por escrito, creemos que se hace necesaria la revisión de algunos aspectos que influyen en la motivación lectora.

por otro lado, la dedicación de una buena parte de nuestro trabajo docente a la lectura se basa también en el hecho de que en la escuela no sólo formamos a futuros alumnos de Bachillerato o de Universidad, sino a futuros albañiles, agricultores, carpinteros, etc., con los cuales hemos de intentar que disfruten de la lectura como una actividad placentera y recreativa.

Y para concluir esta introducción nos planteamos la siguiente pregunta: ¿Qué debe hacer la escuela, los padres y otras instituciones para que a nuestros alumnos les guste leer?

### **1. La escuela desde la actividad de cada grupo de alumnos en su aula**

Algunas sugerencias para poner en práctica en los distintos niveles que nos ocupan serían las siguientes.

<sup>1</sup> El centro al que pertenezco es el Colegio público «Virgen de la Sierra», situado en Villarrubia de los Ojos, provincia de Ciudad Real.

El ambiente universitario en el que desarrollo mi trabajo durante este curso como alumna de doctorado en la Facultad de Letras me ha propiciado una reflexión crítica sobre algunos de los puntos que aquí se exponen.

En Educación Infantil sabemos que, en líneas generales, los niños no han alcanzado el nivel de maduración adecuado para la lectura y que, por lo tanto, no saben leer. Sin embargo, sí se les puede motivar hacia la lectura. He aquí tres sencillas sugerencias.

- \* Contarles cuentos.
- \* Preparar un «rincón de la lectura» al que ellos puedan acceder y manejar libros de imágenes o cuentos ilustrados.
- \* realizar un cuento en el que cada una de las secuencias se sirva de imágenes que el niño pueda colocar.

En Educación Primaria se pueden hacer muchas actividades como:

- \* Preparación de la biblioteca de aula.
- \* Presentación de un libro al mes.
- \* Escribir una carta a los Reyes Magos pidiéndoles un libro.
- \* Describir personajes oralmente y por escrito.
- \* Dramatizar un cuento.
- \* Crear personajes nuevos en cuentos ya conocidos.
- \* Realizar un tebeo.

En Educación secundaria (Primer Ciclo), las dificultades para conseguir que los alumnos lean son mayores. Sus intereses han cambiado y se inician nuevas contradicciones propias de esta etapa educativa del alumno.

Las actividades pueden centrarse en dos libros, que leen todos los alumnos (el mismo título para todos). dichas actividades se realizan antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura.<sup>2</sup>

La utilización de la biblioteca del centro también tiene una especial importancia como medio para que los alumnos manejen los libros y elijan aquellos que más les atraigan.

Los trabajos escritos que se proponen tienen un carácter voluntario, lo cual contribuye a que el alumno no se sienta forzado a escribir después de leer un libro.

<sup>2</sup> Véase «¿Cómo conseguir que a nuestros alumnos les guste leer? Propuesta de trabajo en Educación Secundaria (Ciclo 12-14)». En esta comunicación, presentada con motivo de estas Jornadas, explicamos con mayor detalle las actividades que se pueden realizar con los alumnos de este ciclo.

## 2. La Escuela como Centro Educativo

En primer lugar, puede ser conveniente que el Consejo Escolar apruebe un presupuesto anual para libros.

El Claustro de Profesores debe reunirse periódicamente para el seguimiento de todas estas actividades y su evaluación.

Sin embargo, la actividad principal de la escuela como centro educativo se realizará a través de la Semana de la Lectura. Para organizarla hemos de tener en cuenta las distintas actividades que se pueden realizar según los distintos niveles:

\* En Educación Infantil y Primaria:

- Proyección de películas basadas en cuentos infantiles.
- Dramatizaciones.

\* En Educación Secundaria:

- Concursos de relato y de poesía.
- Concurso de *slogans* de animación a la lectura.
- Teatro.

\* A nivel de centro:

- Realización de una pegatina.
- Adornar el centro con personajes de los libros.
- Recital de poesía.
- Actividades de clase centradas en el libro y en la lectura.

## 3. Actividades con los padres

En primer lugar, es importante que se les expliquen estas actividades a las familias en la primera reunión de curso.

Por Navidad se les puede enviar una carta con algunos títulos de libros, como posible regalo a sus hijos en estas fiestas.

También se puede organizar una conferencia para los padres en la que se analicen las ventajas de la lectura y se sensibilice a las familias hacia este tema.

#### **4. Otras instituciones**

En colaboración con el Ayuntamiento puede organizarse el Encuentro con un autor, a ser posible que sea el escritor de alguna obra leída por los alumnos.

También las distintas editoriales suelen organizar actividades en los centros que nosotros podemos utilizar para «enganchar» a los alumnos a la lectura.

#### **Conclusiones**

La experiencia que hemos expuesto ha sido realizada con resultados muy positivos durante el curso académico 92/93.<sup>3</sup> La escuela y los centros de Educación Secundaria tienen una gran responsabilidad en la formación de lectores, y de nosotros, los profesores, depende en gran medida que esto se consiga.

<sup>3</sup> Para más detalles sobre este tema puede consultarse la memoria de actividades del Grupo de Trabajo de Animación a la Lectura, en el centro anteriormente citado en la nota 1. La ilusión y el esfuerzo del grupo de profesores que participamos en este trabajo hizo posible que muchos de nuestros alumnos tuviesen una actitud positiva hacia el libro y la lectura.

33. CRUZ PÍZARRO, Luis y otros (Edits.): *Actas del VI Congreso Español de Limnología*. (188 pág.).
34. *Formación Inicial del Profesorado de Enseñanza Secundaria. (C.A.P.). Curso 1993-94*. (15 pág.).
35. *COORDINACIÓN DEL C.O.U. DE FILOSOFÍA: Textos de Filosofía de C.O.U. Curso 1993-94*. (200 pág.).
36. CANTÓN, José y JUSTICIA, Fernando: *Formación del Profesorado de Enseñanzas Medias. Psicología de la Educación*. (162 pág. reedición).
37. SÁENZ BARRIO, Oscar y otros: *Formación del Profesorado de Enseñanzas Medias. Didáctica General. Teoría y Proceso práctico de la educación*. (104 pág. reedición).
38. ÁLVAREZ SUÁREZ, Pedro: *Educación Ambiental*. (315 pág.).
39. DÍAZ FERNÁNDEZ, M<sup>a</sup> Dolores: *Cancionero escolar y su didáctica*. (109 pág.).
40. IBÁÑEZ GODOY, Sergio José y otros: *Diagnóstico Educativo en la Enseñanza Física en Enseñanza Secundaria*. (124 pág.).
41. RICO ROMERO, Luis y GUTIÉRREZ PÉREZ, José: *Seminario. Formación Científico-Didáctica del Profesor de Matemáticas de Secundaria*. (104 pág.).
42. SÁENZ BARRIO, Oscar y FERNÁNDEZ NARES, Severino: *Los cargos directivos en la Universidad*. (40 pág.).
43. LUQUE MARTÍN, Francisco: *Actas del Iº Congreso de Educación Especial*.
44. *IV Jornadas de Didáctica Universitaria. La Universidad Española y Europa*.
45. GONZÁLEZ CARMONA, Andrés y otros: *Métodos Estadísticos con Statgraphics*. (219 pág.).
46. JIMÉNEZ CORREA, Armando: *La Elección de Estudios Superiores*. (227 pág.).
47. *Textos de Filosofía de C.O.U.* (204 pág.).
48. HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Antonia y RAYA LOZANO, Enrique E.: *La situación de lo comunitario hoy. Actas del I Seminario Estatal de Trabajo Social Comunitario*. (330 pág.).
49. *Formación Inicial del Profesorado de Enseñanzas Medias. Cuaderno Informativo del C.A.P.: Curso 1994-95*. (29 pág.).
50. SÁNCHEZ DE MEDINA CONTRERAS, Fermín; SÁNCHEZ POZO, Antonio y SUÁREZ ORTEGA, María Dolores: *Apuntes de Bioquímica Clínica*. (316 pág.).
51. OLIVARES RUIZ, Joel y VELEZ CFA, Manuel: *Curso de Metodología de la Creatividad para el Diseño Gráfico*. (86 pág.).
52. LORENZO DELGADO, Manuel; LÓPEZ URQUIZAR, Natividad; SOLA MARTÍNEZ, Tomás y TORRES GONZÁLEZ, José Antonio: *La Comunidad Científica de los Profesores Universitarios de Organización Escolar: Reflexiones y características*. (50 pág.).
53. MORENO VARGAS, Francisco: *Diseño Ambiental de Interiores. Técnicas y Procesos*. (294 pág.).
54. *Normativa General y Programas. Acceso a la Universidad, Mayores de 25 años. Curso 1994-95*. (82 pág.).
55. DELGADO NOGUERA, Miguel Ángel: *Los estilos de enseñanza en la Educación Física*. (228 pág.).
56. ÁLVAREZ SUÁREZ, Pedro: *Repertorio bibliográfico de Educación Ambiental*. (476 pág.).
57. *V Jornadas sobre la L.O.G.S.E. Tutoría y Orientación*. (72 pág.).
58. MUROS NAVARRO, Jesús: *An introduction to English Didactics*.
59. FALCES SIERRA, M.; MARTÍNEZ-CABEZA LOMBARDO, M.A.; MARTÍNEZ-DUEÑAS ESPEJO, J.L.: *XV Pala Conference. Universidad de Granada. 20, 21, 22 september 1995. Abstracts*. (36 pág.).
60. GALEOTE, Manuel y MORENO AVORA, Antonio: *Hablas Cordobesas y Literatura Andaluza*. (185 pág.).
61. *Programación C.O.U. (95-96). Avance de contenidos*.
62. SOLA MARTÍNEZ, Tomás; LÓPEZ URQUIZAR, Natividad; SALVADOR MATA, Francisco y TORRES GONZÁLEZ, José Antonio: *Las Necesidades en Formación del Profesorado de Educación Infantil (Investigación realizada en la Zona Norte de Granada)*.
63. *Textos de Filosofía de C.O.U.* (152 pág.).
64. GARCÍA WIEDEMANN, Emilio J.; MONTOYA RAMÍREZ, M<sup>a</sup> Isabel y MOYA CORRAL, Juan Antonio: *La Enseñanza de la Lengua Española*.

