

VARIACIÓN LINGÜÍSTICA Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Actas de las VIII jornadas sobre
la enseñanza de la lengua española

JUAN ANTONIO MOYA CORRAL
M.^a ISABEL MONTOYA RAMÍREZ (eds.)

ACTAS



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

VARIACIÓN LINGÜÍSTICA Y ENSEÑANZA
DE LA LENGUA ESPAÑOLA

JUAN ANTONIO MOYA CORRAL
M.^a ISABEL MONTOYA RAMÍREZ
(Eds.)

VARIACIÓN LINGÜÍSTICA Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA

ACTAS DE LAS VIII JORNADAS SOBRE LA ENSEÑANZA
DE LA LENGUA ESPAÑOLA

CENTRO DE FORMACIÓN CONTINUA DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA
DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA
GRUPO DE INVESTIGACIÓN «ESTUDIOS DE ESPAÑOL ACTUAL»
G R A N A D A
2 0 0 3

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

© LOS AUTORES.

© UNIVERSIDAD DE GRANADA.

VARIACIÓN LINGÜÍSTICA Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA
ESPAÑOLA.

ISBN: 84-338-3061-9. Depósito legal: GR./1.749-2003.

Edita: Editorial Universidad de Granada.

Campus Universitario de Cartuja. Granada.

Fotocomposición: Portada Fotocomposición S.L. Granada.

Imprime: Imprenta Comercial. Motril. Granada.

Printed in Spain

Impreso en España

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| PRÓLOGO..... | 7 |
| CONFERENCIAS..... | 9 |
| VARIACIÓN LINGÜÍSTICA Y ACTITUDES | 11 |
| <i>Manuel Almeida</i> | |
| GRAMÁTICA Y FUNCIÓN SOCIAL: EL CONTRASTE Y LA OBJECIÓN EN ESPAÑOL | 29 |
| <i>Julio Borrego Nieto</i> | |
| LA PRONUNCIACIÓN DE -S Y EL VOSEO COMO RASGOS DELIMITADORES DE MODALIDADES DIALECTALES AMERICANAS | 49 |
| <i>Miguel Calderón Campos</i> | |
| ¡PUES SÍ QUE SON RELATIVOS LOS RELATIVOS! | 61 |
| <i>José J. Gómez Asencio</i> | |
| EL CONFLICTO ENTRE LOS PRINCIPIOS UNIVERSALES Y LOS MODELOS IDEALES DE PRONUNCIACIÓN: RESTRICCIONES DE BUENA FORMACIÓN Y DE FIDELIDAD EN LA FONOLOGÍA DEL ESPAÑOL DE ANDALUCÍA | 85 |
| <i>Juan Andres Villena Ponsada</i> | |
| COMUNICACIONES..... | 107 |
| EL LENGUAJE, LA CIENCIA Y LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA REALIDAD: LA TERMINOLOGÍA ARQUEOLÓGICA | 109 |
| <i>Gonzalo Águila Escobar</i> | |

| | |
|---|-----|
| LA COMPRENSIÓN Y EL PLACER LECTOR | 123 |
| <i>M.^a Ángeles Cantero Rosales</i> | |
| COMENTARIO CRÍTICO DEL COMENTARIO CRÍTICO DEL CONTENIDO DE UN TEXTO Y UNA PROPUESTA | 133 |
| <i>Joaquín Carrillo Gracia</i> | |
| EL CLUB DE LOS POETAS MUERTOS | 147 |
| <i>Javier Cobos Ruz</i> | |
| LENGUA Y CULTURA POPULAR. EL LÉXICO DEL MOLINO DE AGUA EN ALCUDIA (GRANADA). POSIBILIDADES DIDÁCTICAS | 155 |
| <i>Adoración de los Reyes Delgado García</i> | |
| EL EXAMEN DE LENGUA EN LA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD | 177 |
| <i>Manuel Díaz Castillo y Juan Antonio Moya Corral</i> | |
| UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS | 217 |
| <i>Adil el Mrabet</i> | |
| FORMAS DIALÓGICAS Y COMUNICACIÓN: EL DIÁLOGO EN LOS TEXTOS POÉTICOS CONTEMPORÁNEOS | 229 |
| <i>M.^a José García Hernández</i> | |
| LA ORTOGRAFÍA EN LA PRENSA | 245 |
| <i>Baltasar González Pascual</i> | |
| UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA SOBRE LA POESÍA Y SU RELACIÓN CON LA MÚSICA | 267 |
| <i>Elvira Machado Vílchez</i> | |
| LAS MARCAS DE USO EN LOS DICCIONARIOS ESCOLARES DEL ESPAÑOL | 277 |
| <i>Jorge Martínez Montoro</i> | |
| LA ACOMODACIÓN A LA NORMA GRANADINA. A PROPÓSITO DE UN GRUPO DE ALHAMEÑOS INSTALADOS EN GRANADA | 293 |
| <i>Francisca María Molina Serrato</i> | |

| | |
|---|-----|
| SÁTIRA LINGÜÍSTICA EN UNA OBRA TEATRAL DE CARLOS ARNICHES Y GONZALO CANTÓ: ORTOGRAFÍA (1888) | 307 |
| <i>Juan José Montijano Ruiz</i> | |
| LA MANIPULACIÓN HUMORÍSTICA DE LAS EXPRESIONES FIJAS COMO MEDIO PARA LA ENSEÑANZA DE LA FRASEOLOGÍA DEL ESPAÑOL | 329 |
| <i>Esteban Tomás Montoro del Arco</i> | |
| EL SINTAGMA: ASPECTOS SINTÁCTICOS | 343 |
| <i>Juan Antonio Moya Corral</i> | |
| LOS MORISCOS GRANADINOS Y LA IMPOSICIÓN/ADQUISICIÓN DE LA LENGUA ESPAÑOLA | 355 |
| <i>Cristina Moya García</i> | |
| LA SEMÁNTICA LÉXICA Y SU ENSEÑANZA | 365 |
| <i>M.ª Ángeles Pastor Milán</i> | |
| LAS COLOCACIONES LÉXICAS COMO PROBLEMA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL | 375 |
| <i>Andjelka Pejovic</i> | |
| LA INTERDISCIPLINARIDAD DE LAS NOVELAS DE J. Mª. AUEL CON LOS ALUMNOS DE DIVERSIFICACIÓN ... | 393 |
| <i>Mercedes Requena Belmonte</i> | |
| LAS IDEAS DE DON JUAN VALERA SOBRE LA LENGUA CASTELLANA Y SU POSIBLE VIGENCIA | 407 |
| <i>María Remedios Sánchez García</i> | |
| EL LÉXICO POPULAR EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA: LA COMEDIA CALDERONIANA «EL AMOR AL USO» DE ANTONIO DE SOLÍS | 415 |
| <i>María Dolores Solís Perales</i> | |
| OTRA FORMA DE ENSEÑAR EL LÉXICO EN ESPAÑOL: ALGUNAS CONSIDERACIONES Y SUGERENCIAS | 435 |
| <i>Antonio Teruel Sáez</i> | |
| ESTUDIO COMPARATIVO DE COMPLEJIDAD SINTÁCTICA EN ALUMNOS DE GRANADA | 447 |
| <i>M.ª Concepción Torres López</i> | |

| | |
|---|-----|
| MESA REDONDA..... | 473 |
| LA SOCIOLINGÜÍSTICA HOY | 475 |
| SEMINARIO | 479 |
| LENGUA Y CONTEXTO. CONSIDERACIONES SOBRE SU INTERACCIÓN EN EL USO DE LA LENGUA MATERNA | 481 |
| <i>Pedro Barros García, María del Pilar López García y Jerónimo Morales Cabezas</i> | |
| TALLERES..... | 493 |
| ESCRITOS EPISTOLARES | 495 |
| <i>Juan Ferrer Torres</i> | |
| LENGUAJE ADMINISTRATIVO..... | 505 |
| <i>Manuel Peñalver Castillo</i> | |
| COMENTARIO LINGÜÍSTICO | 519 |
| DE UNA CRÓNICA TELEVISIVA | |
| <i>José María Gómez Rodríguez y Gonzalo López Santamaría</i> | |

PRÓLOGO

Al igual que los años anteriores, las VIII se desarrollaron en la última semana de noviembre de 2002, del 27 al 30, y contaron con el apoyo de numerosos cursillistas que poblaron el aula magna de la Facultad de Filosofía y Letras.

Tuvimos el privilegio de contar con cuatro conferenciantes externos y uno de la Universidad de Granada: don Manuel Almeida, catedrático de Lingüística General de la Universidad de La Laguna destacó la importancia que para el cambio lingüístico tienen las actitudes y la variación lingüística; don Julio Borrego Nieto, catedrático de Lengua Española de la Universidad de Salamanca, centró su disertación en cuestiones de sintaxis textual, tomando como punto de partida la expresión del contraste y la objeción; don José J. Gómez Asencio, catedrático, asimismo, de Lengua Española de la Universidad de Salamanca, nos abrió los ojos al intricado mundo de los relativos mediante un recorrido por las opiniones al respecto de los gramáticos; don Juan A. Villena Ponsoda, catedrático de Lingüística General de la Universidad de Málaga, nos hizo ver que los procesos de cambio fonológico del español meridional, ya se operen tanto en posición explosiva como implosiva, obedecen a reglas universales del funcionamiento de las lenguas; finalmente, don Miguel Calderón Campos, profesor titular de Lengua Española de la Universidad de Granada, trató el discutido tema de las áreas dialectales del Español de América y propuso una valiente clasificación.

Además hubo una mesa redonda en la que se trató sobre el estado de la Sociolingüística en la actualidad y que contó con la presencia de dos destacados especialistas en la materia: don Manuel Almeida y don Juan A. Villena. Se contó con un seminario en el que don Pedro Barros, doña Pilar López y don Jerónimo Cabezas destacaron los efectos de la interacción en el uso de la lengua. También asistimos a dos interesantes talleres: uno que versó

sobre los textos epistolares y administrativos y en el que los profesores Peñalver Castillo y Ferrer Torres, con gran abundancia de materiales reales, caracterizaron los perfiles de cada tipo de texto; y otro en el que don José María Gómez Rodríguez y don Gonzalo López Santamaría nos deleitaron con su riguroso método de análisis de texto.

Finalmente, las comunicaciones, que se aproximaron a la treintena, recogieron el sedimento de un año de trabajo de profesores que desarrollan su enseñanza en los más diversos centros. Estas son, quizá, nuestra más preciosa cosecha, la razón primera que nos animó a poner en marcha las Jornadas. Con los autores de las comunicaciones somos particularmente deudores.

Ya sólo nos queda dar las gracias a todos los que han colaborado en esta VIII edición de la Jornadas: a los cursillistas, a los conferenciantes, a los comunicantes y a cuantos participaron con nosotros. A todos muchas gracias.

Los coordinadores

CONFERENCIAS

VARIACIÓN LINGÜÍSTICA Y ACTITUDES

MANUEL ALMEIDA
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA
INSTITUTO UNIVERSITARIO DE LINGÜÍSTICA «ANDRÉS BELLO»

INTRODUCCIÓN

Los grupos sociales que constituyen una comunidad, organizados en torno a categorías como la clase, el género, la edad, la etnia u otras características socioculturales, constituyen, en realidad, colectivos que tienen modos de comportamiento más o menos diferentes en prácticamente todas las facetas de sus vidas: hábitos alimenticios, formas de vestirse, maneras de relacionarse, lugares de ocio a los que concurren, vida familiar, etc. La lengua que hablan dichos grupos no escapa en absoluto a estas diferencias. Así, por lo que respecta a la variable socioeconómica o sociocultural, en San Juan de Puerto Rico se ha comprobado que la realización velar de *rr* se produce con más frecuencia en los dos estratos socioculturales bajos, mientras que disminuye en los dos estratos más altos (López Morales 1983: 144). La variable «género» también es responsable de una parte de la variación sociolingüística que se detecta en una comunidad. En Las Palmas de Gran Canaria, por ejemplo, a la hora de expresar una acción futura las mujeres prefieren emplear el futuro morfológico («La semana próxima *me iré* de vacaciones»), mientras que los hombres se inclinan de forma mayoritaria por el presente («La semana próxima *me voy* de vacaciones») (Díaz Peralta 2001). En Santa Cruz de Tenerife, las mujeres están abandonando la variante vernácula de *ch* (laxa, sonora y con un momento fricativo debilitado o ausente) con más rapidez que los hombres; en su lugar, están practicando una pronunciación tensa, más próxima a la de la consonante castellana (Almeida 1992). En lo

que atañe a la edad, en Granada se ha podido observar que los jóvenes y los representantes de la generación intermedia se inclinan por la distinción *s/z*, frente a los viejos, que han optado de forma mayoritaria por el seseo (Moya Corral y García Wiedemann: 228). Por último, en cuanto al factor étnico respecta, en Sydney se ha encontrado que la pronunciación de *z* como *f* es un fenómeno que caracteriza el inglés de los italianos (los anglos apenas lo practican y los griegos no lo hacen nunca); los griegos, en cambio, destacan porque son los que más aspiran /t/ en posición interior de palabra (Horvath 1985: 101) (Cuadro 1).

Cuadro 1. Valores de diferentes realizaciones lingüísticas según factores sociales

| | | | | |
|-----------------------------|---------------|---------------|-------------|----------|
| rr velar* | NB: 0,59 | NMB: 0,64 | NMA: 0,46 | NA: 0,30 |
| Distinción <i>s/z</i> ** | 1ª gen.: 81 | 2ª gen.: 62 | 3ª gen.: 18 | |
| Futuro en <i>-rê</i> * | Hombres: 0,40 | Mujeres: 0,60 | | |
| ch tensa* | Hombres: 0,30 | Mujeres: 0,70 | | |
| <i>z > f</i> ** | Anglos: 2 | Italianos: 14 | Griegos: 0 | |
| <i>t > t aspirada</i> ** | Anglos: 6 | Italianos: 2 | Griegos: 22 | |

* Valores expresados en probabilidades

** Valores expresados en porcentajes

Naturalmente, la constatación de estas diferencias no supone aceptar que todos los miembros de un grupo hablan del mismo modo. La acción de determinados factores, como la posición que ocupa el individuo en su grupo (central o marginal), sus deseos de movilidad social ascendente, etc., pueden conducir a determinadas personas a emplear estilos de habla más propios de otros grupos que del grupo al que se pertenece. Ahora bien, estos comportamientos no invalidan en absoluto la afirmación inicial: que, normalmente, nuestro modo de hablar es un índice más del lugar que ocupamos en la sociedad.

La simple verificación de estas diferencias no pasaría de ser una anécdota. Si el análisis de la correlación entre estructura lingüística y estructura social resulta de una gran valía para entender mejor el modo en que nos comportamos en la vida social es porque, en muchísimos casos, las formas lingüísticas que se vuelven significativamente más frecuentes en unos grupos que en otros acaban por tomar las características socioculturales del grupo con el que se las asocia. A partir de este proceso de semiotización (en el sentido de Halliday 1978), las formas del lenguaje empiezan a significar más allá del plano estrictamente lingüístico: se cargan de significado social

(y cultural), y con este nuevo significado empiezan a circular en la comunidad con las más diversas funciones, sobre todo como rasgos de identidad social. Un ejemplo de lo que digo puede ser ilustrado con las diferencias lingüísticas de género en japonés. En esta lengua existen partículas finales de frase y pronombres que sólo pueden ser empleados o bien por los hombres o bien por las mujeres. Así, mientras el pronombre *watakushi* «yo» puede formar parte del discurso de cualquier persona, independientemente de su sexo, existe una forma abreviada que caracteriza al habla femenina (*atashi*) y una palabra diferente que caracteriza el habla masculina (*boku*). Estas diferencias, que son aprendidas desde la infancia, se hallan altamente ritualizadas, de modo que un hombre que emplee *atashi* puede ser percibido como afeminado y una mujer que emplee *boku* puede proyectar una imagen de menos feminidad. Sin embargo, se ha comprobado que durante la adolescencia las mujeres llegan a emplear las formas masculinas de habla como señal de rebeldía ante la estricta segregación de roles que caracteriza a la sociedad japonesa (Bodine 1975/1978).

Broch y Jahr (1983) proporcionan otro ejemplo sobre la asociación entre grupos sociales y modalidades de habla, pero relacionado esta vez con la construcción de las identidades colectivas en el caso de una comunidad multilingüe. Según los autores, en el norte de Noruega los comerciantes rusos (que representaban la clase social alta, junto a los funcionarios) y los pescadores noruegos (la clase social baja, constituida también por campesinos) hablaron un *pidgin* hasta mediados del siglo XIX: el *russenorsk*. Mientras hablaron el *pidgin*, se mantuvo con toda vitalidad en ambas clases, fue aceptado por todos los estamentos sociales. Pero llegó un momento en que los comerciantes dejaron de hablarlo y en su lugar empezaron a emplear el ruso, lo que provocó que el *russenorsk* quedara limitado a los pescadores. Fue precisamente entonces cuando esta lengua comenzó a ser estigmatizada.

NORMAS LINGÜÍSTICAS Y ACTITUDES

En diversas investigaciones sociolingüísticas de tipo psicosocial se ha comprobado que las manifestaciones lingüísticas que caracterizan a las capas altas suelen ir asociadas con atributos como *preparación intelectual* (ya que las profesiones consideradas intelectuales son ocupadas sobre todo por individuos de los estratos sociales más altos), *estatus* o *prestigio* (puesto que, tanto por su profesión como por el tipo de familia de la que se procede, los individuos de dichos grupos gozan de una posición social privilegiada en la comunidad), *competitividad* (en tanto en cuanto se piensa que quien ha llegado a ocupar las posiciones más altas en la jerarquía social ha tenido que vencer una gran cantidad de obstáculos), etc. Estas formas lingüísticas son las que

dominan en los medios de comunicación y las que sirven de modelo en el ámbito escolar y, en general, en la mayoría de las instituciones oficiales de la comunidad, lo que no hace sino reforzar la valoración positiva que las caracteriza. Al contrario, las formas lingüísticas que aparecen más vinculadas a los grupos sociales bajos suelen cargarse de connotaciones negativas: rudeza, vulgaridad, falta de instrucción, etc. En su estudio sociolingüístico sobre Nueva York, Labov (1966/1982) encontró que las variantes fónicas que eran más frecuentes en las capas altas (como la pronunciación de *r* implosiva en palabras como *car*) resultaban socialmente mejor valoradas, ya que iban normalmente asociadas a profesiones de más estatus. Además de eso, Labov pudo comprobar que en no pocos casos en que los neoyorkinos decían pronunciar *r* no lo hacían, o lo hacían con menos frecuencia de lo que afirmaban, una discordancia entre creencias y actuación que el sociolingüística estadounidense explicó que estaba condicionada por el carácter prestigioso de la consonante. En cambio, las manifestaciones lingüísticas que caracterizaban a las capas bajas (como pronunciar *kuefi* para *coffe* o *dis* para *this*), resultaban estigmatizadas, hasta el punto de que muchas personas que las empleaban afirmaban que no lo hacían.

Unos criterios evaluativos semejantes a los descritos los encontramos en la alternancia entre formas estándares de habla y manifestaciones dialectales. Diferentes estudios han verificado que las variedades estándares de una lengua resultan socialmente mejor valoradas que las variedades dialectales en aspectos relacionados con la competencia y la promoción social, como inteligencia, confianza en sí mismos, ambición, capacidad de liderazgo, estatus, prestigio, etc. (Giles y Powesland 1975, Edwards 1982). Giles, Baker y Fielding (1975) llevaron a cabo un experimento donde pudieron verificar algunos de estos supuestos. Un individuo, al que se hizo pasar por miembro de un Departamento de Psicología, fue presentado a dos grupos de alumnos con la excusa de que deseaba obtener de ellos cierta información sobre Psicología. El supuesto investigador habló a uno de los grupos en inglés RP y al otro grupo con acento de Birmingham. Una vez finalizada esta tarea, se preguntó a los chicos su opinión sobre el individuo, y se encontró que cuando éste habló en RP fue valorado como más inteligente que cuando habló en dialecto.

Estas normas y actitudes, que según Labov surgen del consenso social, constituyen, a su juicio, un factor importantísimo en la cohesión de la comunidad. «De hecho, parece posible definir una comunidad lingüística como un grupo de hablantes que tienen en común un conjunto de actitudes sociales respecto al lenguaje», afirma (Labov 1972/1983: 312). En su investigación sobre Nueva York, este autor encuentra que un alto grado de variación en el terreno de la actuación va acompañado por una gran uniformidad en el nivel de las actitudes. Esto es, existen sensibles diferencias lingüísticas que

son imputables a la clase social, la generación o la etnia entre los grupos humanos que constituyen la ciudad, pero existe un gran acuerdo entre todos los grupos con respecto a la valoración social de las diferencias de habla: con pocas excepciones, todos los grupos muestran una gran coincidencia al adjudicar el estatus alto o bajo a determinadas formas del inglés. Otros autores, en cambio, se han referido a la coexistencia de estas normas en términos de conflicto. Según Bourdieu (1985: 19-25), cuando se constituyen los estados modernos se hace necesario disponer de una variedad lingüística en la que expresar las normas regulativas que han de regir la convivencia de los ciudadanos y que sirva además de vehículo de comunicación durante el ejercicio de las funciones relacionadas con el gobierno. De las distintas variedades o normas de que se dispone, una de ellas será la elegida y transformada en lengua legitimada; automáticamente, todas las demás variedades se convierten en *ilegítimas*. A partir de este momento, la lengua legitimada se irá imponiendo entre la población a través de las distintas agencias de socialización y, junto con ella, la idea de que sus usuarios gozarán de beneficios tanto materiales como simbólicos. Estas ideas acabarán por penetrar en gran parte de los grupos sociales, siendo asumidas, y reproducidas, incluso por los hablantes de las variedades subestándares de habla (lo que viene a constituir una manifestación más de la violencia simbólica que caracteriza a la organización de nuestras sociedades).

De lo dicho hasta ahora parece desprenderse que existen unas pautas de comportamiento que se proyectan desde arriba hacia abajo en la escala social y que se imponen con toda facilidad debido a que a) tienen su origen en los grupos de más poder o estatus, que son quienes toman muchas de las grandes decisiones para el gobierno de la colectividad, b) se hallan impulsadas por una serie de agencias de control social, que establecen castigos y recompensas, y c) son positivamente valoradas en los procesos de ascenso social. Sin embargo, eso no quiere decir que estas normas se impongan sin resistencia en todas las comunidades. Por un lado, porque se ha podido observar también que tanto las variedades sociolectales bajas como las dialectales pueden recibir valoraciones positivas para determinados atributos (normalmente de tipo personal), como solidaridad intragrupal, confianza, honradez, etc. Labov encontró en Nueva York que determinados individuos afirmaban que empleaban ciertas variantes fónicas que resultaban estigmatizadas (como, por ejemplo, la pronunciación *tin* para *thing*), pero las veces que creían usarlas eran más de las que realmente lo hacían (un fenómeno semejante al que se detectó para la relación entre creencias y actuación a propósito de la pronunciación de [r]). Eso le lleva a pensar que, junto a las normas de prestigio anteriormente descritas (esto es, el prestigio ligado a las formas lingüísticas de estatus), existe un conjunto de normas encubiertas que llevan a valorar de forma positiva las formas vernáculas de habla (La-

bov 1972/1983: 313). Lo mismo ocurre con las variedades dialectales con respecto a las variedades estándares. Refiriéndose al acento de Glasgow, Macaulay (1975) comenta que los habitantes de la ciudad lo catalogan de áspero, feo, rudo, etc., pero destaca también que hubo unos pocos comentarios favorables. El autor menciona el caso de un joven de 15 años que a la pregunta de si el modo de hablar era importante para conseguir trabajo respondió afirmativamente. Este joven reconocía que si un empresario que deseara contratar a alguien se encontrara ante dos candidatos, uno con acento de Glasgow y otro con acento inglés, lo más seguro es que optara por contratar a este último. No obstante, aludió a una cuestión de identidad local para justificar que a él no le gustaba tener acento inglés: con dicho acento, se encontraría fuera de lugar.

Actitudes semejantes a las que se acaban de describir han sido encontradas al comparar el español estándar con otras variedades dialectales. Alvar y Quilis (1984) constataron que una parte de sus informantes cubanos afirmaba que prefería la variedad dialectal de la isla frente a la española tanto por razones de identidad lingüística como de claridad expositiva (por ejemplo, confesaban que la variedad española les resultaba más extranjera).

En segundo lugar, desde el modelo de las redes sociales (L.0Milroy 1980/1987, J. Milroy 1992) se ha comprobado que los individuos que se encuentran más identificados con la cultura vernácula, los que mantienen más contactos entre sí y establecen vínculos más fuertes entre ellos, en definitiva, los que desarrollan un mayor grado de compromiso con los valores y normas comunitarios, se vuelven menos porosos a las presiones del estándar. Son estos individuos los que en Belfast practican más las pronunciaciones vernáculas *moer* para *mother* o *rant* para *rent*. Esto sucede porque dichos individuos, en sus relaciones con los demás, contraen una serie de beneficios, relacionados sobre todo con la solidaridad y la reciprocidad, pero también una serie de obligaciones encaminadas hacia el refuerzo de las normas intragrupalas, entre ellas, las normas lingüísticas vernáculas. Todo esto sugiere que en una comunidad no sólo existen presiones de tipo institucional encaminadas a la promoción de la lengua estándar, sino que existen también presiones desde los miembros de los grupos más tradicionales orientadas a promover el empleo de las formas vernáculas.

Es tal vez el predominio de redes sociales estrechas (esto es, de vínculos fuertes entre los individuos) lo que ha llevado a los hablantes de la localidad gran Canaria de La Aldea de San Nicolás a rechazar el empleo de ciertas formas lingüísticas características del castellano estándar y a preferir las alternativas locales. En un estudio de variación léxica en dicha comunidad se encontró que existían una serie de unidades léxicas que los informantes identificaban como cultas (*peldaño*, *cerillas*, entre otras), pero que, sin em-

bargo, no utilizaban nunca. Ello puede ser debido al hecho de que muchas de esas palabras fueron catalogadas también como «foráneas», esto es, ajenas a la norma de la comunidad. Esta coincidencia en una misma unidad léxica de actitudes diferentes («culta» y «foránea» en este caso) termina por desencadenar un conflicto de actitudes en los individuos, tal y como se comprueba cuando se analizan las pautas de uso del léxico afectado por tales actitudes (Cuadro 2).

Cuadro 2. *Porcentajes de uso del léxico en la aldea de San Nicolás según actitudes*

| | <i>L. culto</i> | <i>L. inculto</i> | <i>L. vernáculo</i> | <i>L. foráneo</i> |
|--------|-----------------|-------------------|---------------------|-------------------|
| Uso | 74 | 54,5 | 85 | 24 |
| No uso | 26 | 45,5 | 15 | 76 |

De los datos del cuadro se desprende que los hablantes tienden a emplear más el léxico valorado como culto que el valorado como inculto, siguiendo un patrón de uso que ha sido confirmado en muchísimas comunidades de habla, tanto rurales como urbanas. Por otro lado, el léxico vernáculo tiene mucha más vitalidad que el léxico no vernáculo, que apenas se usa. Ante un conflicto de actitudes como éste, lo que se observa es que los hablantes han optado por hacer prevalecer las normas locales de habla (a través de la potenciación del vernáculo) frente a normas de tipo más general, aun cuando tales normas se caractericen por el empleo de formas lingüísticas más cultas. Es decir, una norma de tipo cultural prevalece en este caso sobre una norma de tipo social. Esto es algo que no resulta sorprendente en La Aldea de San Nicolás, una comunidad donde durante varios siglos han predominado las redes sociales estrechas; en este contexto, emplear una palabra propia de una variedad más culta pero característica de una norma extracomunitaria puede influir negativamente en la imagen social de los individuos), al menos en los encuentros intracomunitarios. Por ejemplo, es muy probable que un individuo que opte por emplear una forma culta pero foránea frente a una forma vernácula puede ser objeto de burla (Almeida 2000).

En tercer lugar, lo que ocurre en ocasiones es que entre la norma estándar y la norma local surge una norma regional, que puede funcionar como modelo de norma dialectal no estándar. En la ciudad palestina de Nablús la variante uvular oclusiva sorda del árabe estándar *q*, una forma no prestigiosa en la localidad, estaba siendo reemplazada por una variante glotal que sí era localmente prestigiosa (Abd-el-Jawad 1987). La razón esgrimida por los informantes para explicar este cambio era que aunque el árabe estándar

moderno está considerado como la variedad de estatus alto, emplearlo de forma consistente en las interacciones diarias podría ser considerado una fuente de ridículo.

En síntesis, las normas lingüísticas que coexisten en una comunidad pueden verse afectadas por diferentes tipos de prestigio: un prestigio de tipo instrumental, ligado a factores pragmáticos como la promoción social, el estatus y el poder, etc., y otro de tipo personal, vinculado a características de tipo afectivo y a potenciar las relaciones de solidaridad.

LENGUA Y CONTEXTO DE SITUACIÓN

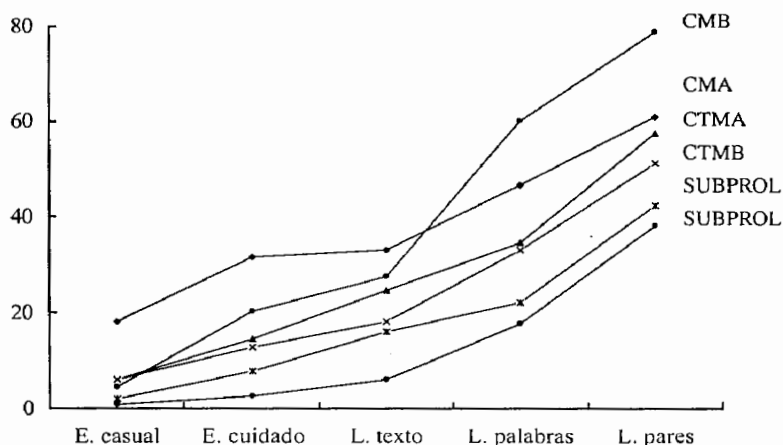
Las normas de habla anteriormente descritas se organizan de un modo muy complejo en las interacciones cotidianas, especialmente en lo referente a las modificaciones lingüísticas que practicamos dependiendo del contexto de situación. De lo dicho anteriormente parece desprenderse que las variedades de habla más cultas y las más próximas a la lengua estándar serían las más adecuadas para los contextos de situación que podríamos llamar formales, mientras que las variedades más ligadas a los grupos sociales bajos, así como las formas dialectales, serían más apropiadas en contextos informales. Aunque la fuerza de esta norma puede variar entre sociedades o culturas, muchísimos estudios avalan esta correlación. En Nueva York, todos los grupos sociales pasan de las pronunciaciones menos prestigiosas (por ejemplo, las variantes oclusivas de (th) y (dh): *tin* para *thing* y *dis* para *this*) a las más prestigiosas (las variantes fricativas) según se pasa de los estilos menos formales de habla a los más formales. Del mismo modo, las variantes de habla dialectales (o al menos las más marcadas) parecen las más adecuadas para los contactos intralocales y para el trato con conocidos, mientras que en los contactos extralocales y en el trato con desconocidos resultan más operativas las realizaciones estándares. Blom y Gumperz (1972) observaron en la localidad noruega de Hennesberget que los hablantes empleaban el dialecto local (ranåmal) en las interacciones donde sólo había miembros de la comunidad. En cambio, las interacciones en las que estaban presentes individuos de fuera de la localidad se llevaban a cabo en noruego estándar (bokmål).

A pesar de estos datos, lo cierto es que en determinadas circunstancias estas dos normas de habla pueden entrar en conflicto, lo que termina por provocar sentimientos de inseguridad en los individuos. En ocasiones esto ocurre porque el grado de formalidad de la situación no está lo suficientemente establecido. En muchas interacciones cotidianas los individuos no sabemos cómo tratar a un interlocutor, si con la forma de trato *tú* o con la

forma de tercera persona *usted*. La primera es la que suele dominar en las relaciones de solidaridad (trato entre conocidos, personas del mismo estatus, de la misma edad, etc.), mientras que la segunda, en tanto que forma de tercera persona, establece, por su significado, una mayor distancia entre los interlocutores. Pues bien, en ocasiones en que no conocemos muy bien a nuestro interlocutor nos vemos en la siguiente disyuntiva: pensamos que si empleamos *tú* tal vez el interlocutor sienta como amenazante la proximidad social que establecemos, mientras que si empleamos *usted* a lo mejor percibe que deseamos mantener una distancia social que en el fondo no deseamos. En estos casos, algunas personas apuestan por la forma más deferencial, *usted*, mientras que otras personas prefieren no emplear ninguno de los dos pronombres, utilizando en su lugar recursos indirectos de trato. Pero la inseguridad sociolingüística puede estar también relacionada con el hecho de que los individuos de los grupos sociales más bajos (y también de los grupos intermedios, como afirma Labov 1972/19843 para Nueva York), que son conscientes de las reglas de uso, así como de la promoción social que va ligada a las formas de habla de más estatus, no tienen un pleno dominio de los rasgos lingüísticos que han de emplearse en un contexto formal, lo que puede abocarlos a tener un comportamiento hipercorrector. Uno de los ejemplos más citados al respecto ha sido el de la hipercorrección de la clase media baja neoyorkina, descrita por Labov en los años 60 (Labov 1966/1982). Según Labov, en los estilos informales de habla los hablantes de clase media baja suelen pronunciar *r* (una variante fónica prestigiosa) menos que los hablantes del grupo social localizado inmediatamente por encima, la clase media alta, tal y como corresponde esperar en una comunidad socialmente jerarquizada. Sin embargo, en los estilos más formales los hablantes de clase media baja llegan a pronunciar [r] más que los hablantes del grupo superior. Parece ocurrir que, en su deseo de movilidad ascendente (un rasgo que se suele presentar como una característica de las sociedades urbanas industrializadas), los individuos de clase media baja tratan de imitar el modo de hablar del grupo social inmediatamente superior (en el que aspiran a integrarse), pero no dominan del todo las pautas de comportamiento lingüístico de este grupo (Gráfico 1)¹.

¹ L. Milroy (1980/1987: 98-107) ha criticado el hecho de que la lectura sea considerada como parte del mismo continuum estilístico que la conversación. A su juicio, la diferencia entre lengua escrita y lengua hablada no es continua, sino discreta. Si así fuera, habrá que convenir que el tipo de hipercorrección estudiada por Labov es una característica de los estilos de lectura. Lo mismo puede decirse de otros tipos de hipercorrección descritas por Labov en *Modelos sociolingüísticos*.

Gráfico 1. Realizaciones de (r) en Nueva York según grupos sociales y estilos



LA VARIACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA EN EL ÁMBITO ESCOLAR

¿Qué es lo que ocurre con este conflicto de normas en un escenario social como la escuela? Si aplicamos a este caso concreto las afirmaciones que se acaban de hacer, habrá que concluir que, tratándose de un contexto de tipo institucional, donde, además, las interacciones dominantes son de tipo regulativo (las que se establecen entre el profesor y el alumno), la variedad lingüística más adecuada sería la propia de los contextos formales de habla, es decir, una variedad próxima a la que caracteriza a los grupos más cultos de la comunidad, desprovista de vulgarismos, de los dialectalismos muy marcados, etc. No obstante, en la práctica la cuestión no es tan fácil de resolver, y los docentes se muestran inseguros en muchas ocasiones sobre cómo actuar, un sentimiento que afecta también a los alumnos.

El aula es un escenario social en el que confluyen diferentes identidades sociolingüísticas. En dicho escenario, los alumnos son portadores de determinados rasgos lingüísticos que caracterizan al grupo social al que pertenecen (clase baja, clase alta). En una serie de investigaciones ampliamente conocidas, Bernstein (1975/1988, 1975/1989) analizó los discursos de escolares británicos de clase media y clase baja y encontró sensibles diferencias entre ellos: los primeros empleaban un discurso caracterizado por una gran frecuencia de pronombres personales, por el uso de estructuras sintácticas más acordes con el pensamiento lógico, por una mayor simbolización (esto es, por una depuración de los elementos déicticos), mientras que el discurso de los segundos se caracterizaba por el empleo de frases cortas y simples, a veces inconclusas, por el uso repetitivo de conjunciones (como *o sea, en-*

tonces), por una gran abundancia de órdenes, preguntas cortas y muletillas, por el empleo frecuente de deícticos (lo que provoca un tipo de discurso de baja simbolización). Bernstein observó, además, que los escolares de clase media podían producir también un tipo de discurso como el de los escolares de clase trabajadora, pero sólo en contextos específicos.

Ahora bien, dado que los escolares también establecen lazos sociales con sus compañeros, surge un nuevo sistema de rasgos cuyo significado y función tiene que ver con el sistema de valores dominante en el grupo de iguales, pero de algún modo opuesto a los valores institucionales que dominan dentro del aula. Eckert (1999) estudió a dos grupos de adolescentes de un distrito de Chicago, los *jock* y los *burnout*. Los miembros del primer grupo se identifican totalmente con los valores escolares: se hallan muy comprometidos en las actividades curriculares y extracurriculares (por ejemplo, en los deportes) y piensan que la escuela los prepara de modo satisfactorio para su futuro ingreso en la universidad. Para los *burnout*, en cambio, la escuela es un pesado trámite que tienen que cumplir, ya que las profesiones a las que aspiran son todas no cualificadas. Por ello, rechazan el sistema escolar, son poco participativos y buscan sus amistades fuera del aula. Otras diferencias separan a los dos grupos: el modo de vestir, la forma en que utilizan los espacios de ocio del centro, etc. Estos comportamientos diferentes de los dos grupos tienen también su correlato en el nivel del lenguaje: los *jock*, el grupo que más asume los valores institucionales y más de acuerdo se muestra con el sistema escolar establecido, muestran también unos usos lingüísticos más conservadores, mientras que los *burnouts*, que representan al grupo más inconformista, son también los más innovadores. Son los *burnouts* quienes más pronuncian *fa* para *for*, *bute* para *butter*, *gaet* para *get*, y *keyt*, *koyt* o *kuyt* para *quite*.

Una vez constatado que en el ámbito escolar se reproducen las mismas pautas de variación sociolingüística que en otros escenarios sociales, ¿cómo se resuelve en este caso el conflicto de normas? O, dicho de otro modo, ¿qué estatus tienen en el aula las formas no estándares de habla, dado que la interacción profesor-alumno debería llevarse a cabo en un estilo más estandarizado? La solución más practicada ha sido rechazar las formas subestándares de habla, una idea que suele tener su origen en la administración educativa y cuenta con gran arraigo entre los docentes. Con el fin de reforzar esta actitud, las propias instituciones oficiales relacionadas con la educación llegan a elaborar normas lingüísticas de aplicación en los centros escolares. Un ejemplo lo tenemos en la guía orientativa destinada al ciclo inicial de la EGB en Canarias (*Programas y orientaciones del ciclo inicial de la EGB en Canarias*), elaborada en 1985 por el Gobierno Autónomo de las islas. Entre las orientaciones lingüísticas contenidas en dicha guía figuran las siguientes: aceptación de los rasgos dialectales comunes a la norma

regional (como aspiración de *s* y de *j*, seseo, uso del *ustedes* correspondiente al castellano *vosotros*, ausencia de leísmo, etc.) y proscripción de realizaciones como al alternancia *r/l* en final de sílaba (*cardero*, *talde*), cierre de vocales (*tomati*, *murru*), debilitamiento y pérdida de sonidos finales (*libro(s)*, *lleva(r)*, *azu(l)*, etc.), usos personales de las formas de *haber* (*habemos*, *hubieron*), etc.

El rechazo que se produce hacia las formas subestándares de habla como instrumento de comunicación ha sido explicado por diversas razones: 1) Porque dichas formas son consideradas incorrectas, vulgares, poco estructuradas o, incluso, poco estéticas. 2) Por la posibilidad de lograr un mejor ascenso social o laboral si se dominan las formas de habla más estándares (Trudgill 1979, Stubbs 1984). Ortega Ojeda (1996: 130), por ejemplo, refiriéndose a la variación sociolingüística que se observa en Canarias, propone como modelo lingüístico el de las capas cultas, ya que, dada la estigmatización que va asociada a las formas subestándares de habla, no corregir éstas «significaría abocar irresponsablemente a los alumnos a una futura discriminación en su vida adulta». 3) Por necesidades comunicativas, ya que si un individuo no domina sino la variedad vernácula es probable que no se entienda con personas de otras variedades, lo que limitaría el número de contactos sociales que puede llegar a tener.

No obstante, estos argumentos expuestos por los defensores de la línea normativista presentan algunos puntos débiles. En primer lugar, la idea de que las variedades subestándares de habla no son adecuadas para el tipo de interacción que se desarrolla en la escuela (un tipo de interacción relacionado con la transmisión del conocimiento) no se sostiene. Algunos análisis han permitido verificar que estas variedades de habla son tan gramaticales como las variedades estándares, sólo que su gramática incluye reglas diferentes a las de las variedades altas (Stubbs 1984: 26). No se olvide que argumentos de este tipo fueron los que se emplearon durante mucho tiempo para proscribir a los criollos del terreno de la educación. Hoy, sin embargo, estas lenguas han llegado a alcanzar un estatus alto, y algunas de ellas son empleadas en la instrucción escolar, como ocurre con el criollo local de las Seychelles (*seselva*) (Bartens 2001).

Aparte de esto, hay que admitir que los profesores suelen hacerse ideas sobre sus alumnos basadas en determinados estereotipos. Edwards (1982) menciona diversos trabajos en que se ha comprobado que los docentes evalúan más a sus alumnos por factores como el timbre de voz que por su inteligencia. Es decir, tienen más en cuenta el cómo que el qué de sus discursos.

En segundo lugar, la opinión tan extendida de que el dominio de las formas de habla estándares conducirá a los alumnos a trabajos más cualificados y al progreso socioeconómico, sólo es cierta en parte. Es verdad que

en las entrevistas de trabajo se suele valorar mejor a un individuo que hable una modalidad más próxima al estándar que a otro que emplee una modalidad subestándar. Pero también es cierto que en el tipo de sociedad en la que vivimos la lengua que se habla parece más determinante para unos individuos que para otros en la promoción social. Por un lado, porque no todos los grupos sociales tienen las mismas posibilidades de ascenso social, y, de hecho, en igualdad de condiciones, un individuo de clase trabajadora tendrá más problemas para conseguir determinados trabajos cualificados que un individuo de clase media o de clase alta. Pero hay otra cuestión que conviene destacar. Desde una perspectiva crítica podría añadirse que la sustitución de los rasgos vernáculos o subestándares por las formas de habla de más estatus en aquellos grupos que aspiran a una mejora de sus condiciones sociales no es suficiente para ascender en la jerarquía social. Tal ascenso no será posible a menos que se superen una serie de filtros o controles institucionales donde los individuos irán, progresivamente, abandonando los rasgos sociales originarios (de tipo cultural, moral, etc.) y adoptando la axiología de los grupos dominantes.

Por otro lado, conviene señalar que estas actitudes que relacionan la promoción social de los individuos con el empleo de variedades estándares de habla han sido abandonadas en algunas sociedades. Así, en lo que respecta a la relación del español con las lenguas indígenas de América, se llegó a pensar que como las lenguas aborígenes se hallaban identificadas con grupos que vivían al margen del progreso y el desarrollo, continuar hablándolas significaba perpetuar la situación de retraso en las que se encontraban tales individuos; de ahí la conveniencia de hablar español, la lengua que liberaría a los individuos de la postración socioeconómica en la que vivían. Actualmente, estas actitudes han sido modificadas en muchos países, y las lenguas nativas de América Central y del Sur gozan cada vez de más prestigio como valores culturales. Por ejemplo, las lenguas náhuatl y maya se emplean ya en la creación literaria (Manrique Castañeda 1990). Algunas lenguas, incluso, han pasado a gozar del estatus de lenguas nacionales, como el guaraní y el quechua.

En tercer lugar, la idea de que los individuos que hablen variedades no estándares pueden tener problemas de comprensión con los miembros de otros grupos sociales puede ser cierta. Pero hay que añadir enseguida que a veces las causas de la incomunicación entre los grupos no están relacionadas con factores estrictamente lingüísticos, sino con factores sociales e incluso ideológicos. A este respecto, Kroch (1978) comenta que los individuos de la clase alta son los que más suelen emplear formas de habla elaboradas, tanto si se trata de formas lingüísticas propias de la comunidad como si se trata de formas de prestigio características de otras normas externas. Los miembros de la clase trabajadora suelen emplear, en cambio, un lenguaje más simplificado.

Las razones de esta diferenciación no son sólo lingüísticas, sino también ideológicas: principalmente, el deseo de los grupos dominantes de caracterizarse simbólicamente a sí mismos de modo diferente a los grupos que dominan y de interpretar tales diferencias como la manifestación de cualidades superiores tanto morales como intelectuales. En algunas comunidades se ha comprobado también que estos mismos grupos de prestigio suelen emplear un lenguaje más arcaico que el de la clase trabajadora (que suele ser más innovadora), un comportamiento que algunos autores han tratado de explicar aludiendo a la mayor influencia de la tradición literaria sobre los grupos de élite (aunque también podría argumentarse el mayor conservadurismo de su sistema de valores). Con respecto al ámbito escolar, se ha señalado que muchos profesores suelen emplear en el aula un lenguaje abstracto, argumentando que éste es el único medio de transmitir con precisión las ideas y conocimientos. Ahora bien, este lenguaje puede tener un efecto pernicioso sobre los alumnos, ya que constituye una barrera infranqueable para acceder a ellos. Es lo mismo que ocurre cuando el profesor se niega a aceptar las ideas expuestas por sus alumnos en un lenguaje más coloquial. Posiblemente, en el fondo de estas actitudes subyace una razón más poderosa: que el profesor emplee un lenguaje elaborado y abstracto, inaccesible a algunos de sus alumnos, como un medio de mantener su autoridad en el aula (Stubbs 1984: 99-101).

Por último, quisiera destacar otro hecho: la falta de rigor en muchas de las propuestas de tipo normativista. Si nos detenemos un poco más en la guía elaborada por el Gobierno de Canarias encontramos que la norma lingüística que derivaría de tales indicaciones (en caso de ser aplicadas) resultaría altamente restrictiva, ya que rechazaría un fenómeno perfectamente natural en las lenguas, como es el debilitamiento de los sonidos finales de palabra, un fenómeno que no suele ser estigmatizado (a diferencia de las elisiones, que sí lo son). Por otro lado, tampoco parece oportuno el rechazo de las formas personales de *haber*, ya que se hallan ampliamente extendidas en la población, desde los estamentos sociales más bajos a los más altos. Estos usos se han desarrollado extraordinariamente en los dialectos hispanos de América, por lo que podrían considerarse también un rasgo dialectal perfectamente aceptable.

CONCLUSIONES

A través de esta exposición he pretendido hacer ver que las actitudes juegan un importante papel en la conformación del significado social de los signos del lenguaje. En muchas ocasiones la lengua deja de ser un sistema de unidades portadoras de significado para pasar a ser ella misma significativa de un significado que se encuentra en el exterior: en la realidad sociocultural en que se mueven los individuos.

«Uno de esos significados tiene que ver con la conformación de las identidades en la comunidad. Desde el momento en que las distintas formas de habla quedan asociadas a una serie de atributos sociales o culturales característicos del grupo social que las emplea, la lengua puede ser utilizada como recurso simbólico tanto para marcar las señales de la pertenencia a un grupo como para definir las relaciones intergrupales. No es sorprendente, pues, que las tensiones sociales terminen por aflorar durante la puesta en escena de las diversas normas de habla».

«Algunos escenarios sociales parecen especialmente sensibles a estas diferencias. En el aula (al menos ocurre así en muchos colegios públicos), la colisión de normas obliga a los alumnos a una práctica diglósica: empleo del vernáculo en los encuentros entre iguales y empleo de una modalidad más cuidada en el aula. Se han aportado diversas razones para justificar esta situación, pero todas ellas aparecen construidas sobre argumentos a mi juicio poco sólidos, desde el momento en que se han dejado de lado los aspectos ideológicos el problema. Porque el conflicto de normas lingüísticas no es sino la manifestación de un conflicto de valores ideológicos. Desde mi perspectiva, un docente que corrige a un alumno “No se debe decir *cahne*, hay que decir *carne*” no está haciendo sólo una corrección de tipo lingüístico, sino también una corrección de tipo ideológico».

«Tal vez la potenciación de las variedades de habla más próximas al estándar que se observa en el aula tenga algunas utilidades (por ejemplo, puede contribuir a reforzar las habilidades ortográficas de los alumnos), pero también la tienen las variedades vernáculos, y posiblemente el rechazo que muchos alumnos experimentan hacia la escuela tiene que ver con este hecho: con que se sienten excluidos del aula por el propio sistema escolar al percibir que su modalidad de habla no es aceptada».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abd-El-Jawad, Hassan R. 1987. Cross-dialectal variation in Arabic: competing prestigious forms. *Language in Society* 16: 359-368.
- Almeida, Manuel. 1992. Mecanismos sociolingüísticos del cambio fonético. En J. A. Bartol Hernández, J. F. García Santos y J. de Santiago Guervós, eds., *Estudios filológicos en homenaje a Eugenio de Bustos*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. 51-60.
- , 2000. Lengua, sociedad y cultura en una comunidad canaria. *Estudios canarios XLV*: 205-226.
- Alvar, Manuel y Antonio Quilis. 1984. Reacciones de unos hablantes cubanos ante diversas variedades del español. *Lingüística Española Actual VI*: 229-265.

- Bartens, Angela. 2001. The rocky road to education in creole. *Estudios de Sociolingüística* 2 (2): 27-56.
- Bernstein, Basil. 1975/1988. *Clases, códigos, y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- 1975/1989. *Clases, códigos, y control I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: Akal.
- Blom, Jan P. y John J. Gumperz. 1972. Social meaning in linguistic structure: code-switching in Norway. En J. J. Gumperz y D. Hymes, eds., *Directions in Sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart y Winston. 407-434.
- Bodine, Ann. 1975/1978. Sex differentiation in language. En B. Thorne y N. Henley, eds., *Language and sex: difference and dominance*. Rowley: Newbury House. 130-151.
- Bourdieu, Pierre. 1985. *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Broch, Ingrid y Ernst H. Jahr. 1983. Does a pidgin necessarily have a low social status? The case of Russenorsk. *Nordlyd* 7: 36-45.
- Díaz Peralta, Marina. 2001. *La expresión de futuro en el español de Las Palmas de Gran Canaria*. Las Palmas de Gran Canaria: Ediciones del Cabildo de Gran Canaria.
- Eckert, Penelope. 1999. *Linguistic variation as social practice*. Oxford: Basil Blackwell.
- Edwards, John R. 1982. Language attitudes and their implications among English speakers. En E. B. Ryan, y H. Giles, eds., *Attitudes towards language variation*. London: Edward Arnold. 20-33.
- Giles, Howard y Peter F. Powesland. 1975. *Speech style and social evaluation*. London: Academic Press.
- Giles, Howard, Susan Baker y Guy Fielding. 1975. Communication length as a behavioural index of accent prejudice. *Linguistics* 166: 73-81.
- Halliday, M. A. K. 1978. *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Horvath, Barbara M. 1985. *Variation in Australian English: the sociolects of Sydney*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kroch, Anthony. 1978. Towards a theory of social dialect variation. *Language in Society* 7: 17-36.
- Labov, William. 1966/1982. *The social stratification of English in New York city*. Washington: Center for Applied Linguistics.
- 1972/1983. *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra.
- López Morales, Humberto. 1983. *Estratificación social del español de San Juan de Puerto Rico*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Macaulay, Ronald K. 1975. Negative prestige, linguistic insecurity, and linguistic self-hatred. *Lingua* 36: 147-161.

- Manrique Castañeda, Leonardo. 1990. Pasado y presente de las lenguas indígenas de México. En V. Demonte y B. Garza Cuarón, eds., *Estudios lingüísticos de España y México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/El Colegio de México. 387-420.
- Milroy, James. 1992. *Linguistic variation and change: on the historical Sociolinguistics of English*. Oxford: Basil Blackwell.
- Milroy, Lesley. 1980/1987. *Language and social networks*. Oxford: Basil Blackwell.
- Moya Corral, Juan A. y Emilio J. García Wiedemann. 1995. *El habla de Granada y sus barrios*. Granada: Universidad de Granada.
- Ortega Ojeda, Gonzalo. 1996. *La enseñanza de la lengua española en Canarias. Algunas perspectivas*. La Laguna: Instituto de Estudios Canarios.
- Stubbs, Michael. 1984. *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Madrid: Cincel.
- Trudgill, Peter (1979). Standard and non-standard dialects of English in the United Kingdom: problems and policies. *International Journal of the Sociology of Language* 21: 9-24.

GRAMÁTICA Y FUNCIÓN SOCIAL: EL CONTRASTE Y LA OBJECCIÓN EN ESPAÑOL

JULIO BORREGO NIETO
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

I. PRELIMINARES

¿Qué tienen en común las expresiones (1) y (2)?

- (1) Tú sigues escuchando a Enrique y acabarás imbécil.
- (2) Como sigas escuchando a Enrique vas a acabar imbécil.

Muy poco desde el punto de vista FORMAL: no coinciden las formas verbales, es diferente el régimen modal, la estructura (1) podría considerarse constituida por coordinación y la (2) por subordinación... Mucho desde el punto de vista SOCIOFUNCIONAL: en ambas se expresa una amenaza. Los dos puntos de vista son tan diferentes, que (2) se emparejaría, desde el primero, con *Cuando vengas le dices que pase a verme* e incluso con *Dile que no estoy*, y desde el segundo con *O acabas o me voy*. El primero se enfrenta a las expresiones lingüísticas como mecanismos que hay que desmontar; el segundo como instrumentos de acción social. El primero ha sido el habitual en nuestra tradición escolar; el segundo, producto natural de los enfoques pragmáticos y sociolingüísticos en el estudio del lenguaje, ha penetrado con fuerza en la enseñanza del español a extranjeros, pero mucho más tímidamente y de modo bastante menos sistemático, en la del español como lengua propia. De hecho, los temarios elaborados por nuestras autoridades ministeriales para el acceso a los cuerpos de enseñanza secundaria introducen algunos temas de esta naturaleza («Ex-

presión de la aserción, la objeción, la opinión, el deseo y la exhortación»; «Expresión de la duda, la hipótesis y el contraste»; «Expresión de la causa, la consecuencia y la finalidad»; «Elementos lingüísticos para la expresión de la cantidad, la cualidad y el grado»), pero mezclados, como temiendo romper amarras, con los impuestos por la tradición: «El sintagma nominal»; «El sintagma verbal»; «La oración: constituyentes, estructura y modalidades. La proposición».

No trataré aquí –porque creo que no debe hacerse– de tomar partido por uno u otro de forma excluyente. De hecho son complementarios, de modo que el enfoque formal resulta especialmente apto para desarrollar la capacidad analítica y taxonómica, mientras el segundo apunta más bien al desarrollo de las destrezas instrumentales, tan denostadas en nuestros alumnos. Es más, creo que, pese a ser diferentes y claramente discernibles, puede tenderse un puente entre ellos, de acuerdo con la siguiente hipótesis: los recursos que se orientan al cumplimiento de una misma función, aun cuando sean en principio diferentes, pueden desarrollar, y de hecho muchos de ellos desarrollan, características formales comunes.

En lo que sigue voy a tratar de verificar esta hipótesis en los elementos que en español corresponden a lo que los temarios oficiales llaman «el contraste» y «la objeción», funciones que, en mi opinión, están muy relacionadas, aunque en los citados temarios se asignen a temas diferentes.

II. RECURSOS DEL CONTRASTE Y LA OBJECIÓN

1. *El contraste*

Alguna vez se ha señalado¹ que definir los conceptos lingüísticos partiendo del diccionario es como dejarse operar por un cirujano que ha aprendido en él el significado de «apendicitis». Ello es rigurosamente cierto cuando nos movemos en análisis formales del lenguaje. Pero cuando lo que pretendemos es saber cómo manejan los hablantes la lengua para cumplir con ella determinados actos sociales –enfoque funcional– el diccionario sí puede ser un punto útil de partida. Es decir, cuando las preguntas que debemos responder son del tipo «¿cómo puedo yo *aconsejar* en español?» resulta pertinente preguntarle al hablante –al diccionario– «¿qué entiende usted por aconsejar?».

¹ Personalmente se lo oí a mi querido colega César Hernández en el mes de julio de 1996, en una conferencia correspondiente al Curso Superior de Filología Hispánica de la Universidad de Salamanca.

El DRAE² define *contraste* en la acepción que ahora puede interesar como «oposición, contraposición o diferencia notable que existe entre personas o cosas». El concepto tiene que ver, por tanto, con *diferencias* entre los seres. Ahora bien, como es evidente que ahora no interesa el contraste, sino cómo se expresa, nuestro objetivo inmediato sería averiguar cómo disponemos las palabras en español para *destacar* las diferencias de sus referentes.

El procedimiento más sencillo consiste en dejar que el contraste se establezca por proximidad, es decir, situando un sintagma (o un enunciado) al lado del otro en simple yuxtaposición o, lo que es más frecuente, recurriendo a un nexos neutro como *y*:

- (3) Munitis es bajo; Gasol, muy alto
- (4) Munitis es bajo y Gasol muy alto.

Ahora bien, existen procedimientos más explícitos, capaces de introducir el contraste en virtud de su aparición misma, sin dejar tantos elementos al arbitrio de la semántica de los términos implicados y del propio contexto. Se trata de «partículas» como *en cambio*, *por el contrario*, *frente a*, *a diferencia de*, *contrariamente a*, *al contrario de*, *mientras (que)*, etc:

- (5) El viento había cesado y las abejas zumbaban frenéticamente entre las flores.
- (6) El viento había cesado y las abejas, *en cambio*, zumbaban frenéticamente entre las flores.

Salvo que el contexto lo favorezca, nada hay en (5) que lleve a pensar en un contraste. En (6), sin embargo, se compara inevitablemente la inactividad del viento con la actividad frenética de las abejas. Algo parecido sucede en los ejemplos de abajo: (7) se limita a indicar las dos funciones gramaticales mientras que (8) además subraya que no son iguales; (9) simplemente describe, mientras que (10) indica cómo *salta a la vista* la diferencia entre la puerta y la ventana:

- (7) En «el perro persigue al lobo», «el perro» es sujeto y «al lobo» complemento directo
- (8) En «el perro persigue al lobo», «el perro» es sujeto, mientras que «al lobo» es complemento directo
- (9) La puerta estaba pintada de blanco y la ventana exhibía un azul intenso

² Edición vigésima segunda (2001).

- (10) La puerta estaba pintada de blanco, frente a la ventana, que exhibía un azul intenso.

Lógicamente, ni las «partículas» mencionadas son los únicos procedimientos «de marcado» del contraste ni todos son tan obvios y tan explícitos. Voy a señalar algunos otros, advirtiendo en primer lugar que lo que sigue es una selección y no una lista exhaustiva, y en segundo lugar que la selección no es arbitraria, sino que está pensada en función de lo que sobre la objeción voy a decir un poco más adelante y que es, en realidad, el tema central de este trabajo.

1. Hagamos un primer grupo con aquellos procedimientos que *destacan* determinados sintagmas del decurso, para predicar de ellos cosas diferentes.

a) Es lo que ocurre con lo que algunos llaman «tematización», esto es, el desplazamiento (o colocación) al principio del enunciado de un elemento de alguna forma ya presente en el contexto para decir algo sobre él:

- (11) Los bombones se los regalé a Pepe y el libro a Teresa.

En principio –y si no median circunstancias que lleven en otra dirección– en (11) estamos contrastando lo que ocurrió con los bombones y lo que ocurrió con el libro, no lo que pasó con Pepe y Teresa, justo lo contrario que en (12):

- (12) A Pepe le regalé los bombones y a Teresa el libro.

b) En virtud del mismo principio –subrayado de la relevancia informativa de determinados elementos *en contraste con* otros que quedan en la sombra– se han explicado muchas de las apariciones explícitas de los pronombres personales, cuando las desinencias verbales los harían innecesarios:

- (13) Hago la comida y friegas los platos
 (14) Yo hago la comida y tú friegas los platos.

Los contenidos y papeles semánticos de (13) –agentes, metas, etc.– quedan perfectamente claros. Pero (14) subraya el contraste y resulta mucho más natural. Lo mismo ocurre con otras funciones no reflejadas en el verbo, pero sí en los clíticos:

- (15) Te insultó y me sacó la lengua
 (16) A mí me insultó y a ti te sacó la lengua.

2. El segundo grupo de procedimientos recoge una serie de ellos en que el contraste quizá no se perciba siempre a primera vista, pero sin duda existe. Todos ellos tienen una finalidad común: presentan la realidad dividida en partes perfectamente complementarias, es decir, entre todas agotan el conjunto de esa realidad. La mención separada de tales partes excluyentes establece un contraste automático entre ellas, bien sea explícito, si se mencionan todas, bien implícito, si la mención afecta solo a alguna(s) de ellas:

a) La mención es explícita, por ejemplo, en las disyuntivas, sobre todo en las llamadas «excluyentes», es decir, aquellas en que los términos en contraste aparecen como incompatibles entre sí:

(17) ¿Vienes o te quedas?

(18) A esas horas estoy en casa o en la Facultad.

b) Predomina, en cambio la división implícita y, por tanto, el contraste evocado (aunque también puede ser expreso, y con frecuencia lo es) en el uso de determinados marcadores de modalidad, como *sí/no*. El caso del primero es muy claro: su aparición indica automáticamente que el elemento alcanzado por él contrasta con otro. Lo que ahora nos interesa es que ese «otro» puede no ser mencionado en el contexto de la elocución. De modo que si para llamar «sincero» a Juan se emplea (19), no podrá hacerse sin llamarlo también «mentiroso»:

(19) Hoy Juan sí ha sido sincero.

El caso de *no* puede parecer menos claro, porque contrasta no solo con *sí*, sino también con la afirmación sin marca. Pero ocurre lo mismo, como refleja perfectamente este párrafo extraído de «El País» (4/7/96):

(20) «La insistencia del Gobierno en que las pensiones no se verán recortadas es un reconocimiento paladino de que otros gastos sociales lo serán».

Es decir, el editorialista entiende que quien dice

(21) las pensiones no serán recortadas

evoca algún tipo de contraste porque, o bien responde a quien opina que sí o bien diferencia el destino de las pensiones del de otras partidas menos favorecidas.

c) Entran también en este grupo determinadas subordinadas que, por su propia naturaleza llevan a cabo la parcelación mencionada. Por ejemplo, las

condicionales. En ellas, las relaciones que se establecen entre condicionante y condicionado es diversa: de causa en (22), de requisito en (23), de simple concomitancia en (24):

- (22) Si le pones demasiado fuego se quema
- (23) Por las noches si tengo tiempo leo un rato
- (24) En una tienda si venden relojes venden también calculadoras.

Pero todas tienen en común *acotar* una circunstancia o conjunto de circunstancias: poner demasiado fuego, tener tiempo, leer un rato. Y aunque ello no sea así en la estricta realidad, cuando se presentan las cosas de esta forma el oyente tiende a *contrastar* automáticamente con la otra parcela, lo mismo que ocurría con *sí/no*. Es decir, arriba se sugiere que ni no le pones demasiado fuego no se quema, que si no tengo tiempo no leo, que si no venden relojes no venden calculadoras, etc. De modo que este es el típico razonamiento que los aprendices de lógica suelen dar como correcto:

- (25) Si llueve las calles se mojan
Es así que no ha llovido
Luego las calles no se han mojado.

[¿Y si las han regado? –dice en seguida el profesor].

No es casual el transvase que con frecuencia se produce entre nexos y contenidos condicionales y temporales. También estos parcelan a menudo la realidad de la forma indicada:

- (26) En una tienda, cuando venden relojes venden también calculadoras
- (27) Siempre que tengo tiempo leo un rato.

2. La objeción

Sin duda en la enumeración anterior se echarán en falta varios procedimientos de contraste. Las omisiones se deben en parte al espacio de que dispongo, pero también a decisiones deliberadas que tienen que ver con el contenido y con el método. Faltan, por ejemplo, las estructuras comparativas, y faltan en primer lugar porque solo ellas dan para un gran apartado totalmente autónomo, pero también porque, por paradójico que parezca para algunas de ellas, se basan más en la igualdad que en el contraste. Quien dice

- (28) Pepe es más vago que Juan

supone alguna dosis de vaguería en los dos, y difícilmente se aplicaría la frase si tanto Pepe como Juan son dos fogosos operarios. Se parte de una cualidad común entre los términos, y solo después se contrasta su grado (de ahí lo de «Chaves es más guapo que Ibarretxe»-«Querrás decir menos feo»).

Pero las omisiones más flagrantes se deben a que la selección ha estado guiada sobre todo por un hecho atribuible a razones más profundas: el *contraste* ha sido tratado aquí como preludeo de la *objeción*, que resulta, de hecho, el tema esencial de este trabajo. Y ocurre que, en mi opinión:

- 1.º La objeción es una *réplica*, y replicar es contestar oponiendo (es decir, *contrastando*) la propia opinión a la ajena.
- 2.º La objeción y la réplica son, por tanto, una de las manifestaciones más habituales del contraste. En concreto tiene que ver con el contraste de opiniones.
- 3.º En consecuencia, para replicar objetando se utilizan los procedimientos de expresión del contraste, con dos modalidades: o bien se trata de procedimientos que, además de expresar contraste, *siempre expresan objeción* (y por eso los he reservado para mencionarlos ahora); o bien se trata de herramientas típicas del puro contraste –por ejemplo las descritas arriba–, pero con una particularidad: la nueva función de réplica que adquieren deja impresas en ellas marcas peculiares. Pasemos a exponer con cierto detalle ambas modalidades.

2.1. *Procedimientos que siempre expresan objeción (y, por tanto, también contraste)*

1. El recurso más habitualmente citado para expresar contraste por aquellos trabajos que adoptan un enfoque funcional o conceptual o comunicativo es la conjunción *pero*. De forma complementaria, y yendo en la otra dirección –de la palabra a la idea– la etiqueta «contraste» u otras similares como «oposición», «contraposición» resultan obligadas en la caracterización de esta partícula. En efecto, como hemos visto que ocurría con *en cambio*, el mero uso de tal conjunción entre dos elementos neutros los convierte en contrarios:

(29) Aurelio es filólogo, pero honrado

(30) Vive en Salamanca, pero goza de buena salud.

Ahora bien, a diferencia de lo que ocurre con *en cambio* y otros marcadores citados más arriba, quien emplea *pero* añade una característica más:

acepta o sienta que algo es cierto pero inmediatamente *sale al paso* de una posible deducción del interlocutor que el hablante supone favorecida por el entorno contextual, cultural o social, y la anula. Así, el ejemplo (29) de arriba sería emitido por alguien que asegura o acepta que Aurelio es filólogo pero que cree presente en el contexto la idea de que los filólogos no son de fiar. De modo que rápidamente sale al paso y anula la posible deducción «Aurelio no es honrado» alegando que lo es. De modo similar, (30) tiene sentido, por ejemplo, en un hablante que cree actuar en un entorno que no confía en Salamanca como ciudad saludable, y (31) en otro que da por sentada la poca inteligencia de los españoles:

(31) El nuevo profesor es español, pero inteligente.

En definitiva, *pero* expresa contraste, pero un contraste que *siempre* se propone «en contra de una opinión o designio o para impugnar una proposición» (*objeción*: DRAE), es decir, que *siempre* plantea una objeción. Y en el *siempre* que he subrayado está la diferencia con *en cambio*, etc. que *pueden*, en algún contexto, expresar objeción, pero no *tienen* por qué hacerlo.

El uso de *pero* implica, pues, como es sabido, la existencia de cuatro elementos: 1) Un hecho A que se formula delante de la conjunción; 2) un sustrato que el hablante supone compartido y que, en su opinión, favorece que de ese hecho se desprenda una determinada inferencia; 3) esa inferencia misma, y 4) un hecho B, introducido por *pero*, que anula la supuesta deducción³. Es decir, aplicado al ejemplo (31) de arriba, del hecho de que el nuevo profesor sea español (elemento 1) puedes inferir que no es inteligente (elemento 3), dada la idea existente de que los españoles no son inteligentes (elemento 2), pero el nuevo profesor es inteligente (elemento 4). Nótese cómo la anulación de la inferencia puede hacerse directamente –así ocurre en el ejemplo– o indirectamente, alegando un hecho que actúa en sentido contrario:

(32) Es español, pero de padres japoneses [así que puede ser inteligente].

Como ya ha quedado insinuado arriba, resulta muy habitual que el hecho A que sirve como punto de partida sea introducido por el propio hablante y que, por tanto, la objeción que a continuación plantea a través de *pero* sea una «réplica anticipada»: él mismo asume el papel del oyente y sale al paso de la posible inferencia antes de que llegue a formularse. Compárese:

³ La descripción evita en la medida de lo posible el uso de tecnicismos que la adscriban a una tendencia u otra de las ahora vigentes. Para una buena delimitación de los términos utilizables véase el capítulo 7 de Juan Antonio Moya Corral, *Los mecanismos de la interordinación: a propósito de «pero» y «aunque»*, Granada: Universidad de Granada, 1996.

- (33) A: Encarna ha contestado bien a todo.
 B: Tendrá entonces buena nota, ¿no? [inferencia expresa].
 A: No, porque tiene varias faltas graves de ortografía [anulación de la inferencia].
- (34) A: Encarna ha contestado bien a todo, pero tiene varias faltas graves de ortografía [sale al paso de la inferencia y la anula antes de que se exprese].

Pero la construcción puede también usarse como *réplica* real, es decir, como respuesta inmediata a lo que alguien acaba de formular. El mecanismo, entonces, se repite. La única diferencia es que ahora el hablante no sienta el hecho A, sino que lo acepta para, a continuación, desactivar su eficacia argumentativa mediante la aducción de *pero* + B:

- (35) A: ¡Qué chico tan guapo!
 B: Sí, pero es muy pesado.

Cuanto más acusada sea la intención polémica, más fácilmente veremos aparecer un recurso que más adelante volverá a ser objeto de comentario: la reproducción literal o cuasi-literal del enunciado objeto del desacuerdo. Véase, como ilustración, el ejemplo (36) y, sobre todo, el (37), en que la reproducción de A resulta casi obligada, dado el carácter fuertemente polémico de la construcción, tanto que llega a ponerse en solfa no solo la eficacia argumentativa de A (como resulta habitual), sino el propio hecho A (de ahí el futuro):

- (36) A: No trates así a Manolo. Es muy amable
 B: Es muy amable, pero va a lo suyo
- (37) A: Ese coche tuyo es estupendo
 B: Será estupendo, pero no gano para gasolina.

En definitiva, dentro de los procedimientos para expresar contraste, *pero* resulta de los más característicos. Ahora bien, la partícula introduce un tipo especial de contraste que tiene que ver con la réplica y la objeción: *sale al paso* de la inferencia que el interlocutor pudiera hacer a partir de un hecho que el hablante introduce o recoge del contexto, y sale al paso de tal manera que desactiva su capacidad argumentativa. A partir de ese momento, es el hecho B el que hay que tener en cuenta.

2. También *aunque* se encuentra entre las partículas capaces de expresar objeción. Las gramáticas suelen diferenciarla de *pero* aplicándole el rótulo de «concesiva», si bien este contenido –al menos si se concibe de una de las maneras más clásicas y habituales– puede ser expresado por cualquiera de las dos partículas:

(38) Estábamos en julio, pero llevaba bufanda y jersey

(39) Aunque estábamos en julio, llevaba bufanda y jersey.

Si por «concesivo», en efecto, entendemos que el hablante «da por sentado» que la primera parte es normalmente un obstáculo que debería impedir B y que no lo impide, tan concesiva es la frase (38) como la (39). La diferencia entre *aunque* y *pero* radica fundamentalmente en la distinta capacidad de las dos partículas para distribuir la información, sobre todo merced a la mayor flexibilidad sintáctica de *aunque*. En efecto, mientras que *pero* es siempre un nexos coordinante (o al menos nunca subordinante), *aunque* puede funcionar también como subordinante, lo que implica, entre otras cosas: a) La capacidad de regir subjuntivo en todas sus formas; b) la capacidad de alterar el orden con respecto al otro enunciado del período; c) la capacidad de poner entre paréntesis la información para atenuarla. Y orden, modo y atenuación son, como es sabido, tres importantes herramientas informativas y, por tanto, argumentativas. De modo que las diferencias entre las locuciones de abajo son básicamente pragmáticas y, citadas de forma escueta, se pueden formular así (imaginemos que las cinco son emitidas por un profesor en respuesta a un alumno que se interesa por su examen):

(40) El examen está bien, pero tiene faltas graves de ortografía

(41) Aunque el examen está bien, tiene faltas graves de ortografía

(42) Aunque el examen esté bien, tiene faltas graves de ortografía

(43) Aunque el examen estuviera bien, tiene faltas graves de ortografía

(44) El examen está bien; aunque tiene faltas graves de ortografía...

En (40) el alumno tiene razones importantes para temer por su aprobado: como hemos visto, A induce a pensar en un buen resultado, pero B anula esa inferencia de forma definitiva. En (41), (42) y (43) la fuerza de A aún está más atenuada: en primer lugar –hecho común a las tres– porque toda información contenida en una subordinada se presenta siempre como menos relevante que la de la principal; en segundo lugar –hecho también común a las tres– porque esa irrelevancia se anuncia ya desde el principio, por cuanto la partícula precede a todo el período (cabe la posibilidad de anular este indicio invirtiendo la posición de las dos cláusulas. Los demás indicios se mantendrían); en tercer lugar porque en alguna de ellas el hablante ni siquiera se compromete con que el contenido de la subordinada sea verdad (locución (42), en presente de subjuntivo) o incluso da a entender que es contrario a los hechos (locución (43), en imperfecto de subjuntivo). El caso de (44) es diferente: al *aunque* ahí es coordinante (o, al menos, no subordinante), y por tanto el valor de A se difumina menos; la parte B también sale al paso, como con *pero*, de las inferencias de A, pero con menos fuerza, como

si las dos partes estuvieran ahora más equilibradas. Esta locución es la que puede dar al alumno más esperanzas de aprobar.

Al igual que en el caso de *pero*, la parte A (el hecho de cuyas inferencias se sale al paso, vaya antepuesto o pospuesto) puede ser apuntado por el hablante o recogido del contexto. Es en este caso cuando el subjuntivo resulta más probable, puesto que informar de A es superfluo⁴.

3. Un análisis semejante podría hacerse de varios de los restantes introductores de las cláusulas llamadas «adversativas» y «concesivas». Tienen, en efecto, valor de contraste, al que suele añadirse un sentido de objeción, en cada uno probablemente con matices propios. *No obstante, a pesar de, sin embargo*⁵ por ejemplo, marcan de modo expreso un sentido concesivo (es decir, de «obstáculo de A para B») que en *aunque* y en *pero* puede estar presente o no, y de ahí la compatibilidad, admisible pero no asegurada, de aquellas partículas con estas:

- (45) Ha bajado el petróleo, pero, a pesar de ello, la gasolina sigue igual de cara
- (46) Aunque hacía calor, él, sin embargo, llevaba bufanda y jersey
- (47) * El coche tiene aire acondicionado pero, a pesar de ello, no frena bien. Mejor pensar en otra marca [No hay sentido concesivo que justifique el *a pesar de ello*: el aire acondicionado no influye en los frenos]
- (48) El coche tiene aire acondicionado pero, a pesar de ello, mantiene la potencia [Sí hay sentido concesivo: el aire acondicionado es un razonable obstáculo para la potencia]

4. *Sino (que)* mantiene vivo el valor de réplica (y, por tanto, también de contraste) que hemos visto en las partículas anteriores. Ahora bien, si la objeción supone –como parece– una cierta argumentación en contra de algo, esta conjunción sirve más que para objetar para *rectificar*. En efecto, mientras *pero* supone un acuerdo de partida, aunque sea retórico, quien usa *sino que* no acepta el hecho A ni siquiera para negar después su eficacia como argumento: lo rechaza taxativamente para sustituirlo por otro:

⁴ Quizá convenga señalar, aunque sea de pasada, que en este caso, es decir, cuando el hecho A se recoge del contexto y B constituye, por tanto, una réplica directa, ésta comienza casi indefectiblemente con *pues*, una de las partículas más pragmáticamente polivalentes del español:

(i) A: Yo necesito un ordenador.

B: Pues aunque lo necesites te tendrás que aguantar.

Nótese, de todos modos, que aquí no es *aunque* el introductor más frecuente. Se prefieren otros (*por más/mucho que*, por ejemplo), o la simple omisión:

(ii) Pues por mucho que lo necesites te vas a tener que aguantar

(iii) Pues te vas a tener que aguantar.

⁵ *Sin embargo* se va asimilando progresivamente a *pero* y adquiriendo, en contra de su valor etimológico, sentidos no concesivos.

(49) No es de Granada, sino de Cádiz

(50) No es de Granada, pero es de Cádiz.

Con (49) lo que se dice es algo así: «no acepto que es de Granada, porque es de Cádiz». Y con (50): «Acepto que no es de Granada, pero no deduzcas de ahí que no cecea [por ejemplo], porque es de Cádiz». De ahí que *sino* (*que*) prototípicamente sea una réplica directa, es decir, que responde a algo recogido del contexto para rechazarlo. De modo que resultaría muy extraño que se anunciara así una posible conferencia del que suscribe:

(51) Hoy a las 12,30 no habla Julio Iglesias, sino Julio Borrego.

[Sin duda los asistentes se mirarían y dirían: «Ah, ¿pero iba a hablar Julio Iglesias?»].

2.2. *Procedimientos del contraste «marcados» para expresar objeción (o algún tipo de réplica)*

En las páginas anteriores han ido apareciendo una serie de «partículas» que, aunque también indican contraste, tienen relación directa con la objeción, es decir, constituyen recursos que siempre la expresan. En los párrafos que siguen trataré de mostrar cómo otros procedimientos típicos del contraste adquieren «marcas» especiales cuando se ponen al servicio de la réplica en general (y, por tanto, también de la objeción) y cómo con mucha frecuencia –y esto conviene destacarlo– esas marcas «violán» las reglas a que de ordinario responde la construcción implicada.

1. Empecemos por uno de los procedimientos de contraste más sencillos, el que enfrenta a dos elementos poniéndolos uno junto al otro y uniéndolos simplemente mediante *y*. Se ha repetido hasta la saciedad que esta conjunción debe unir, dentro de la oración, elementos funcionalmente equivalentes (dos sujetos, dos objetos directos, etc.), pero están menos claros los requisitos de equivalencia cuando se unen enunciados. Algo debe de tener que ver, no obstante, el tipo de acto de habla, porque, por ejemplo, un enunciado de tipo directivo (una petición, un ruego, una orden...) parece pedir detrás un enunciado semejante, y no una descripción, una aseveración, una pregunta, etc. Obsérvese, sin embargo, que ello no es así en las locuciones que siguen:

(52) Tú insiste y él acabará por ceder

(53) No le pongas la red al árbol y las cerezas no duran ni cinco minutos

(54) Haz como yo te digo y ganas seguro.

Y obsérvese también cómo esa construcción «anómala» produce en los tres ejemplos el mismo efecto: los convierte en una réplica que sale al paso de una idea previamente defendida o que de alguna forma está en el contexto: «es imposible convencerlo», «las cerezas no corren peligro», «no hay forma de ganar». Si la objeción no es contra una idea, sino contra una conducta, puede fácilmente generarse una amenaza:

(55) Haz eso y te parto la cara.

Nótese de paso la proliferación de pronombres sujeto, síntoma, como quedó señalado arriba, de una construcción «contrastiva».

2. También se citó más arriba, como procedimiento típico de contraste, el uso de disyuntivas excluyentes. Ahora cabe añadir que su carácter excluyente puede provenir de la propia naturaleza de los hechos (*¿Vienes o te quedas?*: no podemos irnos y quedarnos a la vez) o de los procedimientos con que se presentan, y que uno de los que mencionan las gramáticas es la repetición de *o* al principio de la secuencia:

(56) En esta tierra o te mueres de frío o te asas de calor

(57) O estudias o te buscas trabajo.

En realidad, tan peculiar procedimiento no es exactamente excluyente o no lo es en el sentido en que habitualmente se presenta⁶. Lo que hace es añadir al contraste un nuevo matiz: cuando el hablante inicia la secuencia con *o cierra la serie*, es decir, *advierte al oyente* de que, frente a lo que él pueda pensar o frente a la idea presente en el contexto, *no hay más posibilidades* que esas dos. Rebatir tal idea, objetar contra ella es el verdadero propósito de la construcción. Obsérvese la facilidad y frecuencia con que pueden añadirse coletillas como *Una de dos* o el propio enunciado que defiende el hablante y parece negar el interlocutor («No hay término medio» en (56); «Así no podemos seguir» en (57)). De la misma forma el rótulo

(58) «O se vende o se alquila»

colocado en la fachada de una casa daría a entender que el dueño está harto de pesados que buscan una tercera posibilidad (compartirla, tomarla prestada, sugerir un *leasing*, etc.).

⁶ Véase, por ejemplo, Jiménez Juliá, *La coordinación en español. Aspectos teóricos y descriptivos*, Santiago de Compostela: Universidade de Santiago, 1995, p. 85. O Camacho Camacho, «La coordinación», en I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe, 1999, p. 2685.

Cuando la intención es declaradamente polémica, el hablante coloca en uno de los huecos su propia opinión y el otro algo a todas luces falso o absurdo. Puesto que, al cerrar la serie, se excluyen otras posibilidades, solo la del hablante queda como opción razonable:

(59) O tu marido es Dios o de esto no se entera.

De nuevo si se objeta contra una conducta la construcción transmite amenaza:

(60) O te callas o te parto la cara.

3. Las construcciones condicionales, otro de los procedimientos de contraste mencionados, ofrecen asimismo recursos reservados a la objeción. La conjunción *como* seguida de subjuntivo parece uno de los más típicos. En efecto, la diferencia entre

(61) Si te pones mirando al sur a tu espalda tendrás el norte

(62) Como te pongas mirando al sur a tu espalda tendrás el norte

radica en que la primera puede ser una observación neutra, mientras que la segunda sale al paso de las expectativas del oyente, objeta contra ellas: o bien el tener el norte a tus espaldas te coge de sorpresa, o bien has defendido que no es ese el punto cardinal que corresponde. Tómese la observación científica más neutra y se verá que sucede lo mismo:

(63) Si el agua alcanza los 100 grados, hierve

(64) Como el agua alcance los 100 grados, hierve. [¡Te lo aseguro!].

Por otra parte, el que formula (65) puede simplemente limitarse a preguntar lo que parece, pero si lo hace en la forma de (66) sospecha que se tardará bastante más de lo se ha dicho o está en el contexto:

(65) ¿Llegaremos a tiempo si cogemos este tren?

(66) ¿Llegaremos a tiempo como cojamos este tren?

Una vez más, cuando se trata de impedir una cierta conducta, es decir, de objetar contra una determinada forma de actuar, las emisiones con *como* + *subjuntivo* se convierten en amenazas. De hecho este es su valor más habitual, hasta el punto de que muchas veces basta la pura mención de la prótasis para producir ese efecto⁷:

⁷ Para una revisión reciente del estatuto de *como* + subjuntivo, véase J. Borrego, «De nuevo sobre las condicionales con *como*», *Revista de Investigación Lingüística* (Universidad de Murcia), nº 1, V, 2002, pp. 105-120.

(67) ¡Como te vea otra vez haciendo eso...!

(68) ¡Como te hagas caso de lo que dice el libro...!⁸

4. Pero los efectos más notorios que la objeción y la réplica en general producen sobre la gramática tiene que ver con la negación. Ya vimos cómo la aparición de *sí* contrasta de inmediato con un *no*. Esa aparición se convierte en réplica si quien emite el *sí* quiere contradecir un *no* que alguien ha emitido o que de alguna forma está presente en el contexto. De hecho es el uso más habitual del adverbio, de tal modo que casi puede clasificarse entre los procedimientos típicos de tal acto de habla, lo mismo que *pero* o *aunque*. Si alguien quiere afirmar y no replicar, lo normal es que utilice una oración aseverativa, que por *sí* misma garantiza la afirmación.

Ahora bien, con *no* sucede una cosa distinta. El adverbio tiene que aparecer siempre que queremos negar, así que por *sí* solo no distingue entre la simple negación y la réplica. Es muy posible que, como con frecuencia se ha defendido⁹, la negación siempre sea en el fondo una réplica, pues cuando se niega algo es porque se tiene presente que alguien pueda creer lo contrario, pero evidentemente hay casos en que la negación sale al paso *con toda evidencia*, y a estos casos más evidentes es a los que se refiere lo que a continuación se dirá¹⁰.

Cuando yo me asomo a la ventana y observo que cae agua del cielo simplemente constato:

(69) Está lloviendo

Pero si alguien acaba de negar esto y me asomo y cae agua, añado la marca de réplica *sí* (u otra funcionalmente equivalente):

(70) Sí está lloviendo

(71) Claro que está lloviendo.

Con *no* lo tengo más difícil, puesto que

(72) No está lloviendo

⁸ Cuando otra condicional, *si*, se pone al servicio de la objeción, también adquiere marcas peculiares. Se trata de las pseudocondicionales del tipo:

(i) Ella es de Sayago, y si es de Sayago va a ser difícil convencerla.

Pues bien, contra lo habitual, estas condicionales admiten formas que indican futuro en el prótasis:

(ii) —Yo mañana no vengo a comer.

—Oye, pues si no vas a venir a comer no descongelo el pescado.

⁹ Véase, por ejemplo, F. Hernández Paricio, *Aspectos de la negación*, León: Universidad de León, 1985.

¹⁰ Los más claros, lógicamente, son aquellos en que alguien ha afirmado expresamente lo contrario, pero existen otros no menos rotundos, como el del rótulo que en el escaparate de una librería salmantina proclama:

«No se hacen fotocopias».

puede ser la homóloga de (69), y entonces no es una réplica, o la homóloga de (70) y (71), es decir la intercambiable por

(73) No es verdad que está lloviendo

y entonces sí lo es. Precisamente esta convergencia en el mismo recurso para la no réplica y la réplica hace que esta acabe por ser marcada por otros procedimientos. A veces se trata de paráfrasis léxicas, como la mencionada en (73) o de recursos fónicos, como el énfasis entonativo sobre la negación. Pero lo que aquí me interesa destacar es que no faltan casos en que la negación como réplica deja huellas en el propio funcionamiento de las reglas gramaticales. Veamos tres ejemplos:

a) Como es bien sabido, y por razones en las que ahora no vamos a entrar, hay una serie de verbos (*creer, opinar, parecer...*) que, cuando van en forma afirmativa piden indicativo en la subordinada con *que* que depende de ellos, pero cuando adoptan la forma *no creo, no pienso, no me parece...* se construyen con subjuntivo:

(74) No creo que Lola haya/*ha visto esa película.

Ahora bien, hay casos en que el indicativo resulta aceptable: son precisamente aquellos en que se trata de una *réplica directa*, sobre todo si esta viene claramente reforzada por otros procedimientos (*me* enfático, aparición de los pronombres de sujeto, marca, recuérdese, típica del contraste, ahora también al servicio de la réplica)¹¹:

(75) Yo no me creo que Lola ha visto esa película.

b) Como es sabido, una de las características que se han atribuido al complicado fenómeno de la *presuposición* es que es inmune a la negación. Por manejar uno de los ejemplos clásicos:

(76) Juan ha vuelto a pegarle a su padre

presupone que antes le pegaba, y esa carga no la destruimos negando la oración:

(77) Juan no ha vuelto a pegarle a su padre.

Solo negaciones como (78) parecen atentar contra ella. Pero las negaciones de este tipo («negación externa») son *indefectiblemente* una réplica:

¹¹ Para más detalles puede consultarse J. Borrego, J. Gómez Asencio y E. Prieto, *El subuntivo: valores y usos*, Madrid: SGEL, 1985.

(78) No he vuelto a pegarle a mi padre porque nunca le he pegado.

c) También es cosa conocida que el superlativo con *muy* admite ser negado, pero no así el formado con *-ísimo*:

(79) No es muy guapo

(80) *No es guapísimo.

Salvo, de nuevo, en contextos especiales como este:

(81) A: Adolfo liga mucho. Es que es guapísimo.

B: No, no es guapísimo. Es resultón, que es muy diferente.

Contextos, como fácilmente se advierte, de réplica directa¹².

A poco que se observen los ejemplos se caerá en la cuenta de que las «anomalías» gramaticales que propician son debidas a un mismo principio, que ya habíamos visto asomar con anterioridad: *La réplica –y, por tanto, la objeción, como un subtipo de ella– tiende a reproducir más o menos literalmente las palabras a las que se replica, a veces sin efectuar siquiera los ajustes gramaticales requeridos*. Es decir, el paso al subjuntivo en a), el abandono de la perífrasis en b), el cambio de superlativo en c). En realidad esta reproducción, sea literal o no, origine o no «anomalías», resulta totalmente natural en todos los procedimientos de objeción y réplica que venimos analizando y en otros que no hemos tocado. Véanse algunos ejemplos:

PROCEDIMIENTOS ANALIZADOS

(82) A: Checa es un campeón.

B: Será un campeón, pero siempre se cae.

(83) A: ¡Que soy tu padre!

B: Pues aunque seas mi padre me tendrás que oír.

(84) A: Voy a darme un bañito.

B: ¡Eso! Date un bañito, y mañana con fiebre.

(85) A: Yo no voy al colegio.

B: ¿Cómo? O vas al colegio o no hay tele en toda la semana.

(86) A: Voy a poner aquí una planta de romero.

B: Para, para: como pongas ahí una planta de romero nos van a comer las abejas.

¹² Ocurre lo mismo con superlativos «léxicos» como el verbo *encantar*, solo negable en situaciones de réplica directa.

- (87) A: A mí eso no me interesa.
 B: Pues si a ti no te interesa, a mí menos.

OTROS PROCEDIMIENTOS

- (88) A: ¡Esto es muy difícil!
 B: Difícil, difícil... Para ti todo es difícil.
 (89) A: Yo no voy al colegio.
 B: ¿¡Que / Cómo que no vas al colegio!?
 (90) A: Ese es tonto.
 B: ¿Tonto? De tonto ni un pelo/Tonto, tonto... De tonto ni un pelo.
 (91) A: Este Tour lo va a ganar Sevilla.
 B: Bueno, lo va a ganar Sevilla siempre que no llueva.
 (92) A: Necesito dinero.
 B: Necesito dinero, necesito dinero... ¿Cuándo vas a dejar de pedir?

5. El recurso a la repetición más o menos literal explica también las características del último procedimiento que vamos a tocar. Se trata de una construcción cuyo carácter atípico reconocen todos los gramáticos. Queda ejemplificada –aunque tiene otras variantes– en el ejemplo (93), y entre sus peculiaridades cabe destacar las que abajo se señalan¹³:

- (93) Fue Galileo quien formuló ese principio.

a) Es capaz de llevar a ambos lados del verbo *ser* dos sintagmas adverbiales, con lo cual o ninguno de los dos es el sujeto o admitimos que pueda serlo un sintagma adverbial o hay que suponer para esta construcción un patrón de funciones distintas a las habituales:

- (94) Fue ayer cuando tuvo lugar el encuentro.

b) Si para el problema anterior puede vislumbrarse una solución y es suponer que en el *cuando* está «envuelto» un antecedente («el tiempo cuando...» o algo así, de modo que es en realidad un SN), o bien aceptar que existen adverbios «nominales» como *ayer*, la cosa se complica en el momento en que percibimos que también pueden ser sintagmas preposicionales los enlazados por la cópula:

- (95) Es a ti a quien amo.

¹³ Puede verse, para más detalles, J. Borrego, «Gramática de la réplica: las construcciones *ecuacionales*». En Ch. de Paepe y N. Delbecque (eds.), *Estudios en honor del profesor Josse de Kock*, Lovaina: Universidad Católica de Lovaina, 1998: 49-56.

c) Se trata de uno de los poquísimos casos en que *cuando* puede construirse con futuro de indicativo y con condicional¹⁴:

(96) Será entonces cuando lo **hará**

(97) Sería entonces cuando lo **haría**.

Ignoro de qué manera pueden encajar estas anomalías en los esquemas formales habituales, pero su explicación radica sin duda en el principio que vengo proponiendo. La construcción es típicamente –aunque quizá no exclusivamente– una construcción de *réplica*: quien la usa retoma las palabras que acaba de oír, extrae de ellas el elemento con el que discrepa y lo sustituye por otro, pero respetando tan literalmente la forma primitiva que violenta la gramática:

(98) A: Tú amas *a otra*.

B: Es *a ti* a quien amo.

(99) A: *Vendrá* hoy.

B: No. Será mañana cuando *vendrá*.

III. A MODO DE RESUMEN

El estudio de dos funciones sociales relacionadas, el *contraste* y la *objeción* en español, nos ha permitido establecer vínculos entre recursos formales diversos que, de otro modo, aparecerían aislados en apartados diferentes de la Gramática. Hemos visto, en efecto, que, para establecer contraste entre elementos podemos, además de situarlos juntos en yuxtaposición o unidos por y, añadirles partículas especiales, llevarlos a posiciones determinadas dentro de la secuencia, y presentarlos de modo que aparezcan como las dos mitades en que se divide la realidad (construcciones disyuntivas, construcciones condicionales y temporales, *sí/no*).

Hemos visto también que *objetar* (dar argumentos contra las ideas o actuaciones ajenas) es, en realidad, un tipo particular de contraste que, o bien utiliza recursos propios (lo son típicamente *pero* y *aunque*) o bien utiliza los generales del contraste pero marcados ahora por indicios o comportamientos especiales: coordinación atípica, *o...o*, *como* + subjuntivo... Uno de esos procedimientos, recurrente y llamativo, propio en realidad de

¹⁴ Otro es el que Santos Río («Lexicografía elemental: un aspecto del diccionario académico», en A. Alonso, B. Garza y J. A. Pascual (eds.), *II Encuentro de filólogos de España y México*, Salamanca: Universidad de Salamanca y Junta de Castilla y León, 1994, p. 176) llama *cuando «inverso»*.

cualquier operación de *réplica* –como la objeción– es la «reproducción ecoica», más o menos literal, de las palabras que suscitan la réplica, reproducción que llega a violentar a veces los comportamientos formales impuestos por las reglas de la gramática. De modo que cuando una serie de recursos sirven a una función social común, esta con frecuencia les «imprime un sello», les confiere una especie de «marca de identidad formal», fenómeno que abre al estudio del lenguaje perspectivas fructíferas que ya están siendo explotadas.

LA PRONUNCIACIÓN DE -S Y EL VOSEO COMO RASGOS DELIMITADORES DE MODALIDADES DIALECTALES AMERICANAS

MIGUEL CALDERÓN CAMPOS
UNIVERSIDAD DE GRANADA

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es doble: por un lado, analizar críticamente los principales intentos de clasificación dialectal del español de América y, por otro, defender una división en cuatro modalidades: la primera con -s tensa y tuteo, la segunda con -s tensa y voseo, la tercera con aspiración de -s y tuteo, y la cuarta con aspiración de -s y voseo¹.

Como se ve, los dos únicos criterios que se utilizan en esta ocasión para diferenciar variedades dialectales son el predominio de la aspiración de -s implosiva o de su articulación sibilante, y la presencia o ausencia de voseo. Creemos que combinando estos dos rasgos se obtiene una visión muy general pero a la vez bastante ilustrativa de la realidad lingüística americana. Además, en la pervivencia del voseo y de la aspiración de -s han actuado condiciones históricas similares: ambos son rasgos antinormativos² que se mantienen en aquellas áreas donde la presión estandarizadora ha sido menor a lo largo de la historia. Este aspecto se tratará en la última parte del trabajo.

¹ Se defiende una propuesta similar en el libro de Aleza Izquierdo, M. y J.M. Enguita Utrilla, *El español de América: aproximación sincrónica*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2002, p. 33.

² Recuérdense las críticas que hacía Nebrija al uso de *vos* con valor de singular. Según él, es intolerable que «hablando con uno usamos del número de muchos, diciendo *vos venistes* por decir tú *veniste* [...] I aún más intolerable vicio sería diciendo: *vos sois bueno*, por que peca contra los preceptos naturales de la Gramática; por que el adjetivo *bueno* no concuerda con el sustantivo *vos*, a lo menos en número» (Antonio de Nebrija, *Gramática de la lengua castellana* (1492), ed. A. Quilis, Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces, 1989, 217)

2. LOS PRINCIPALES INTENTOS DE CLASIFICACIÓN DIALECTAL REALIZADOS HASTA LA FECHA: DE HENRÍQUEZ UREÑA (1921) A MONTES GIRALDO (2001)³

2.1. *La propuesta de Henríquez Ureña (1921). La influencia indígena*

Henríquez Ureña se dejó llevar por la ideología indigenista de principios de siglo y sobrevaloró el peso que el sustrato indoamericano tuvo en la conformación dialectal americana. Dividió el español de América en cinco zonas, caracterizadas cada una de ellas por un determinado colorido amerindio: náhuatl, arahuaco-caribe, quechua, araucano o mapuche y guaraní.

Un simple vistazo a alguna de estas zonas nos hace descubrir lo desacertado del criterio de base. Por ejemplo, en la zona de influencia náhuatl se incluyen México y Nicaragua, a pesar de las evidentes diferencias lingüísticas que presentan: tuteo y -s tensa, en el estándar mexicano, voseo y aspiración de -s, en el nicaragüense.

Hoy, casi un siglo después, sabemos que la influencia indígena es bastante reducida: en los distintos estándares urbanos no pasa del plano léxico, y aun aquí, su presencia es pequeña. Sólo consigue permear los planos fónico o morfosintáctico en aquellas regiones donde ha existido un periodo prolongado de bilingüismo, concretamente, en Paraguay y la península del Yucatán, y en las zonas rurales y semiurbanas andinas⁴. Parece pues, evidente, que cualquier intento de clasificar el español americano partiendo de la influencia indígena está condenado al fracaso.

³ Para esta cuestión véase Francisco Moreno Fernández (ed.), *La división dialectal del español de América*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá de Henares, 1993. El libro recoge un trabajo introductorio del editor y reproduce los artículos de Pedro Henríquez Ureña, de José Pedro Rona, de Melvyn Resnick, de Juan C. Zamora Munné y de Philippe Cahuzac. Pueden verse también, entre otros, los siguientes trabajos: Alba, O., «Zonificación dialectal del español de América», en Hernández Alonso, C. (ed.), *Historia y presente del español de América*, Valladolid, Junta de Castilla y León, PABECAL, 1992, 63-84; Moreno de Alba, José G., «Léxico de las capitales hispanoamericanas: propuesta de zonas dialectales», *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 40, 1992, 575-598; Enguita Utrilla, J. M., «El léxico indígena y la división del español americano en zonas dialectales», en Echenique, M. T., M. Aleza y M. J. Martínez (eds.), *Historia de la lengua española en América y España*, Valencia, Universitat, 1995, 143-161; Ueda, H., «Zonificación del español. Palabras y cosas de la vida urbana», *Lingüística*, 7, 1995, 43-86.

⁴ Véase G. de Granda, «El influjo de las lenguas indoamericanas sobre el español. Un modelo interpretativo sociohistórico de variantes areales de contacto lingüístico», en *Español y lenguas indoamericanas en Hispanoamérica. Estructuras, situaciones y transferencias*, Valladolid, Universidad de Valladolid, 1999, 19-49.

2.2. *La propuesta de Rona (1964). Rasgos fónicos y morfosintácticos (voseo)*

Cuatro son los criterios que utilizó Rona para hacer su propuesta de división dialectal: yeísmo, rehilamiento, voseo y tipo de forma voseante (*temés, temís, temes, teméis*). De la combinación de los cuatro se establecen dieciséis áreas.

Rona, al igual que Zamora Munné y Montes Giraldo, combina criterios lingüísticos con el geográfico de contigüidad, según el cual dos regiones pueden incluirse en una misma área dialectal si y solo si son contiguas. Este criterio de contigüidad ha provocado bastantes críticas, puesto que en las clasificaciones en que se ha tenido en cuenta se da una visión engañosa de la realidad lingüística, al aparecer siempre muchas más zonas que modalidades dialectales. Por ejemplo, en la división de Rona, la zona 2 (Chiapas, Tabasco, Yucatán y Quintana Roo, América Central hasta la mitad occidental de Panamá), la zona 5 (costa de Ecuador) y la zona 15 (provincias «gauchescas» de Argentina y Uruguay) comparten los mismos rasgos: yeísmo, rehilamiento y voseo con formas verbales del tipo *temés*. Es decir, una misma variedad dialectal aparece fragmentada en tres zonas diferentes. La única diferencia entre las zonas 2, 5 y 15 es la lejanía, la no contigüidad territorial, pero lingüísticamente, siguiendo los criterios de clasificación, constituyen la misma modalidad. A simple vista, el lector aprecia una fragmentación mayor de la que realmente existe.

Otra crítica a la propuesta de Rona es de mucho mayor calado, puesto que pone en duda la pertinencia de los criterios de clasificación elegidos: ¿cómo pueden aparecer México y las Antillas en la misma zona dialectal? Parece obvio que la inclusión de algún rasgo más, como la articulación de -s implorativa, habría sido necesaria. Por el contrario, el yeísmo es un rasgo tan general y mayoritario en español que es escasamente discriminador. A lo sumo, gráficamente, lo único que podríamos identificar sobre un mapa, de España o de Hispanoamérica, serían algunas manchas aisladas de regiones distinguidoras. El resto estaría ocupado por un vasto territorio uniformemente yeísta.

Además, las zonas propuestas por Rona son muy desiguales: enormes algunas, como la zona 1 (casi todo México, las Antillas, la costa Atlántica de Venezuela y Colombia, la mitad oriental de Panamá) y pequeñísimas otras, como la zona 5, formada tan solo por la costa de Ecuador, o la zona 16 (zona ultraserrana de Uruguay).

2.3. *La exhaustividad de Resnick (1976). Rasgos fónicos*

Resnick no utilizó el criterio de contigüidad, por lo que habla exclusivamente de variedades dialectales y no de zonas. Empleó ocho rasgos, de cuya combinación surgen 256 modalidades. Los criterios utilizados fueron el

yeísmo, la aspiración de -s, la erre vibrante o asibilada, la jota velar o faríngea, la velarización de -n, la neutralización de -l, -r, el ensordecimiento de vocales y la realización oclusiva de sonoras tras consonante.

Probablemente sea la propuesta más ambiciosa y tal vez ahí radique su fracaso. En la práctica, tanta exhaustividad se vuelve demasiado artificiosa y compleja, y hace pensar que tal vez tanto esfuerzo complique más que aclare la realidad que pretende organizar. Habrá quien piense que la pura clasificación por países sea más clarificadora que las complicadas tablas de Resnick.

2.4. *La propuesta de Zamora Munné (1979-80).*

Rasgos fónicos y morfosintácticos

Bastante más acertada que las anteriores es la propuesta de Zamora Munné. Combina rasgos fónicos (articulación de -s y de jota) y morfosintácticos (presencia de tuteo, de voseo o de voseo y tuteo simultáneamente), con el geográfico de contigüidad. Establece nueve zonas dialectales americanas, algunas de las cuales presentan los mismos rasgos, tal y como vimos en el caso de Rona. Así ocurre, por ejemplo, con la zona I (Antillas, Caribe mexicano, mitad oriental de Panamá, costa norte de Colombia, Venezuela menos la cordillera) y la zona VI (costa peurana, exceptuando el sur), que comparten la aspiración de -s y de jota y la ausencia de voseo.

Las nueve zonas establecidas por Zamora Munné son las siguientes:

1. Antillas; costa oriental de México; mitad oriental de Panamá; costa norte de Colombia; Venezuela, excepto la cordillera.
2. México, excepto la costa oriental y las regiones limítrofes con Guatemala.
3. Centro América; regiones limítrofes de México; mitad occidental de Panamá.
4. Colombia, excepto las costas; región de la cordillera de Venezuela.
5. Costa del Pacífico de Colombia y del Ecuador.
6. Costa de Perú, excepto extremo sur.
7. Ecuador y Perú, excepto las regiones en las dos zonas anteriores; occidente y centro de Bolivia; noroeste de Argentina.
8. Chile.
9. Oriente de Bolivia; Paraguay; Uruguay; Argentina, excepto el noroeste.

2.5. *La propuesta de Cahuzac (1980). Léxico rural*

Cahuzac se basó en un criterio excesivamente reduccionista para establecer áreas dialectales: el nombre dado a los hombres del campo en las distin-

tas regiones americanas. Además, se fio del mal consejo de los diccionarios acumulativos de americanismos, por lo que su clasificación ha recibido bastantes críticas.

Estableció cuatro regiones, algunas, especialmente la primera, excesivamente heterogéneas. Incluía en ella el sur de Estados Unidos, México, América Central, las Antillas, Venezuela, Colombia (excepto los Andes) y la costa ecuatoriana. Las otras tres regiones eran la zona andina, Chile y las llanuras orientales o países del Plata.

2.6. *La propuesta de Montes Giraldo (2001)*

Presentamos la última de las versiones de propuestas de clasificación publicadas por Montes Giraldo, concretamente la que aparece en las actas del *II Congreso Internacional de la Lengua Española. El español en la sociedad de la información* (Valladolid), publicadas por el Centro Virtual Cervantes en su página de internet.

Tabla 1

| Zona | Extensión geográfica | Rasgos lingüísticos |
|------|--|---------------------|
| I | Antillas, costa oriental de México, mitad oriental de Panamá, costa norte de Colombia, Venezuela (excepto Andes) | -h, T |
| II | México (excepto la costa oriental y las regiones limítrofes con Guatemala) | -s, T |
| III | Centroamérica, regiones limítrofes de México y mitad occidental de Panamá | -h, T/V |
| IV | Colombia (excepto costas), cordillera de Venezuela | -s, T/V |
| V | Costa pacífica de Colombia y Ecuador | -h, T/V |
| VI | Costa de Perú, excepto extremo sur | -h, T |
| VII | Ecuador y Perú, excepto regiones anteriores, occidente y centro de Bolivia y Noroeste de Argentina | -s, T/V |
| VIII | Chile | -h, T/V |
| IX | Oriente de Bolivia, Paraguay, Uruguay, Argentina, excepto noroeste | -h, V |

Como puede apreciarse en la tabla 1, Montes Giraldo sólo tiene en cuenta dos criterios de clasificación: la articulación sibilante (-s) o aspirada (-h) de -s implosiva, y la fórmula informal de tratamiento empleada para dirigirse a un interlocutor (*tú* (T), *vos* (V), convivencia de *tú* y *vos* (T/V)).

En realidad, si no aplicamos la exigencia de contigüidad, las nueve zonas quedan reducidas a cinco modalidades dialectales, como se observa en la tabla 2:

Tabla 2

| Modalidad | Rasgos lingüísticos | Zonas (según el esquema de Montes Giraldo) |
|-----------|---------------------|--|
| A | -h, T | I, VI |
| B | -s, T | II |
| C | -h, T/V | III, V, VIII |
| D | -s, T/V | IV, VII |
| E | -h, V | IX |

2.6.1. Comentarios a la propuesta de Montes Giraldo

Empecemos con algunas precisiones sobre la zona I. Siguiendo a Lope Blanch⁵, puede corregirse bastante la zona mexicana de aspiración de -s, que no estaría limitada a la costa oriental, Veracruz, Tabasco y parte de Campeche, sino también a regiones del pacífico: costa de Oaxaca y Guerrero (Acapulco); costa de Sinaloa (Culiacán) y Sonora.

También cabe hacer alguna precisión sobre la articulación de -s en la cordillera andina venezolana. Montes Giraldo sigue en este aspecto a Zamora Munné (1979-1980), que en su zona I incluye las Antillas, costa oriental de México, mitad oriental de Panamá, costa norte de Colombia, y *Venezuela, excepto la cordillera*. En efecto, así parece haber sido en el pasado, pero estudios recientes de carácter sociolingüístico anuncian el avance de un cambio en la región de Mérida. En 1980, el porcentaje de aspiración en la ciudad de Mérida era sutilmente inferior al de retención⁶, lo que indica el inicio de un cambio: la aspiración dejaba de ser un fenómeno marginal en esta región andina. En 1998, la aspiración predominaba ya sobre la sibilancia, tanto en la capital como en la zona rural, especialmente en las mujeres jóvenes, promotoras del cambio.

Con las precisiones indicadas más arriba y alguna nueva, la zona II de Montes Giraldo podría quedar como sigue: México, excepto las zonas costeras indicadas, excepto Chiapas (donde pervive el voseo) y la península del Yucatán, de fuerte influencia maya (Lope Blanch, 85).

Más fuertes parecen las objeciones a la zona III, caracterizada por articulación aspirada de -s y voseo-tuteo: Centroamérica hasta la mitad oriental de Panamá y las regiones limítrofes de México. Recuérdese que la -s implosiva sibilante se mantiene en las partes centrales de Guatemala y en el Valle Central

⁵ «México», en M. Alvar (dir.), *Manual de dialectología hispánica. El español de América*, Barcelona, Ariel, 1996, 81-89.

⁶ Villamizar, T., «Fonetismo», en Obediente Sosa, E. (comp.), *El habla rural de la cordillera de Mérida*, Mérida, Universidad de los Andes, 1998, págs. 59-62.

de Costa Rica, donde se encuentran las principales ciudades del país⁷. Por tanto, parece lógico eliminar estas dos áreas de la zona III. Seguramente el error de Montes Giraldo se deba, una vez más, a la aplicación del principio de contigüidad: tener en cuenta el carácter excepcional de Guatemala y Costa Rica habría llevado a que ambos países constituyeran zonas aparte (con -s y voseo), con lo que el número de áreas habría ascendido a once, dos de ellas minúsculas.

La zona IV debería reducirse, según nuestro juicio, a la llamada variedad andina occidental de Colombia (Antioquia, Caldas, Risalda, Quindío, Valle del Cauca). Aquí habría que añadir Guatemala y Costa Rica, haciendo caso omiso al principio de contigüidad. Respecto de la variedad andina oriental, donde se encuentra Bogotá, parece excesivo incluirla en zona de voseo-tuteo, puesto que el voseo de la región tiene carácter vulgar, rural o muy informal. Por último, la cordillera venezolana puede incluirse como una región más que gravita en torno a la órbita del estándar caraqueño: los índices de aspiración de la zona empiezan a ser superiores a los de mantenimiento de la sibilancia, y el voseo andino venezolano está desprestigiado ante el tuteo capitalino.

La zona V, con voseo-tuteo y aspiración de -s, está formada por la costa pacífica de Colombia y por la costa ecuatoriana. En esta última región, especialmente en las ciudades de Guayaquil y Esmeraldas, el voseo está en regresión⁸. Siguiendo por la costa pacífica hacia el sur, llegamos a la zona VI, la costa peruana, con tuteo y aspiración de -s implosiva. En Lima, la aspiración preconsonántica es frecuente en las clases media y alta y no recibe valoración social negativa. Por el contrario, la aspiración prevocálica está estigmatizada. Algo similar ocurre con la pérdida de -s, aunque es un fenómeno en crecimiento entre las clases populares. En opinión de Penny⁹, en la capital peruana se está produciendo un reciente cambio desde abajo: es probable que Lima formara parte, hasta hace poco, de la región que mantenía -s, en consonancia con lo que ocurría con otros centros administrativos del periodo colonial, como México o Bogotá. En cualquier caso, los índices de aspiración de -s en esta región costeña están muy por debajo de los registrados en el Caribe. Especialmente en Lima, cabría hablar de moderada y reciente aspiración.

De la zona VII deben hacerse algunas observaciones sobre el tipo de voseo existente: la región andina peruana presenta restos voseantes diptongados (*vos tenéis, coméis*). En el castellano andino de Bolivia (especialmente el occidente boliviano, La Paz, Oruro, Potosí, Sucre, Cochabamba, Chuquisaca), los imperativos voseantes están generalizados (*vení, mostrame, pedile*, etc.), pero en presente de indicativo sólo quedan restos pronominales de voseo del tipo

⁷ Quesada Pacheco, «El español de América Central», en Alvar, M., ob. cit., p. 104.

⁸ Lipski, J.M., *El español de América*, Madrid, Cátedra, 267.

⁹ Penny, R., *Variation and Change in Spanish*, Cambridge, Cambridge University Press, 2000, 149.

vos quieres, en alternancia con la forma tuteante plena *tú quieres*¹⁰. También se da voseo pronominal en las tierras altas centrales ecuatorianas: *vos tienes* (hablantes monolingües), alternancia *vos / tú tienes* (hablantes cultos urbanos). Sólo se encuentra voseo completo, pronominal y verbal (VV) entre los hablantes bilingües (*vos tenís*). Por último, también en el noroeste argentino perviven restos de voseo pronominal, situación que parece haber ocupado mayor extensión territorial durante el siglo XIX. En S. Miguel de Tucumán encontramos un sistema social claramente estratificado: voseo completo, a imitación del bonaerense (*vos cantás, tenés, vivís*), en expansión; voseo pronominal, propio del nivel alto (*vos cantas, tienes, vives*); y voseo completo pero con monoptongaciones en ís (*tenís*), en el nivel sociocultural bajo¹¹.

En Chile (zona VIII) se realiza un sistema tridimensional de tratamiento: *tú estás, comís* (intimidación)/*tú estás* (confianza)/*usted está* (formalidad). El voseo completo (*vos estás*) está estigmatizado como fenómeno rural e inculto. También encontramos voseo verbal en Uruguay, cuyo sistema de tratamiento está formado, como el chileno, por tres elementos: *vos tenés* (intimidación)/*tú tenés* (confianza)/*usted tiene* (formalidad). Esta particularidad del voseo uruguayo lo singulariza respecto del bonaerense, que presenta un sistema bidimensional de tratamiento.

Todos estos comentarios realizados acerca del voseo ponen de manifiesto la enorme cantidad de particularidades que presentan las formas de tratamiento en el mundo hispánico. En singular, el único punto que tienen en común todos los sistemas es el uso de *usted* para expresar formalidad. Pero las diferencias aparecen cuando intentamos precisar qué forma o formas se emplean para significar «intimidación» o «confianza». Surgen entonces enormes complicaciones: junto a sistemas de solo dos elementos, relativamente fáciles de describir¹², encontramos multitud de regiones en las que perviven sistemas tridimensionales, en el que la intimidación y confianza se expresan empleando *vos* o *tú*¹³. Y la situación se complica mucho más cuando *usted* se emplea, no solo en un extremo del continuum, el de máxima formalidad, sino también en el extremo opuesto, el de la intimidación (ustedeo), con lo que es posible encontrar regiones con cuatro grados de tratamiento: *usted-tú-vos-usted*. Por este motivo, creemos que en el

¹⁰ Coello Vila, C., «Bolivia», en Alvar, M., ob. cit., p. 174.

¹¹ Vid. Rojas, Elena M. (1980), *Aspectos del habla de S. Miguel de Tucumán*, Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán; Rojas, Elena M. (2000), «El español en el noroeste», en Fontanella de Weinberg, M. Beatriz (coordinadora), *El español de la Argentina y sus variedades regionales*, Buenos Aires, Edicial, pp. 148-156.

¹² Sistemas bidimensionales tuteantes (*tú/usted*), como el español, el cubano o el mexicano, por ejemplo; sistemas bidimensionales voseantes (*vos/usted*), en el que *tú* es un elemento extraño, como el bonaerense.

¹³ Véanse los casos indicados más arriba de Chile y Uruguay.

intento de hacer una clasificación general del español de América en regiones dialectales es preferible no entrar en subdivisiones del tipo «solo voseo» o «convivencia de voseo y tuteo», que serían mucho más pertinentes en subdivisiones posteriores.

3. LAS CUATRO MODALIDADES DEL ESPAÑOL AMERICANO

Teniendo en cuenta las observaciones realizadas a la clasificación propuesta por Montes Giraldo, es el momento de presentar una propuesta de división dialectal en la que se tengan en cuenta exclusivamente los dos criterios señalados al principio: articulación de -s y presencia o no de voseo. De esta forma, el español de América se subdivide en las cuatro modalidades que figuran en la tabla 3.

Tabla 3

| Las cuatro modalidades del español americano | Mantenimiento de -s | Aspiración de -s |
|--|---|---|
| Tuteo | MODALIDAD I: México (excepto Chiapas y Yucatán, y las costas: Veracruz, Tabasco, parte de Campeche, costa de Oaxaca y Guerrero, costa de Sinaloa y Sonora); Variedad andina oriental de Colombia; ¿Lima? | MODALIDAD II: Antillas Costa mexicana Mitad oriental de Panamá Costa caribeña de Colombia; Venezuela; Costa peruana |
| Voseo | MODALIDAD III: Variedad andina occidental de Colombia Guatemala y Costa Rica Andes peruanos Tierras altas de Ecuador El castellano andino de Bolivia Noroeste de Argentina | MODALIDAD IV: Centroamérica (menos Guatemala y Costa Rica) Mitad occidental de Panamá Costa pacífica de Colombia y Ecuador Chile, Oriente y sur de Bolivia; Paraguay, Argentina y Uruguay |

La modalidad I (-s sibilante y tuteo) está ocupada por las áreas de influencia de los principales centros administrativos virreinales (México, Lima). Constituyen aproximadamente lo que Germán de Granda llama «áreas centrales o de consolidación mayor», en las que se produce una temprana e intensa

estandarización lingüística. En estas regiones, el modelo normativo cortesano frenó desde muy pronto algunos rasgos de la koiné americana¹⁴, como la aspiración de -s, e hizo que retrocediera el uso «agramatical» voseante.

En la modalidad II (-h y tuteo) se encuentra la mayor parte de las llamadas «tierras bajas» americanas. Son zonas costeras a las que llegaba la flota procedente de Sevilla. Tal vez esto explique el tuteo de la región. Por otra parte, en estos puertos alejados en su mayoría de los centros administrativos y culturales se produce con mayor intensidad que en otras zonas la mezcla dialectal y el aflojamiento de las redes sociales, lo que favoreció el avance de la aspiración de -s.

El caso de Lima puede resultar contradictorio: por un lado, fue capital virreinal, es decir, área urbana hispanizada, donde cabría esperar que se mantuviera el consonantismo implosivo tenso. Por otra parte, es zona costera, con el puerto del Callao como uno de los destinos principales de la flota, por lo que podría esperarse un comportamiento de la -s implosiva similar al de otras tierras bajas. Finalmente hemos decidido incluir Lima en la modalidad de mantenimiento de -s, puesto que los casos de aspiración más generales se dan solo en posición preconsonántica, muy lejos de la relajación articulatoria característica de la modalidad II.

En la modalidad III (-s, voseo) se incluyen algunas regiones que experimentaron un temprano empuje estandarizador que fue progresivamente debilitándose. Un ejemplo claro es el caso de Guatemala. En Santiago de los Caballeros (1542-1773) se estableció la sede de la Capitanía General de Guatemala, dependiente del virreinato mexicano. Desde allí se administraba un extenso territorio que iba desde Chiapas hasta Costa Rica. Como capital, mantuvo contactos con otros centros administrativos y culturales mexicanos y españoles. Seguramente, la influencia mexicana fue decisiva en el mantenimiento de -s. Pero la región, que, salvo algunos núcleos urbanos, se hispanizó escasamente, fue perdiendo interés y poder económico, se fue aislando y quedó estancada en el periodo postcolonial, junto con el Salvador y Honduras (Lipski, 272). Este aislamiento progresivo explica el mantenimiento del voseo guatemalteco.

Una historia similar ocurrió en las tierras altas ecuatorianas y bolivianas. Germán de Granda considera que las áreas centrales o de consolidación mayor estaban constituidas por el centro de México, más el eje imaginario que une Lima con Quito hacia el norte, Lima con Arequipa, hacia el sur, y Lima con Sucre y el Potosí, hacia el sureste. En el origen del periodo colonial, estas tierras altas ecuatorianas y bolivianas a las que aludimos

¹⁴ Una buena síntesis de la teoría de la koinización y estandarización puede verse en J. Sánchez Méndez, *Historia de la lengua española en América*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2003, 97-114.

fueron, por tanto, regiones centrales vinculadas a la explotación de metales preciosos, con una economía e interés similares a los de la meseta mexicana. Del primer empuje estandarizador se conserva la tensión articulatoria de -s. El aislamiento progresivo de la región, con la paulatina decadencia de la economía basada en la extracción minera, propició el mantenimiento, en distinto grado, de restos voseantes.

Por último, la modalidad IV (-h y voseo), está constituida por dos tipos de regiones: una de estandarización baja o nula (Paraguay y la mayor parte de Centroamérica), y otra de estandarización tardía pero intensa (Chile, Argentina, Uruguay). En la primera de estas regiones, la escasa población hispánica, la beligerancia de los indígenas, el escaso interés económico del territorio, el aislamiento geográfico, las guerras, etc. han impedido hasta casi el siglo XX el desarrollo estandarizador de su modalidad lingüística, lo que favoreció el avance de la aspiración de -s y el mantenimiento del voseo¹⁵. En la segunda de ellas, el desarrollo urbano y económico y con él el estandarizador no se inicia con fuerza hasta mediados del siglo XVIII, cuando ya la relajación de -s y el voseo no regularizado habían avanzado en todos los sectores sociales¹⁶.

B. Fontanella considera que el español argentino del XVIII presentaba las siguientes características generalizadas: seseo, yeísmo, aspiración de -s, voseo no regularizado, confusión de -l,-r, pérdida de -d, -d-, velarización de ue-, confusión de b,g + o, u (*golvés* 'volvés'), vacilación del vocalismo átono, cierre de e, o en grupos vocálicos (*curiosiar, cuhete*), desplazamientos acentuales (*óido, créido, páis*), etc. A finales del XIX, la mayoría de estos rasgos, merced al proceso estandarizador, habían retrocedido, a excepción del seseo y del voseo. Se produjo una relativa restauración de -s y el voseo se regularizó con las formas actuales.

Parece contradictorio que la estandarización no haya acabado con el uso voseante, lo que se debió sin duda a que en Argentina floreció una ideología nacionalista antiespañola, que permitió que este rasgo rural se generalizara desde abajo a los demás sectores sociales¹⁷. Justo lo contrario

¹⁵ G. de Granda, «Hacia la historia de la lengua española en el Paraguay», en C. Hernández Alonso, ob. cit., pp. 649-674.

¹⁶ B. Fontanella de Weinberg, *El español de América*, Madrid, Mapfre, 1992, 52-54.

¹⁷ Véanse a este respecto los escritos de Domingo Faustino Sarmiento sobre la inferioridad del español respecto de otras lenguas europeas: «¿Tenemos los libros necesarios en nuestro idioma para comunicar a los que lo hablan todos los conocimientos humanos? ¿Tienen los otros idiomas? Sí: el inglés, el francés, el alemán, tienen todos los libros que transmiten el saber, y sólo el español carece de ellos. Estamos, pues, inhabilitados, a causa del idioma que hablamos, para infundir los conocimientos, que quienes los poseen entre nosotros toman de libros de otros idiomas [...] Si fuera posible cambiar idiomas voluntariamente, como se cambia la forma del vestido, el hombre de estado propendería a cambiar el idioma

ocurrió en el caso chileno, donde el ideal clasicista de lengua, impulsado por Andrés Bello, consiguió que retrocediera el uso de *vos*, actualmente estigmatizado¹⁸.

inviabile, por otro más conductor de los conocimientos humanos. Hácese esto con los dialectos que el Estado logra extinguir al fin, como nocivas vegetaciones de la planta principal» (*Domingo Faustino Sarmiento*, Edición de Victoria Galvani, ICI-Ediciones de Cultura Hispánica (Antología del Pensamiento político, social y económico de América Latina), Madrid, 1991, p. 157.

¹⁸ Lo que no consiguió Bello fue que se eliminara la pronunciación relajada de -s (Véase Pascual, J.A., «La idea que Sherlock Holmes se hubiera hecho de los orígenes del español americano», en I. Carrasco (coordinación y prólogo), *El español y sus variedades*, Málaga, Ayuntamiento de Málaga, 2000, pp. 92-93).

¡PUES SÍ QUE SON RELATIVOS LOS RELATIVOS!

JOSÉ J. GÓMEZ ASENCIO
DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA.
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

1. ALCANCE Y OBJETIVOS

Esto que aquí comienza no es un trabajo de lengua española, ni de gramática española, ni de historia de la lengua española; no es de ni de uso ni de norma. O sea: no presenta ninguno de los presumibles atractivos que una investigación en torno a los *relativos* podría ejercer sobre personas preocupadas por la ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA en cualquiera de sus facetas.

La pretensión es más bien sacar a la luz un par de datos y un par de ideas que alguien, si quisiera, podría tomar en consideración cuando se meta a escribir de este tema para un capítulo de una hipotética *historia* de las *teorías gramaticales* que (dentro de la tradición común de Occidente) han sido creadas para dar cuenta en las lenguas en general y en el español en particular de una serie cerrada de elementos englobados hoy bajo el marbete de *relativos*. Dicho con algo más de precisión: se tratará aquí de retazos de la evolución de algunas de las herramientas (teóricas, terminológicas, conceptuales) que los analistas llamados «gramáticos» o «gramáticos del español»: (i) han elaborado, o tomado prestados o retocado con el fin de dar cuenta y regular intrínquilis de esta lengua en que me expreso ahora; (ii) han empleado para enseñarla a otros, propios o ajenos; (iii) han aplicado a su descripción; o, dado el caso, (iv) han moldeado en un intento de constreñir sus capacidades y curso naturales.

Entre los OBJETIVOS A CORTO PLAZO de esta exposición estaría el hilvanar la historia de una categoría, de lo abstracto de esa categoría, de un concepto, de unas ideas; o la historia de los tipos de elementos, también

ideales, que los gramáticos han ido incluyendo en la clase o sacando de ella; pero no la historia de los especímenes concretos –los relativos de carne y hueso, la masa fónica, morfológica y física– que han constituido esa clase.

Ayudar a mejor comprender con respecto a esta clase: su estatus teórico actual; las razones de que sus elementos componentes o las funciones que se les asignan sean precisamente éstos y no otros; su naturaleza categorial y funcional; su ubicación gramaticográfica; o los flecos residuales y borrosos, de difícil integración, que es dable percibir aquí (como en casi todas las categorías gramaticales –y de las otras)... podrían contarse entre los ambiciosos –y seguramente incumplidos– OBJETIVOS A PLAZO LARGO de esta intervención.

Como pasa casi siempre con estos asuntos de gramática, parece cosa sana remontarse a los primitivos para, desde ellos, ir hilando la construcción, la de-construcción y la re-construcción de las teorías y ponerse, así, en condiciones de adoptar –a la hora de examinar el proceder de los curiosos que pensaron sobre estos asuntos antes que nosotros– una actitud crítica comprensiva similar a la que, por lo general, estamos dispuestos a tomar cuando examinamos una obra de nuestro tiempo.

2. LA CLASE DE HOY Y LAS CLASES DE AYER

En la mayor parte de las gramáticas del español actuales¹ se presenta un paradigma aparte, autónomo, constituido por un número restringido de entidades hasta cierto punto léxicas pero fuertemente gramaticalizadas (llamadas *relativos*) todas las cuales son susceptibles de cumplir simultáneamente estas funciones: 1) vincularse anafóricamente a un nombre que ha sido previamente mencionado, es decir, referirse a un antecedente; 2) ser conectores que enlazan elementos oracionales en el interior de un SN; 3) ser nexos subordinantes que trasponen (por ejemplo, de oración a adjetivo): introducen una subordinada a la que hacen funcionar como adjetivo de un nombre –el antecedente– de la principal; 4) desempeñar una función sintáctica dentro de la cláusula de la que forman parte, esto es, actuar como argumento o como adjunto dentro de la propia subordinada.

Hacen, pues, estas cuatro cosas a la vez:

- | | |
|---------------------|------------------|
| 1) se refieren a... | fóricos |
| 2) enlazan | nexos-conectores |

¹ En esta ocasión se ha consultado la de BOSQUE-DEMONTÉ (1999: 396-522), capítulo 7: «La estructura del sintagma nominal: las oraciones de relativo», firmado por José M. BRUCART.

- | | |
|-----------------------------|-----------------------------------|
| 3) subordinan-trasponen | subordinantes-traspositores |
| 4) cumplen la función de... | sujetos, objetos, complementos... |

Demasiadas tareas concentradas en un solo elemento léxico. Ya veremos. Esta clase así constituida y caracterizada hoy en día:

- No es natural: no se encuentra en la naturaleza ni viene impuesta por ella. Es un artificio del gramático, quien la ha creado atendiendo a caracteres que él ha logrado descubrir pacientemente a lo largo de los siglos.
- No ha existido desde siempre en las gramáticas: es, pues, un invento. Y si ha existido desde siempre en las lenguas, los analistas del lenguaje no la han detectado desde siempre, y sería, pues, un descubrimiento.
- No ha quedado –una vez algún gramático la estableció como categoría– integrada siempre por las mismas unidades, ni definida por los mismos rasgos.

El ser humano, también en esto, ha sido variable, inestable y al tiempo tozudo; ha mutado de criterio con el tiempo antes de alcanzar esta [escatológica] consumación de los tiempos en que no pocos piensan que nos hallamos. De algunos de los trances, vaivenes y percances por los que han pasado esta categoría verbal y estas unidades relativas por obra y gracia de los gramáticos se ocupa este trabajito.

3. ¿POR QUÉ LOS RELATIVOS SE LLAMAN RELATIVOS?

Más concretamente: ¿por qué a QUE, QUIEN, EL CUAL... se los denomina «(pronombres) relativos»? La cuestión que se plantea no es banal ni sólo terminológica ni meramente etimológica. Es de calado; se reviste de carácter teórico y atañe a asuntos de base gramatical y epistemológica: ¿de dónde viene y a qué se debe esa denominación?

Se supone que a que hacen relación (=se refieren) a un nombre previamente mencionado (=antecedente). Es lo que, en efecto, se puede apreciar en estas citas entresacadas de gramáticos de nuestra tradición «reciente»:

Pronombres relativos son los que hacen relacion, y se refieren á alguna persona ó cosa que ya se ha dicho, la qual persona ó cosa ya dicha se llama antecedente (Grae, 1796: 80-81).

Dicen relación a un nombre, que regularmente les precede (Ballot, 1796, 40).

QUE se refiere «siempre á la persona ó cosa que lo preceden en la oracion» (Salvá, 1840: 5, 125).

Son los que se refieren á persona ó cosa de que anteriormente se ha hecho mención (Grae, 1906: 57).

Hacen relación a una sustancia ya designada, cuyo nombre se llama antecedente (Blanco, 1896: 127).

*Ahora bien: según declaraciones de esos mismos gramáticos, ésta es característica común a prácticamente todos miembros de la clase «pronombre»². Oigamos algunas de esas declaraciones:

Pronombre es una parte de la oracion, que se pone algunas veces en ella en lugar del nombre para evitar su repeticion (Grae, 1796: 63).

Palabra que se pone en lugar del nombre para evitar la repeticion de él (Ballot, 1796: 29).

Pronombre es una parte de la oración que se emplea en vez del nombre, y con frecuencia para evitar la repeticion de éste (Grae, 1906: 52).

Pronombre es la palabra que se pone en lugar del nombre (Blanco, 1896: 123).

Y, sin lugar a dudas, ese papel fórico es rasgo compartido por buena parte de los usos de los (también llamados pronombres) demostrativos; basten dos citas:

Los pronombres demostrativos se refieren a o representan, una persona ó cosa, de la cual ya hemos hablado (Pelegrín, 1825: 56).

*Pronombres demostrativos son los que indican o demuestran el grado de proximidad de la persona o cosa a que se refieren*³ (Blanco, 1896: 128).

Dicho de otro modo: prácticamente todos los pronombres (excepción hecha de *yo*, *tú*) reproducen, reemplazan⁴ o hacen referencia a un nombre previamente mencionado. ¿Qué justifica que el rasgo que individualiza a los pronombres relativos dentro de la clase de los pronombres –la anáfora– sea justamente el mismo que caracteriza a toda la clase? Ya en 1769 el padre Benito de San Pedro alcanzó a atisbar la cuestión:

Todo pronombre dice relación a un nombre, que le precede en la oración, y es su antecedente (San Pedro, 1769: 177).

Aunque todo pronombre es relativo, hablando con propiedad, porque se pone en lugar de nombre, y se refiere a él; con todo el uso de los gramáticos

² Siempre que se acepte (lo que, desde mi punto de vista, sería lo acertado) que la ahora llamada *teoría sustitutiva* no es solamente tal, sino que se encuentra íntimamente ligada con –no sería más que un reflejo formal externo de– la *teoría referencial o anafórica* (Gómez Asencio, 1985: 79).

³ No parece que haya mucha distancia entre «*hacer relación a una sustancia*» (relativos) y «*referirse a una persona o una cosa*» (demostrativos). Si unos y otros son subclases de los pronombres y el rasgo definitorio de éstos es «ponerse en lugar del nombre», no parece desacertado sospechar que bajo esta formulación (teoría sustitutiva) se oculta la teoría anafórica. Véase la nota anterior.

⁴ Así también en Lázaro Carreter, 1953, s.v. Pronombre.

llama con excelencia por relativos a estos pronombres [que, quien,...], que sirven para expresar, y determinar los nombres, o antecedentes a que se refieren (Benito de San Pedro, 1769: 172).

Los asuntos que deben ocuparnos ahora son estos: ¿por qué sólo la subclase de los [pronombres] relativos es definida de un modo prácticamente idéntico al de la clase?; ¿qué tienen éstos de especial que no tengan los demás?; ¿qué ha pasado por la mente de los gramáticos para que estas palabras QUE, QUIEN, CUYO,... y no estas otras ESTE, ESE, AQUEL, MÍO, ALGUNOS,... se hayan apropiado del nombre *relativos*?; ¿qué vicisitudes historiográficas y epistemológicas han debido de tener lugar que puedan dar razón del resultado (provisional) que se acaba de esbozar?

3.1. *Nacimiento y primer desarrollo. Los relativos en la gramática alejandrina.*

En la gramática de Dionisio Tracio (c. 100 a. Xto.) los relativos no son considerados una subclase de los pronombres. De hecho ni siquiera podrían ser pronombres, toda vez que no cumplen con los dos requisitos simultáneos que el Tracio pide a una palabra para ser incluida en esa clase: sustituir necesariamente a un nombre y llevar marca de persona⁵. Los relativos se ubican al abrigo de la categoría de los artículos⁶: es como si se sostuviera – aunque esto no llega a formularse de modo explícito – la existencia de dos subclases de artículos: el antepuesto (hoy artículo determinado) y el pospuesto (hoy pronombre relativo). Razones, desde luego, no faltaron al Tracio para proceder así: (i) en griego, artículos y relativos son virtualmente idénticos desde el punto de vista morfológico: perspectiva formal; (ii) los relativos siguen a sus antecedentes nominales de un modo bastante paralelo a como los artículos preceden a los nombres: perspectiva sintáctica colocacional.

Apolonio Díscolo (c. 130) no fue ajeno a estas enseñanzas y profundizó en la brecha abierta por Dionisio. Tomando como criterios una identidad formal y una diferenciación colocacional pudo distinguir ahora con toda nitidez dos tipos de artículos: (i) el prepositivo: el hoy llamado artículo determinado; el que se coloca delante del nombre al que acompaña, nombre que, por cierto, debe referirse a algo que ya ha sido mencionado

⁵ «El pronombre es la palabra usada en lugar de un nombre, que indica personas determinadas» (Dionisio Tracio, p. 53). Así las cosas, en la categoría «pronombre» sólo se permite la entrada de los personales y los posesivos: ambos son los únicos que de manera necesaria tienen que sustituir –pero no pueden acompañar– a un nombre y sólo ellos llevan marca de persona.

⁶ «El artículo es la parte declinable de la oración que se antepone y pospone a la flexión de los nombres. Antepuesto es Ho, pospuesto es Hós» (Dionisio Tracio, p. 51).

previamente o que es único en su especie (en caso contrario el artículo no sería posible); (ii) el pospositivo: los hoy llamados pronombres relativos; el que se coloca detrás del nombre al que acompaña o nombre que le antecede, o nombre antecedente.

Ambos tipos de artículos desempeñan una misma misión: la anáfora (I, 96), «que es indicativa de la entidad previamente mencionada» (I, 43)⁷. Dicho de otro modo: sólo en el caso de que se haya producido una mención previa es posible usar uno de los dos artículos, sea el prepositivo (caso en el cual el artículo anunciaría que el nombre que se va a mencionar a continuación ya ha sido mencionado antes), sea el pospositivo (caso en el cual el nombre acaba de mencionarse inmediatamente antes: sería el antecedente).

Una escueta incursión –léase: digresión– en la teoría de los pronombres del propio Apolonio facilitará (espero) la labor de comprensión de los avatares futuros de estos relativos que tanto nos perturban. Los requisitos que una palabra debe cumplir para que el Díscolo la considere pronombre parecen ser:

(i) que designe una sustancia sin accidentes, esto es, en abstracto, sin dar noción de sus cualidades, sin rasgos semánticos estables y fijos (frente al sustantivo, el cual designaría la sustancia y los accidentes o conjunto de rasgos que constituyen y confieren identidad a la sustancia);

(ii) que «no se acompañe de artículo»;

y (iii) que haga «las veces del nombre en forma deíctica⁸ o anafórica⁹» (II, 16), que llame «en lugar del nombre» (II, 11).

Los pronombres se usan bien cuando el nombre no puede ser empleado¹⁰ o bien cuando, dicho ya una vez, no puede volver a repetirse¹¹ (II, 11).

Apolonio no quiso permitir que su complejísimo universo gramatical fuese objeto de interpretaciones unívocas y unánimes, exentas de ambigüedades. No obstante, tal vez no se ande muy desencaminado si se acepta, al menos provisionalmente, que el contenido del cuadro siguiente recoge parte de su pensamiento:

⁷ La anáfora, además, puede ser «por excelencia» (el Poeta) o de «posesión única» («el esclavo tuyo...») da a entender que sólo tienes un esclavo.

⁸ Hay deixis cuando los pronombres «señalan algo a la vista» (II, 12): «unas deixis son de lo que está a la vista y otras de lo que está en la mente» (II, 12). «El poder deíctico es, justamente, lo característico de los pronombres» (II, 45).

⁹ Gracias a la anáfora «se puede hacer referencia a nombres previamente mencionados» (II, 8). «Lo peculiar de la anáfora es una segunda mención de la persona anteriormente nombrada» (II, 10). «No puede haber anáfora de personas que se muestran a la vista» (I, 96).

¹⁰ Sería el caso de los personales de primera y segunda personas.

¹¹ Son, entre otros, los personales de tercera persona.

| Fenómeno-Usó-Función ling. | | Categoría gramatical |
|----------------------------|-----------|----------------------------------|
| Anáfora | Artículo | Artículo prepositivo (=Artículo) |
| | | Artículo pospositivo (=Relativo) |
| | Pronombre | Pron. personal de 3 persona |
| Deixis | Pronombre | Pron. personales de 1 y 2 pers. |
| | | Pron. personal de 3 persona? |
| | | Pron. demostrativos |

3.2. *Mutaciones en su consideración teórica y su ubicación gramaticográfica*

3.2.1. Los relativos en algunas gramáticas del latín

3.2.1.1. La inexistencia de artículos en latín ocasionó –no sin controversias ni dificultades– que esta parte de la oración estuviera condenada a no ingresar en las gramáticas latinas¹². Si a ello se une el hecho, ya comentado más arriba, de que en la gramática alejandrina los relativos quedaban acogidos como una subclase en la categoría de los artículos, se puede entender hasta qué punto a los gramáticos del latín se les planteó un problema de cierta envergadura: sus fuentes teóricas y gramaticográficas no les ofrecían casilla para QUI, QUAE, QUOD, palabras que no podían ser artículos (porque la clase no existía en latín) y no podían ser pronombres (porque si la gramática griega no los incluía en esa clase, la gramática latina de inspiración griega tampoco debería hacerlo).

¿Qué hacer con ellas? Los problemas crecen.

3.2.1.2. Los requisitos que Prisciano (c. 520) pide a una palabra para ser pronombre¹³ no difieren sustancialmente de la suma de los que habían formulado los dos alejandrinos: ponerse en lugar de un nombre; aludir a una persona determinada; significar sustancia sin cualidad concreta. Añade un cuarto: el nombre sustituido ha de ser propio.

¹² «Noster sermo articulos non desiderat ideoque in alias partes orationis sparguntur» (nuestra lengua no echa de menos los artículos y por eso se diseminan en otras partes de la oración) (Quintiliano, I, 4, 19).

¹³ «Proprium est pronominis pro aliquo nomine proprio poni et certas significare personas». «Pronomen est pars orationis, quae pro nomine proprio uniuscuiusque accipitur personaeque finitas recipit» (*Institutionum Grammaticarum*, Keil, II, 55). «Substantiam significat sine aliqua certa qualitate».

Por otra parte –y por si acaso la definición no había quedado clara y aún se seguían suscitando dudas puntuales acerca de qué sí y qué no era pronombre, esto es, a la hora de asignar una palabra a la categoría¹⁴, –elaboró una lista de quince palabras que eran «pronombres sin controversia¹⁵». Ahora bien: en esa lista no aparecen QUI, QUAE, QUOD. Y Prisciano acabó sentenciando que esas palabras «más deberían ser llamadas nombres que pronombres»¹⁶. El caso es que esa lista se acabó convirtiendo en «el refugio de muchos gramáticos desconcertados en los siglos siguientes» y su enumeración no recibió apenas variación por parte de los gramáticos medievales y renacentistas que intentaron una clasificación del pronombre¹⁷... y los relativos, por consiguiente, quedaron fuera de la categoría pronominal.

Nombre¹⁸ y pronombre –según este autor latino– comparten su capacidad de significar sustancia: ésta es, pues, rasgo común a ambas categorías, cuyas diferencias vendrían marcadas por el hecho de que el primero significa sustancia dotada de cualidades específicas y constantes, mientras que el pronombre denota sustancia independientemente de sus cualidades. Para compensar esa ausencia de cualidad concreta en el pronombre –justificando al paso su autonomía sintáctica y significativa– Prisciano necesitó moldear al servicio de su teoría dos conceptos interesantísimos de su maestro Apolonio:

- a) la *demonstratio* (deixis): presencia de la sustancia en el pronombre. La *demonstración* (es decir, los pronombres en función demostrativa o deíctica) «primam cognitionem indicat»; señala elementos presentes; lo denotado por el pronombre está a la vista. El uso del pronombre evoca directamente las cualidades de la sustancia, siempre variable, que se presenta ante los ojos.
- b) la *relatio* (anáfora): ausencia de la sustancia en el pronombre. La *relación* (esto es, los pronombres en función relativa o anafórica)

¹⁴ Lo que, de hecho, ya había sucedido: para, por ejemplo, Donato, Charisio, Probo o Diomedes, QUI, QUAE, QUOD sí son pronombres, pero de «qualitas infinita», esto es, de los que no reciben una persona determinada (es el caso de EGO, TU), antes bien, pueden adaptarse a cualquiera (a la primera, a la segunda y a la tercera). *Vid.* Ramajo, 1987: 128. Estarían en condición parecida a *ipse* (*ipse lego, ipse legis, ipse legit*).

¹⁵ «Pronomina de quibus nulla dubitatio est, sunt apud Latinos quindecim» (*Institutionum Grammaticarum*, Keil, III, 499): ocho primitivos (EGO, TU, SUI, ILLE, IPSE, ISTE, HIC, IS) y siete derivados (MEUS, TUUS, SUUS, NOSTER, VESTER, NOSTRAS, VESTRAS).

¹⁶ QUI y otros «magis nomina sunt appellanda quam pronomina: neque enim loci proprium nominum ponuntur neque certas significant personas, sed etiam substantiam, quamvis infinitam et qualitatem, quamvis generalem, quod est suum nominis, habent: nomina sunt igitur dicenda». Y «pronomina esse non possunt, quia finitas personas non habent» (tomo las citas de Ramajo, 1987: 136 nota, y 129).

¹⁷ Gómez Asencio, 1985: 68.

¹⁸ «Proprium est nominis substantiam et qualitatem significare» (*Institutionum Grammaticarum*, Keil, II, 56-57).

«secundam cognitionem significat»; se refiere o remite a elementos previamente mencionados.

El uso del pronombre evoca un nombre, el cual –por decirlo de algún modo– le transfiere el conjunto de cualidades que lo caracterizan y le son propias.

Siempre demostrativos serían EGO, TU, HIC, ISTE. Siempre relativos, IS, SUI. Unas veces demostrativos y otras relativos, ILLE, IPSE. El pronombre EGO representaría la propiedad de la *demonstratio* en su más algo grado; TU en el rango inmediatamente inferior, y así sucesivamente.

No faltan razones para inclinarse a pensar que, por ahora, con esos términos técnicos no se aludía a subclases paradigmáticas de pronombres¹⁹, sino a diferentes funciones, usos o valores de –más o menos y en teoría– cualquier pronombre. El caso es que QUI, QUAE, QUOD en Prisciano: (i) no son pronombres; y (ii) no tienen –por lo tanto– en modo alguno capacidad relativa o anafórica, toda vez que esta función es exclusiva de algunos de los componentes de la clase pronombre (los quince famosos de la lista cerrada).

Tal vez este cuadro alcance a recoger sin demasiadas distorsiones el punto de vista de este autor latino tardío:

| | | | |
|-----------------------|-------------------|--|---|
| Nombre | Sustantivo | | |
| | Adjetivo | [...] QUI, QUAE, QUOD | |
| Pronombre (quince) | Primitivos (ocho) | FORMA | FUNCIÓN/VALOR |
| | | EGO, TU, HIC, ISTE | <i>siempre demostrativa-deictica</i> |
| | | IS, SUI | <i>siempre relativa-anafórica</i> |
| | | ILLE, IPSE | <i>unas veces demostrativa y otras relativa</i> |
| | Derivados (siete) | MEUS, TUUS, SUUS, NOSTER, VESTER, NOSTRAS, VESTRAS | |

3.2.1.3. Fernando Nepote transitó en el último cuarto del siglo XV por el camino que había hollado Prisciano (no menos que otros gramáti-

¹⁹ Dicho de otro modo: no deberían considerarse estos términos como equivalentes del uso moderno de *demonstrativo* y *relativo*, entre otras cosas porque –como ya se ha señalado– los hoy llamados «relativos» (QUI, QUAE, QUOD) no eran para Prisciano pronombres, sino nombres (adjetivos). No se está hablando de ellos aquí.

cos del medievo que ahora no hacen al caso): se ase a la lista de los quince pronombres –palabras que «sine relatione²⁰ uel demonstratione cassa et uana sunt» (129, 25)–; asigna función sólo demostrativa a EGO, TU, HIC, ISTE, sólo relativa a SUI, IS²¹, y demostrativa o relativa a ILLE, IPSE (130, 3-16). Y a ade:

Relatiuum est rei preexistentis recordatiuum, sicut «qui», «ille», «is», «ipse», «tantus», «talis», «alius», «alter» et similia. Et antecedens est quod refertur per relatiuum (93, 2-5).

Lo que, desde un punto de vista argumentativo, interesa de la cita para los propósitos de este trabajo es lo siguiente: (i) a QUI, que no es un pronombre, ahora sí ya sí se le atribuye carácter relativo; (ii) QUI es, desde esa perspectiva, asimilable (¿idéntico?) a ILLE, IS, IPSE, que sí son pronombres; (iii) «relativo» es un término técnico con el que se alude a una capacidad de ciertas palabras –de diferentes clases– y no a una categoría verbal; (iv) el término técnico «antecedente» dista de haberse especializado en la acepción restringida con que hoy suele emplearse.

3.2.1.4. En sus *Introductiones latinae* Nebrija no anduvo, en esto, muy lejos:

(i) se mantuvo en sus quince;

(ii) escribió que «relatiuum est quod rem antecedentem refert», definición que él mismo tradujo así: «relatiuo es aquel²² que *representa* el antecedente» (el subrayado es mío);

(iii) consideró relativos, entre otros que no hacen al caso, QUI, SUI, IPSE, ILLE, IS, IDEM, ALIUS, ALTER, etc., es decir, palabras que en su propia teoría eran pronombres (tenemos total seguridad de esto) o (pero de esto ya no tenemos tanta seguridad) nombres (adjetivos): en todo caso muchos más elementos –todos ellos fóricos– de los que hoy estaríamos dispuestos a incluir entre los **relativos** en sentido estricto.

²⁰ «Relatio est rei ante late recordatio» (133, 5).

²¹ «Differt tamen 'is.ea.id.' ab omnibus aliis relatiuis, quoniam omnis relatio fit ad proxima, sed per 'is.ea.id.' semper ad remotiora» (130, 10-11).

²² Aquí tengo un problema: parece que en esas citas «relatiuum-relativo» no son sustantivos, sino adjetivos; faltaría, pues, el sustantivo al que se refieren. Muy probablemente sea «nomen-nombre»: «nomen relatiuum est quod...» y «nombre relativo es aquel que...». De hecho, este capítulo, que en la pág. 156 se llama «De relativis-Delos relatiuos», es invocado desde el Índice (pág. 7) así: «Delos nombres relatiuos».

Ahora bien; sucede que no se ha categorizado esa subclase o especie del nombre. Y que, por consiguiente, quedan dudas –y graves– acerca de la categoría verbal en la que Nebrija incluye esas palabras.

3.2.1.5. Con el Brocense la tradición se quiebra en muchos puntos: niega la existencia de la categoría «pronombre»; niega, en consecuencia, la lista de los quince principales; acepta, en 1576²³, que «relatium est signum rei antecedentis» y que son relativos estos: QUI, HIC²⁴, IS, ILLE, IPSE, para sin solución de continuidad defender que «el relativo siempre se coloca entre dos casos del mismo nombre²⁵» y —como no podía ser menos porque sólo a QUI le conviene esa regla— ocuparse sólo de QUI. Se están dando pasos de gigante para aislar a QUI del resto de los fóricos, para dejarlo solo y aparte por presentar caracteres que sólo a él convienen. De hecho, once años después (en 1587, en la *Minerva*) ya no se define el relativo y se trata exclusivamente de QUI: las otras palabras con capacidad fórica han desaparecido de un capítulo llamado precisamente «Sobre la construcción de los relativos»: estamos entrando en la edad contemporánea.

3.2.2. Los relativos en algunas gramáticas del español de los siglos XV-XVI-XVII

3.2.2.1. Había que conseguir que el modelo heredado valiera para la descripción de las lenguas vernáculas. Nebrija, quien tanto se esmeró en esa sutil labor de encaje, fue el encargado de iniciar la transición y abrir la brecha.

Retuvo a QUE fuera del catálogo de los pronombres y entendió que el accidente «calidad» en los nombres era «aquello» (opaco e indefinido) por lo cual se distingue el nombre común del nombre propio, el nombre adjetivo del nombre sustantivo y el nombre relativo del nombre antecedente²⁶. Los relativos (QUE, QUIEN, EL CUAL, entre otros) son para él sin duda una subclase de los nombres. Con el término *relativo* se hace, pues, YA referencia a una categoría.

Pero hay, al tiempo, un pasaje (p. 182) en el que se sostiene que el pronombre ÉL puede ser «demostrativo o relativo» o, lo que viene a ser lo mismo, deíctico o anafórico: aquí con ambos términos técnicos no se hace referencia a clases de palabras, sino a capacidades de ciertas entidades y *relativo* sigue AÚN conservando su valor funcional y discursivo originario.

²³ En las *Verae breuesque Grammaticae latinae Institutiones* (1572 y 1576) (citado en la pág. 166 de la edición de la *Minerva* que manejo).

²⁴ Recuérdese que a éste Prisciano y sus epígonos le atribuyen sólo capacidad deíctica.

²⁵ «*Lege librum quem habes*» ha de ser analizado como «*Lege librum quem librum habes*» (el ejemplo es de Sánchez Salor, pág. 16). Los relativos sólo pueden actuar, en consecuencia, como adjetivos o términos secundarios.

²⁶ «Antecedente se llama, por que se pone delante del relativo; relativo se llama, por que haze relacion del antecedente» (p. 166).

3.2.2.2. Las circunstancias impiden entrar en detalles. Creo, sin embargo, que el yerro no ha de ser grande si se afirma que durante los siglos XVI y XVII los gramáticos del español dan la sensación de andar pisando terrenos movedizos, de caminar sin norte, de bordear lindes débilmente marcadas. Es tiempo de vacilaciones, de ajuste de tradiciones, de moldeado para la descripción de una nueva lengua: también para el historiador de las ideas gramaticales, quien se siente inseguro e intranquilo cuando transita por aquí.

Sin contundencia, las posturas de los gramáticos –no sucesivas, sino coetáneas y recurrentes– respecto del tema que nos ocupa parecen prestarse a una interpretación como la que sigue²⁷.

Un rasgo común a –virtualmente– todos los gramáticos del período podría venir dado por su marcada tendencia a rehuir de acercamientos funcionales o discursivos («demostrativo» y «relativo» van dejando de ser *capacidades* de ciertas palabras) y su clara preferencia por categorizar, por la taxonomía clasificatoria: palabras en clases, clases en subclases, subclases constituidas por especímenes concretos («demostrativo» y «relativo» son ya prácticamente para todo el mundo *subclases* de los pronombres). Las palabras que hoy llamamos **relativos** (QUE sería el prototipo) han sido desplazadas desde su lugar primigenio hasta la categoría de los pronombres como una subclase de éstos.

A partir de esta idea compartida, las gramáticas se prestan a una agrupación como la que sigue (insisto en que el fárrago de los datos suscita la inquietud del investigador y en que su complejidad impide dar noticia del detalle):

A. Obras de clara transición como las de Charpentier [?] (1597) en las da la impresión de que «demostrativo» y «relativo» son a la vez y de un modo relativamente bien diferenciado:

a) subclases de los pronombres; así:

| | |
|----------------------|--|
| demostrativos | este, ese, aquel, él |
| relativos | uno, ninguno, alguno, alguien, nadie, cadauno, otro, [...] quien, que, qual, cuyo, quanto, [...] |

b) funciones discursivas o sintagmáticas de ciertas palabras; así:

| | |
|------------------------------|--|
| pronombres de 1 y 2 personas | siempre demostrativos «en tanto en cuanto demuestran la persona de que se habla» |
| pronombres de 3 persona | «unas veces demostrativos, otras veces relativos» |
| AQUESTE, ESE | «son demostrativos y relativos» |

²⁷ Para la redacción de este apartado me han sido especialmente útiles Maquieira (1990: 180-183) y Ramajo (1987: 130-133).

Este modo de concebir genera no pocas disfunciones descriptivas e interpretativas. Por poner un solo caso: ESE es un espécimen de la subclase **demostrativos** (jamás definida) que funciona unas veces como demostrativo –lo que sería normal vista la subclase a la que pertenece– y otras como relativo –lo que podría dejar perplejo al lector, vista la subclase a la que pertenece–.

- B. Artes en las que sucede esto: hay palabras que sólo se encuentran en la categoría **pronombres demostrativos**, hay palabras que sólo aparecen en la categoría **pronombres relativos** y hay palabras que están en las dos. Así, por ejemplo:

Richard Percyvall (1591) y John Minsheu (1599):

| | | |
|------------------------------------|----------------------|----------|
| demostrativos ²⁸ | yo, tú, sí, aquel | este, él |
| relativos ²⁹ | que, quien, el qual, | este, él |

Antonio de Corro (1586):

| | | |
|----------------------|--------------------|-------|
| demostrativos | yo, tú, sí, este | aquel |
| relativos | quien, qual, lo/la | aquel |

Son los momentos de mayor vacilación, los de menor precisión. Los términos técnicos «demostrativo» y «relativo» son ambiguos y se aplican, de manera indiferenciada, a dos realidades diferentes: son subclases explícitas de los pronombres en cuya constitución categorial se ha operado con resabios tácitos, soterrados, de la vieja concepción, la que atendía a la capacidad de ciertas palabras («demuestran ante los ojos» o «refieren lo ya mencionado»). Sucede, además, que al lector no se le dan los argumentos con los que se construyen las listas, sino las propias listas ya elaboradas; y al historiador crítico no acaba de entender cuál es la razón profunda que justifica que en unos casos sea AQUEL y en otros ESTE o ÉL o ESE la palabra elegida para formar parte de los dos paradigmas.

La consecuencia epistemológica e historiográfica última es la ya mencionada: hay palabras concretas del español que se encuentran en dos categorías, que pertenecen a dos subclases a la vez... lo que, tratándose de gramáticas categoriales, no deja de suscitar una cierta perplejidad.

²⁸ «Se llaman demostrativos, porque muestran una cosa de la que no se ha hablado antes» (citado por Ramajo, 1987: 131; traducción mía).

²⁹ «Son relativos, porque repiten algo, o hacen referencia a algo de lo que se ha hablado antes» (*id.*).

C. Textos en los que, a no dudar, **demostrativos** y **relativos** son paradigmas aparte, cada uno de los cuales está integrado por varios elementos que les son propios y exclusivos; casi no quedan huellas del viejo sentido discursivo de Prisciano.

Es el caso de la segunda gramática conocida de la lengua española, la *Vtil y breve institvtion* (Lovaina, 1555: 26-39)³⁰:

| | |
|---------------|-----------------------------------|
| demostrativos | este, ese, él, aquel, el/él mismo |
| relativos | quien, que, [el] cual |

Desde el punto de vista argumentativo, es importante para nosotros que entre los primeros se cuenten palabras con capacidad deíctica y anafórica; y entre los segundos, sólo fóricos.

Nada lejos le anduvo en esto el otro de Lovaina, el de la *Gramática de la lengua vulgar de España* (1559: 40-44). A ambos autores anónimos es común, además, el concebirlos como paradigmas cerrados: la palabra que cae en la red de uno de ellos sólo está ahí y ya no sale de ese lugar. Fue³¹ el sendero seguido por Juan de Miranda (1566), César Oudin (1597), John Sanford (1611) o Juan Ángel Zumarán (1634).

3.2.2.3. Tal vez haya que aceptar (haciendo caso omiso de matices) que para estos dos primeros siglos de gramática española podría dibujarse, en relación con el asunto de referencia, un panorama parecido al que ahora se esboza.

Durante este período y pasando por vicisitudes varias se fue produciendo un tránsito en el siguiente sentido: los términos técnicos **demostrativo** y **relativo** pasaron de designar usos oracionales, discursivos o pragmáticos de prácticamente todas las palabras recogidas en este cuadro:

³⁰ Hay, no obstante, pasajes (pp. 9 y 21) en los que «demostrativo» y «relativo» aún siguen manteniendo su significado clásico de «deixis» y «anáfora». Al tratar de los «artículos» LE, LA, LO [=pronombres personales enclíticos] se afirma que cuando van «puestos al fin de los verbos, valen tanto como artículos demostratiuos, ô relatiuos». Sus propios ejemplos no dejan lugar a dudas: «adonde est vuestro padre, porque vengo visitarle?» (relativo=anáfora) y «elo, elo por do viene» (demostrativo=deixis).

³¹ Con ligeras variantes en los elementos concretos que componen cada paradigma, son demostrativos ESTE, ESE, AQUEL y relativos, QUE, QUIEN, CUAL.

| Palabras | Valor déictico = demostrativo (indicar, mostrar objeto o persona de objeto o persona previamente mencionado) | Valor anafórico = relativo (hacer relación o referencia a nombre presente en situación) |
|---------------------|---|--|
| yo, tú | Virtualmente siempre | Prácticamente nunca |
| este, ese, aquel | Muy frecuentemente | A menudo |
| él, la, lo, le | A veces, a menudo | Muy frecuentemente |
| que, quien, el cual | Prácticamente nunca ³² | Virtualmente siempre |

a designar –a tenor de lo que a los ojos de los gramáticos se imponía como empleo prototípico y generalizado de unas y de otras– clases paradigmáticas, cerradas y categoriales de pronombres. Así:

| Palabras | Sub-categorías verbales |
|---------------------|----------------------------|
| este, ese, aquel | [Pronombres] Demostrativos |
| que, quien, el cual | [Pronombres] Relativos |

A nadie se le oculta hoy algo que el Brocense dejó bien claro en su día: que la mayor parte –si no toda– del trabajo lingüístico de QUE, QUIEN, EL CUAL es pronominal (*i.e.*, son términos primarios) y anafórica.

A nadie debería extrañar que QUE, QUIEN, EL CUAL engulleran para sí solos –forzados por las generalmente no confesadas inclinaciones categoriales de tantos y tantos gramáticos– la denominación de **relativos**, un apelativo que –¡ya lo he dicho tantas veces!– habían compartido solidariamente durante siglos con todas aquellas palabras que la lengua había dotado de capacidad fórica.

Los otros elementos hasta entonces llamados **relativos** tuvieron que buscar cobijo al abrigo de otras categorías: sea viejas, como el llamado pronombre personal de tercera persona: ÉL, LO, LA; sea recientes, como los «nuevos» pronombres demostrativos. Y los problemas siguieron creciendo hasta aflorar en mi propia adolescencia: los gramáticos incidieron en –y quedaron cegados por– la ¿preponderante? capacidad déictica de ESTE, ESE,

³² Pero, señalando a alguien en una reunión: «la que lleva el traje blanco es la novia»; «mira, mira, el que acaba de entrar es Luis». No faltará quien postule que el «déictico» aquí no es el relativo QUE, sino el artículo (tras el cual se habría omitido un nombre). Es justa y sorprendentemente la postura de Correas (1627: 37) que se mencionará más abajo. Para los objetivos de este trabajo, habrá que admitir esto: o QUE no tiene capacidad déictica o, si la tiene, ésta no ha sido aireada por los gramáticos.

AQUEL al tiempo que echaban tierra sobre su evidente –y ahora molesta o desatendida– función anafórica; llevaron, así, la perplejidad a las escuelas y hogares de miles de adolescentes avispados que quedaban huérfanos de explicación satisfactoria para los nada raras apariciones anafóricas (de carácter adjetivo o pronominal) de ESTE, ESE, AQUEL... Y se llegaron a formular definiciones de **relativo** (una subclase) y de **pronombre** (la clase) tan peligrosamente coincidentes o cercanas como las que se han traído al principio de este epígrafe 3.

3.2.2.4. Gonzalo Correas (1625³³ y 1627) tampoco pone fáciles las cosas al lector de hoy. Es caso aparte: refinado, sutil, complejo,... certero por lo general. De él podría decirse que re-hace (no sin flecos, no sin concesiones a la galería de gramáticos de su tiempo, no sin toques personales) la tradición primera: vuelta a los clásicos.

Hago gracia de los detalles, merecedores de una monografía. Y, con las debidas prudencia y reservas, oso aventurar como propuesta de interpretación de las ideas del extremeño la siguiente hipótesis de trabajo:

- a) Parece que acierta a disociar las dos teorías que acerca del pronombre se habían formulado como poco menos que indisolubles: la teoría sustitutiva (el pronombre se pone en lugar de...) y la teoría de la referencia (el pronombre alude a algo ya mencionado).
- b) Parece que «pronombre» es toda palabra no-verbo y no-partícula que tiene la capacidad de ponerse «en lugar del nombre propio» (1627: 28). Esto es: el pronombre sólo es sustituto y puede, además, ser sustituto específicamente del nombre propio.
- c) Parece que «relativo» vuelve a ser lo mismo que «anafórico» y hace alusión a la capacidad de ciertas palabras de referirse a algo previamente mentado:

Rrelativo es, el que rrefiere al que pasó antes propio o apelativo, sustantivo o adjetivo, i haze memoria de él, concertando en su genero i numero, como él, ella, el qual, el que. El que pasó antes se llama antezedente, porque está antes, i primero rrespecto del rrelativo (1627: 28).

- d) Parece que «demostrativo» es algo cercano a «deíctico» y vale para la capacidad que tienen algunas palabras de indicar algo o a alguien que se encuentra presente en situación.

³³ *Arte grande de la lengua castellana (=Arte de la lengua española castellana en la edición de E. Alarcos García de 1954).*

Así las cosas, resulta perfectamente natural sostener, por ejemplo:

1. Que YO, TÚ son pronombres (sustituyen a nombre propio) y demostrativos. Obsérvese que eso no es lo mismo que «pronombres demostrativos».
2. Que ESTE, ESE, AQUEL, ÉL son «pronombres i rrelativos» (1627: 31-32): son lo primero si es dado el caso de que se ponen en lugar de un nombre. Y son relativos. Obsérvese, igualmente, que eso no es lo mismo que «pronombres relativos».
3. Que EL QUE, LA QUE, LO QUE pueden ser relativos; y también «por causa del articulo» ser «pronombres demostrativos» de aquello que refieren. Correas ha percibido –y, que yo sepa, fue el único– el valor défctico de que se recubre EL QUE en casos como (los ejemplos, especialmente el segundo, impensable de mi persona, son suyos; 1627: 37):

*llevad el que os agradare, i los que más queráis
buena es la que obedece, i neziás las que se sacuden*

donde no se da mención alguna de sustantivo alguno.

Correas es único en estos tiempos de los Austrias: mantiene viva la llama pragmática y rehuye esa querencia –tan extendida por doquier en su época y en la nuestra– por lo categorial, por los paradigmas cerrados.

3.2.3. Los relativos en algunas gramáticas del español de los siglos XVIII-XIX.

3.2.3.1. Son legión, en cambio, los gramáticos que, bajo esta postrera dinastía de los Borbones, adoptaron posiciones similares a las que se han tratado al principio de este trabajo (véase el inicio del apartado 3.): los relativos son una subclase paradigmática de los pronombres completamente apartada de los demostrativos. Al modo del anónimo de Lovaina de 1555 (visto en 3.2.2.2.C]).

No es extraño, además, que unos y otros sean a menudo definidos de modo tautológico, circular, redundante. Los gramáticos tratan de dar razón de los términos técnicos y se centran más en el presumible fundamento etimológico de la palabra «relativo» que en la naturaleza o rasgos intrínsecos (categoriales, funcionales,...) de los miembros de la clase. De esta forma:

*los relativos se llaman así porque hacen relación...
los relativos hacen relación a... porque se llaman así.*

La similitud, el paralelismo, la molicie y la poca habilidad de algunos gramáticos coadyuvaron a que se hiciera cosa parecida con «demostrativo». En concreto (pero podrían rastrearse muchos más casos) los pronombres demostrativos vienen a ser aquellos

con los cuales demostramos y señalamos alguna persona o cosa (Grae, 1771: 42).

que demuestran señalando personas, o cosas (González de Valdés, 1798: 9).

que demuestran el grado de proximidad de la persona o cosa a que se refieren (Blanco, 1896:128)³⁴.

3.2.3.2. Todo lo visto hasta ahora toca al aspecto fórico de los relativos, enfoca su faceta anafórica. Pero QUE, QUIEN, EL CUAL tienen también una cara conectora, una capacidad conjuntiva. Los gramáticos de las lenguas vernáculas tardaron bastante en arrojar luz sobre este asunto. Y, cuando se hizo, se hizo para bautizar de nuevo a una categoría ya constituida, sólo que atendiendo ahora de forma exclusiva a otra de sus características.

Condillac (1776: 243-247) propuso para exactamente estas mismas palabras el nombre, más apropiado según él, de **conjuntivos**. Jovellanos (¿1795?: 105) se apresuró a adoptar el término, con escaso éxito por cierto, y a incluirlos entre los adjetivos. La tenacidad categorizadora alcanzó –lo que no debe sorprender a nadie– a Gómez Hermosilla (1835: 12-14; 89-90). Según él, la subclase de los *artículos*³⁵ *demostrativos*³⁶ queda así constituida:

Artículos demostrativos

Puros: ESTE, ESE, AQUEL

Mixtos o Conjuntivos: QUE, QUIEN, EL CUAL

Estos conjuntivos «equivalen a un demostrativo puro y la conjunción y»³⁷. El caso es que si se tiene en cuenta que los artículos –todos, por definición– han de ir siempre acompañando a un nombre sustantivo y que cuando esto no sucede es porque el sustantivo está elidido (p. 17), Gómez Hermosilla está tácitamente negando capacidad anafórica a los relativos –lo

³⁴ Obsérvese, de paso, el diferente sentido –más espurio– de «demostrar» en esta tercera cita con respecto al de las dos primeras.

³⁵ O palabras que dirigen la atención hacia un referente (persona o cosa) sin dar idea de él pero determinándolo (esto es, sacando el nombre de su significación abstracta y conceptual e indicando que se aplica a un cierto número de individuos).

³⁶ Los (artículos) que identifican a los individuos «por su situación respecto del que habla».

³⁷ No puede resistirme a traer aquí estas dos breves citas de Apolonio Díscolo (e invitar a una reflexión de la que cada cual podría sacar sus propias conclusiones): «La frase *vino un gramático que habló* equivale virtualmente a *vino un gramático y él habló*» (I, 144), lo cual viene a ser equivalente en la práctica a «*vino un gramático y, éste, habló*» (I, 145).

que no deja de ser una paradoja— y explícitamente concediendo capacidad sólo défctica a todos los demostrativos (puros + conjuntivos): casi justo lo contrario de lo sostenido por el grueso de la tradición precedente.

Lo que más me interesa destacar a este respecto es:

- (i) que el parentesco entre relativos y demostrativos se sigue percibiendo y ambos se siguen poniendo en relación estrecha (aunque, cada vez, en diferentes casillas del sistema);
- (ii) que nadie ceja en la pertinacia por categorizar, por hacer clases cerradas de elementos;
- (iii) que al parecer el modelo sólo permite iluminar una de las caras de estos elementos: si se arroja luz sobre lo anafórico queda oculto lo conector; si se ponen los focos sobre esto, aquello queda a oscuras; es como si el marco no diera opción a que el gramático concediera al tiempo y con idéntica jerarquía dos oficios a los relativos;
- (iv) que con seguridad hubo gramáticos que lograron detectar los dos valores, pero todos los aquí examinados caracterizaron a los relativos sólo por uno de ellos.

4. LOS RELATIVOS SON, EN EFECTO, MUY RELATIVOS.

4.1. *QUE* y sus congéneres:

1. No son pronombres, sino artículos, y por ende, anafóricos, en la gramática alejandrina.
2. No son pronombres y andan en cierta medida a la deriva (fuera del seguro asidero de la lista de pronombres sin controversia de Prisciano) en las gramáticas latinas que siguen a Prisciano y que han sido consultadas.
3. No son pronombres en la primera tradición española: Nebrija.
4. Son pronombres en otras gramáticas del latín y, dentro de la tradición española, a partir del anónimo de Lovaina de 1555 (la segunda gramática del español conocida).
5. No son pronombres, sino adjetivos conjuntivos en Jovellanos.
6. No son pronombres, sino artículos conjuntivos, sin capacidad anafórica (puesto que siempre acompañan a nombre, expreso o elidido), en Gómez Hermosilla.
7. Son hoy en día precisamente relativos, esto es, una clase autónoma de palabras, un paradigma aparte, un conjunto de entidades particularizado por su triple funcionalidad: (i) nexos; (ii) anafórico; (iii) argumento-adjunto (Brucart, 1999: 398 y 490).

«*Relatio*» y «*relativo*»:

1. Son papeles o capacidades de ciertas palabras de varias clases en la gramática alejandrina y en la gramática latina.
2. Son una categoría verbal cerrada en las gramáticas del español: en unas cuantas del XVI y generalmente a partir del XVIII.
3. Son de manera poco diferenciada, sin fronteras nítidas, al tiempo una función de algunas palabras y una categoría verbal (algunos de cuyos componentes forman parte también de la categoría de los demostrativos): en la mayor parte de las gramáticas de los siglos XVI y XVII.

4.2. *Los relativos son, en efecto, muy relativos. Absolutamente relativos parece que son. Su relatividad deriva:*

- a) de su complejidad intrínseca: son unidades poliédricas, multifacéticas.
- b) de que, en efecto, son anafóricos, es decir, hacen relación a palabra mencionada antes.
- c) de que, además, son conectores.
- d) de su historia categorial: vicisitudes de origen y evolutivas; cambios de lengua y consecuente trasvase de modelos descriptivos de una lengua a otra (griego>latín>español); distorsiones en la transmisión/adopción de las ideas; miradas personales novedosas; ...

Ha habido, como casi siempre sucede, gramáticos para todos los gustos:

1. Los que han puesto el foco en una u otra –pero sólo una cada vez– de las facetas de QUE, de modo que las otras han quedado difuminadas u ocultas.
2. Los que han dispuesto de medios para dar luz en todas las caras a la vez y han podido verlo todo simultáneamente; los que han podido observar y deslindar toda esa complejidad sintáctica, semántica, referencial, pragmática, etc.

Los primeros han hecho ir y venir a los relativos de un cajón a otro, los han ido homologando con categorías más autónomas, más importantes, primarias, ya creadas, preexistentes. Es la categoría en donde se han encajado lo variable; es el hecho de encajarlos en el hueco que mejor se ajustaba a lo que en cada ocasión el gramático ha detectado (de modo predominante o exclusivo) en ellos lo constante.

Los segundos (pero esto ya en el siglo XX) han creado una categoría *ad hoc*, una clase autónoma, constituida por un reducido y residual grupo de

elementos dotados, ellos solos, de un conjunto de características tan peculiares que se trata de algo especial. Lo peculiar no es tanto cada una de esas características por separado (así, sueltas, es dable encontrarlas en otros apartados de la gramática) cuanto el hecho de que todas concurren juntas en unas cuantas palabras: es esto lo que las convierte en «raras», en «extraordinarias», en paradigma aparte.

El ser humano ha necesitado del esfuerzo acumulado y de la reflexión colectiva de cientos de gramáticos a lo largo de no menos de 21 siglos para alcanzar esa categoría que hoy nos parece tan evidente y que pensamos tener totalmente aprehendida, definitivamente dominada. No sería sorprendente que dentro de 21 siglos se nos haya enmendado la plana; que se vean con las luces de entonces facetas de los relativos que nuestros microscopios y nuestros reactivos no nos permiten intuir; o, incluso, que un historiador de la gramática venga a dar razón –sin comprensivos paternalismos pero sin críticas acerbas de nuestro corto punto de mira– de las limitaciones de nuestro método, de lo pobre de nuestra teoría.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Corpus de textos gramaticales

- Apolonio Díscolo: *Sintaxis*. Intr., trad. y notas por V. Bécares Botas. Madrid: Gre-dos. 1987.
- Ballot, Joseph Pablo: *Gramática de la lengua castellana dirigida a las escuelas*. Barcelona, por Juan Francisco Piferrer. 1796.
- Blanco y Sánchez, Rufino: *Tratado elemental de lengua castellana o española* (1896). Madrid. Tip. de la «Rev. de Archivos, Bibliotecas y Museos». 1926. 8 ed. corregida y aumentada.
- Condillac, Etienne Bonnot de: *Cours d'Étude pour l'instruction du Prince de Parme*, tomo I, *Grammaire*, Londres. Chez les Libraires François. 1776.
- Correas, Gonzalo: *Arte kastellana* (1627). Intr., ed. y notas por M. Taoada Cid. Santiago de Compostela: Universidad. 1984.
- Dionisio Tracio: *TEXNH GPAMMATIKH. Ars grammatica. Gramática*. Ed. trilingüe de V. Bécares Botas. Zamora. 1993.
- Ferdinandus Nepos: *Materies* (1485?). Editado en Codo er 2000: 89-147.
- Gómez Hermosilla, José M. *Principios de Gramática general* (1835). Madrid. Impr. Nacional. 1841. 3 ed.
- González de Valdéz Juan A.: *Gramática completa grecolatina y castellana*. Madrid. Impr. Real. 1798.
- Gramática de la Lengua Vulgar de España*. Lovaina (1559). Ed. facsimilar y estudio de R. de Balbín y A Roldán. Madrid: C.S.I.C. 1966.

- Jovellanos, Gaspar Melchor de: *Curso de humanidades castellanas* (1795?). B.A.E., tomo 46 = Tomo 1 de las *Obras publicadas é inéditas*, colección hecha e ilustrada por D. Cándido Nocedal. Madrid. M. Rivadeneira. 1858: 101-155.
- Nebrija, Antonio de (1481): *Introducciones Latinas contrapuesto el romance al latin* (c.1488). Intr. y ed. de M. Á. Esparza y V. Calvo. Münster: Nodus Publikationem. 1996.
- Nebrija, Antonio de (1492): *Gramática sobre la lengua castellana*. Ed. de A. Quilis. Madrid: Editora Nacional. 1980.
- Pelegrín, Lamberto: *Elementos de la Gramática Universal aplicados a la lengua española*. Marsella. Impr. d'Achard. 1825.
- Quintiliano, Marco Fabio: *Institutio oratoria*. Ed. y trad. de A. Ortega Carmona. Salamanca: Universidad Pontificia. 1997.
- Real Academia Española: *Gramática de la lengua castellana*. Madrid. Impr. de don Joaquín de Ibarra. 1771.
- , *Gramática de la lengua castellana*. Madrid. Viuda de don Joaquín Ibarra. 1796. 4 ed. corregida y aumentada.
- , *Gramática de la lengua castellana*. Madrid. Perlado, Páez y Compañía. 1906, nueva edición.
- Salvá, Vicente: *Gramática de la lengua castellana segun ahora se habla* (1830). Valencia. Libr. de los SS. Mallen y sobrinos. 1840. 5 ed.
- Sánchez de las Brozas, Francisco (1587): *Minerva*. Intr., ed. y trad. de E. Sánchez Salor y C. Chaparro Gómez. Cáceres: Institución Cultural «El Brocense»/ Universidad de Extremadura. 1995.
- San Pedro, Benito de: *Arte del Romance Castellano, dispuesta según sus principios generales i el uso de los mejores autores*. Valencia. Impr. de Benito Monfort. 1769.
- Vtil y breve institvtion, para aprender los principios, y fundamentos de la lengua Hespañola*. Lovaina (1555). Estudio e Índice de A. Roldán: Madrid. C.S.I.C. 1977.

Estudios

- Bosque, I. y V. Demonte (1999), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Madrid: Espasa.
- Broendal, V. (1928), *Les parties du discours*, Copenhague: Einar Munksgaard. 1948, trad. francesa.
- Brucart, J. M. (1999), «La estructura del sintagma nominal: las oraciones de relativo», en Bosque-Demonte (1999): 396-522.
- Codoñer, C. (2000), *Gramáticas latinas de transición. Juan de Pastrana y Fernando Nepote*, Introducción y edición crítica. Salamanca: Universidad.

- Gómez Asencio, J. J. (1981), *Gramática y categorías verbales en la tradición española (1771-1847)*, Salamanca: Universidad.
- , (1985), *Subclases de palabras en la tradición española (1771-1847)*, Salamanca: Universidad.
- Lázaro. F. (1953), *Diccionario de términos filológicos*, Madrid: Gredos, 1974, 3 ed.
- Maquieira, M. (1990), «Clasificaciones y subclases del pronombre en los tratados gramaticales del siglo XVI», *Estudios humanísticos. Filología* 12: 175-195. Universidad de León.
- Ramajo Caño, A. (1987), *Las gramáticas de la lengua castellana desde Nebrija a Correas*, Salamanca: Universidad.
- Stammerjohann, H., ed. (1996), *Lexicon Grammaticorum. Who's who in the History of World Linguistics*, Tübingen: Max Niemeyer.

EL CONFLICTO ENTRE LOS PRINCIPIOS UNIVERSALES
Y LOS MODELOS IDEALES DE PRONUNCIACIÓN:
RESTRICCIONES DE BUENA FORMACIÓN Y DE FIDELIDAD
EN LA FONOLOGÍA DEL ESPAÑOL DE ANDALUCÍA

JUAN ANDRÉS VILLENA PONSODA
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

0. INTRODUCCIÓN

0.1. *Preliminares*

Las decisiones relativas a la enseñanza lingüística dependen de la situación sociolingüística de las comunidades de habla. El conocimiento de los sistemas lingüísticos debe, en consecuencia, ser completado con la investigación de los sistemas de valoración del uso lingüístico que **interaccionan** con los primeros. Uno de los aspectos en los que menos se suele insistir cuando se plantea el problema de la enseñanza de la lengua es el de la pronunciación. Sin embargo, resulta ser una preocupación en este contexto, particularmente en situaciones en las **que** existen conflictos **patentes** entre modelos ideales de pronunciación distintos.

La intención de este trabajo es mostrar cómo las tendencias universales hacia la simplificación de los sistemas fonológicos pueden verse reducidas por efecto de principios sociales basados en el prestigio patente (Fasold 1992). La presión ejercida por el estándar sobre las estructuras lingüísticas influye en la pronunciación de las consonantes obstruyentes tensas y fricativas de los dialectos meridionales del español, de modo que los rasgos vernaculares van siendo abandonados y se está produciendo en la actualidad un proceso de nivelación (*levelling*) en las

variedades orientales y centrales del español de Andalucía (Villena 1996; Moya Corral 2000).

Las variedades innovadoras meridionales del español han desarrollado tendencias universales de simplificación y economía lingüística desde la Baja Edad Media. Estas tendencias han conducido, por una parte, a la formación de un sistema fonológico más simple, debido a la fusión entre ciertas consonantes y, por otra, a la formación de sílabas abiertas, como consecuencia de la elisión de la coda. Sin embargo, puesto que el español estándar se basa en las variedades septentrionales más conservadoras (que reaccionaron contra la simplificación y reforzaron las codas), se ha desarrollado una tendencia prestigiosa que llega a refrenar las tendencias innovadoras propias de las variedades meridionales. Como consecuencia, al seguir las presiones sociales, los rasgos meridionales basados en constricciones universales y tendencias naturales pueden verse alterados e, incluso, invertidos en el sentido de un sistema fonológico menos natural y más complejo (Villena 2001).

La hipótesis que se defiende aquí es que los rasgos fonológicos meridionales y septentrionales derivan de un único conjunto de principios universales. La diferencia entre las dos variedades radica meramente en un problema de ordenación o jerarquía entre dichos condicionamientos. El estudio de la situación sociolingüística de las comunidades de habla demuestra que las presiones de corriente dominante producen una reordenación de la jerarquía entre los condicionamientos de fidelidad (*faithfulness*) y de buena formación (*well-formedness*), de modo que las variedades vernaculares meridionales tienden a converger en el sentido de las variedades septentrionales y del estándar nacional. Los hablantes más instruidos y más jóvenes son los que siguen con más frecuencia estos modelos de pronunciación, tal y como han puesto de manifiesto, entre otros, Villena/Requena (1996) y Moya Corral (2000).

La teoría de la Candidatura Óptima o Teoría de la Optimación (OT) suministra el marco y las herramientas necesarias para dar cuenta de los datos variables de las comunidades de habla; en particular, en lo que nos concierne, de los resultados de las investigaciones sobre las variedades vernaculares de la ciudad de Málaga (Villena 1996; Vida Castro 2003).

0.2. *El principio de Fasold*

La forma que manifiestan los sistemas fonológicos de las lenguas es el resultado de la interacción de dos clases de principios que actúan permanentemente. Por una parte, están los principios *gramaticales*, que responden a razones internas de los sistemas lingüísticos y, especialmente en el caso

de la pronunciación, están motivados por la economía y la simplicidad de medios. Por otra parte, los principios *contextuales* constituyen el reflejo del condicionamiento social sobre el uso de las lenguas. La evolución de los sistemas fonológicos en el sentido de su mayor simplicidad y de su mejor adaptación a los demás parámetros internos de la lengua puede quedar modificada o, incluso, detenida en función de la presión social ejercida por los grupos sociales que utilizan esa lengua.

Este conflicto entre fuerzas internas y externas en la formación y la evolución de las lenguas ha sido un asunto bastante debatido en el seno de la ciencia del lenguaje durante mucho tiempo. En lo que nos concierne ahora, manifiesta cómo la valoración social de ciertas clases de pronunciación puede llegar a invertir tendencias a la simplificación que representan una continuidad a lo largo del tiempo, así como procesos universales que resultan frenados en función de ciertas normas sociales de carácter arbitrario pero no por ello menos efectivas.

Fasold (1992: 352-353) enunció los términos exactos de la mencionada interacción siguiendo un procedimiento de exposición que podríamos denominar «principio de Fasold»:

Principio de Fasold: Los principios estructurales y los principios contextuales están en conjuntos separados y tratan de fenómenos diferentes. Las comunidades de hablantes acuerdan en ocasiones que los principios sociolingüísticos prevalezcan sobre los gramaticales, de modo que estructuras agramaticales o inusuales se convierten en aceptables o usuales.

Por lo tanto, como concluye el propio Fasold (1992: 355), es de esperar que «[...] cuando se da con una comunidad de hablantes que acepta y usa enunciados que violan constricciones estructurales de gran generalidad, estamos ante la imposición de un principio sociolingüístico».

Si se contempla desde esta perspectiva, la evolución de las lenguas y variedades lingüísticas, así como la variación sincrónica en el seno de las comunidades de habla, adquieren perfiles apasionantes. Algunos de los hechos más interesantes de la variación del español hablado en Andalucía están motivados en las consecuencias del principio de Fasold. La concreción de dicho principio a las circunstancias particulares que nos interesan aquí puede analizarse en tres momentos: 1.º la formación de dos conjuntos dialectales diferenciados, uno innovador y otro conservador; 2.º la constitución de la variedad estándar sobre la base del dialecto conservador; 3.º el desarrollo de ideologías lingüísticas proclives a la convergencia en el sentido del estándar (nivelación) en las comunidades de habla innovadora.

En consecuencia, la extensión del uso de las variedades innovadoras, que tradicionalmente han desarrollado las tendencias universales a la simplifica-

ción del consonantismo del español, resulta frenada sobre la base de una motivación social.

0.3. *Objetivo*

El objetivo de este trabajo es poner de manifiesto que la variación fonológica contemporánea del español meridional responde a un patrón que se ajusta a lo enunciado en el principio de Fasold. La hipótesis es la siguiente: las variedades innovadoras del español se han caracterizado por desarrollar las tendencias universales y naturales de simplificación y economía en el consonantismo, tanto tensivo como distensivo. Ello conduce, por un lado, a la formación de un sistema fonológico más simple en la tensión silábica (con la consiguiente fusión entre unidades) y, por otro, a la potenciación de las sílabas abiertas o carentes de coda en la distensión silábica. La formación del estándar nacional sobre la base de las variedades conservadoras (esto es, reticentes a las fusiones entre unidades tensivas y a la elisión de la coda silábica) ha creado una corriente de prestigio patente capaz de frenar las tendencias innovadoras en los dialectos meridionales. Las soluciones meridionales basadas en constricciones universales y en tendencias naturales pueden resultar invertidas como consecuencia de las presiones sociales.

Esto se puede enunciar con más sencillez en el marco de la teoría denominada *Optimality Theory* (OT), que podemos adaptar como «Teoría de la Candidatura Óptima» (Prince/Smolensky 1993; Archangeli/Langendoen 1999; Dekkers/van der Leeuw/van der Weijer 2000; Anttila 2002: 214-237). En lo que se refiere al componente fonológico de la gramática, la OT postula que funciona sobre la base de un conjunto limitado de principios universales, generalmente en forma de restricciones ordenadas que actúan sobre las formas abstractas subyacentes de las palabras, limitando sus posibilidades de realización. Los mencionados principios se ajustan a criterios de buena formación (naturalidad, simplicidad, economía) y de fidelidad (distancia entre la forma subyacente y su representación superficial).

En este marco, la separación entre los dos conjuntos de dialectos regionales del español se basa en el hecho de que los dialectos innovadores han seguido las tendencias naturales armónicas en la formación de las sílabas en perjuicio de la fidelidad a las formas subyacentes, mientras que, al contrario, los dialectos conservadores las han violado en beneficio de las restricciones de fidelidad.

La evolución y la variación actual de las consonantes obstruyentes coronales y palatales en la tensión silábica, en primer lugar, y de la /s/

en la distensión silábica, en segundo lugar, se utilizan aquí como casos especialmente privilegiados en lo tocante a la aplicación del mencionado principio de Fasold. Se trata de aspectos cada vez mejor conocidos de la fonología consonántica del español meridional. En el primer caso, nos basamos en los resultados de los trabajos variacionistas realizados en Málaga (Ávila 1994; Villena/Requena 1996; Cuevas 2001; Villena 2001), coincidentes con los de Granada (Moya/García Wiedemann 1995; Martínez/Moya 2000). En el segundo, utilizamos los datos del trabajo de Vida Castro (2003) sobre los condicionamientos universales de la elisión de /s/.

0.4. *Proposiciones*

En el intento de seguir un hilo conductor claro para la exposición y demostración de la hipótesis enunciada arriba, pueden formularse las siguientes proposiciones:

- 1.^a Las variedades innovadoras del español se diferencian de las conservadoras porque: a) optan por aceptar y extender las tendencias naturales que conducen a la elisión de la coda silábica (do-ø «dos», tiene-ø «tienes», coló-ø «color», rebalá-ø «resbalar», etc.); b) desarrollan con más fuerza y amplían la tendencia universal a privilegiar las continuas sibilantes /ʃ/, /ʒ/ (poʃo para «pocho», poθo o poʒo, indistintamente para «poso» y «pozo») en perjuicio de las no continuas /tʃ/, /ts/ (potʃo «pocho», esp. med. potso «pozo»).
- 2.^a Ambos procesos están posiblemente relacionados. La elisión de la coda silábica es una constricción universal en todas las lenguas (NO CODA). Los sonidos africados, como /tʃ/ o /ts/ constituyen por sí mismos casos contrarios o violaciones de restricciones universales, entre ellas la preferencia natural por las sílabas abiertas: /lat·ʃoθa/ frente a /la·ʃoθa/ 'la choza' o por los ataques silábicos simples: /la·tʃoθa/ frente a /la·ʃoθa/ (donde (·) indica límite entre sílabas).
- 3.^a Esta innovación inicial por la que se fricativizan las africadas dentoalveolares primero (/ts/, /dz/ (/ʒ/) y las palatales después (/tʃ/ /ʃ/ /ʒ/) produce un conjunto de otros procesos fonológicos que caracterizan a las variedades innovadoras. En particular, la reducción de las fricativas coronales dental laminal /ʒ/ y apical alveolar /ʃ/, fenómeno conocido como «çeçeo/zezeo» desde antiguo. Puede, en este sentido, hablarse de una divergencia meridional cuyo origen está en la Edad Media y que se habría basado en el contacto interdialectal surgido en Andalucía desde el siglo XIII. Como consecuencia, existe

un sistema fonológico tensivo y distensivo andaluz más simple (sin africadas, con una sola fricativa coronal y con muy poca frecuencia en la realización de codas silábicas efectivas).

- 4.^a El prestigio del estándar nacional basado en los dialectos conservadores y en la escritura y la alfabetización (*Sprechen nach den Schrift*) ha penetrado en las comunidades de habla meridional de tal modo que se favorece la restitución de las pautas de pronunciación abandonadas (coda silábica) o, incluso, se introducen otras nunca practicadas (/s/ : /θ/). Se trata de una convergencia hacia la variedad estándar que se relaciona con la educación formal, el estilo y la edad de los hablantes.

1. LA DIVERGENCIA DIALECTAL EN ESPAÑOL

1.1. *Restricciones universales sobre la formación de los dialectos del español*

La separación de los dialectos regionales del español hunde sus raíces en las tendencias que conformaron el sistema fonológico del español contemporáneo y que condujeron a la llamada «revolución» o «reajuste» fonológico de finales de la Edad Media (Villena 2001). En este sentido, conviene entender que los dialectos innovadores no divergen del español septentrional o del estándar, reduciendo algunas oposiciones entre unidades, sino que *producen soluciones diferentes* a determinados problemas que tenía el sistema fonológico del español medieval, del que también proceden aquellos. En consecuencia, el punto de partida es el español medieval común que atravesaba las tendencias que con posterioridad cristalizan en los dos mencionados conjuntos dialectales.

El establecimiento de una variedad estándar como lengua escrita y como vehículo de expresión formal e interdialectal es el resultado de una elección que está condicionada por circunstancias socioeconómicas, culturales y políticas. En el caso del español, el estándar nacional se establece sobre la base de los dialectos septentrionales, de modo que estos aparecen dotados de un prestigio social patente ligado únicamente a su cercanía con la variedad estándar.

Los dialectos innovadores divergen desde su origen cada vez más del punto de partida y dan preferencia a las sílabas armónicas sin coda (*CODA) y con ataques simples (*COMPLEX ONSET), en perjuicio de la fidelidad a las formas subyacentes (PARSE):

- (1) *CODA >> *COMPLEX ONSET >> PARSE.

Por el contrario, los dialectos conservadores privilegian el mantenimiento de las formas subyacentes en perjuicio de la simplicidad y la armonía de las sílabas:

(2) PARSE >> *COMPLEX ONSET >> *CODA.

Este contraste entre dos ordenaciones jerárquicas de las mismas restricciones produce una primera diferencia que desarrolla una cadena de otras que se van acumulando. Si planteamos la cuestión en términos de tendencias (que se pueden desarrollar más pronto o más tarde o que se mantienen latentes durante mucho tiempo y no se llegan a desarrollar nunca de manera absoluta) y no en términos diacrónicos, debemos señalar las siguientes (Cuadro 1):

- 1.^a La elisión de la coda silábica o la resistencia a realizar ataques silábicos complejos producen tempranamente la lenición de las africadas sibilantes coronales /tʃ/, /dz/ (potʃo «pozo», pladza «plaza») y, mucho más tarde, de las palatales /tʃ/ (potʃo «pocho»). De ahí derivan las cadenas de tracción o de empuje que explican la situación actual del consonantismo tensivo del español (Villena 2001). Esta simplificación es bastante natural, puesto que las africadas sibilantes son más complejas que las correspondientes fricativas, lo que se observa estadísticamente en las lenguas del mundo (Maddieson 1984: 35-45).
- 2.^a El encuentro en el español medieval post-alfonsí de dos clases de fricativas sibilantes coronales: dentales /ʃ/ (caʃa 'caza') y alveolares /s/ (caʃa «casa»), se resolvió, como era de esperar, en la línea de la mayor simplicidad en los dialectos innovadores (esto es, mediante la fusión de ambas en una sola /θ/) y con respeto a las formas subyacentes originarias en los dialectos conservadores (esto es, mediante la mayor separación de ambas /s/ : /θ/). La restricción PARSE sobre la fidelidad a la forma subyacente entra en conflicto con la simplicidad inherente al hecho de disponer solo de una coronal sibilante /θ/ en vez de dos (/s/ y /θ/). En el último caso, es necesario un rasgo suplementario para distinguir los dos segmentos: la retracción (RETRACTION), que implica retraso de la parte delantera de la lengua o un locus de realización más retrasado, de modo que si una articulación apical y una laminal o dorsal contrastan en la misma localización, el sonido apical será más retraído (Norval Smith 2000: 259). Esto explica la mayor frecuencia de lenguas con una sola sibilante (Maddieson 1984; Ladefoged / Maddieson 1996).
- 3.^a La fricativización de /tʃ/ solo alcanzó a los dialectos innovadores y es todavía un proceso en marcha. Podemos entenderlo, en la línea de lo sugerido arriba, como el resultado de la preferencia

por la armonía silábica en perjuicio del principio de fidelidad. Así, en los casos en que /tʃ/ es intervocálica, como en *la choza* o *pocho*, la opción más armónica sería la fricativación [la'ʃoθa], [poʃo], frente a la secuencia de sílaba cerrada + fricativa: [lat.ʃoTθa], [pot.ʃo]. Alternativamente, podríamos suponer la realización [la·tʃoθa], [po·tʃo], que implicaría una sílaba inarmónica con ataque complejo. En los casos de /tʃ/ inicial de sílaba (tʃin·tʃar «chinchar») la situación es la misma¹.

- 4.^a La elisión de la coda es un proceso más reciente y hoy en marcha. En las variedades meridionales andaluzas está muy avanzado, de modo que se encuentran casos de mantenimiento de la coda bajo la forma de [h] (alófono de /s/), condicionado por el entorno fonológico y prosódico (Vida Castro 2003).

En el cuadro 1 se resume todo lo anterior mediante la utilización de las convenciones de la mencionada Teoría de la Candidatura Óptima (TCO). Las distintas formas subyacentes propuestas aparecen a la izquierda; en las columnas se indican las restricciones universales que se aplican en el caso; las formas candidatas se rechazan (*) al violar las restricciones (el sombreado a la izquierda de una violación indica que el resto de las constricciones no es ya pertinente); la indicación de (!) señala una violación fatal al contradecirse varios principios situados en los primeros lugares de la jerarquía. El símbolo (r*) indica el mejor candidato y, por tanto la mejor opción.

Cuadro 1. *Constricciones universales sobre la realización de las obstruyentes sibilantes en los dialectos innovadores del español*

| | | *CODA | *CXONSET | RETRACTION | PARSE |
|---|------------------|-------|----------|------------|-------|
| | pot.ʃo | *! | | | |
| | po·tʃo | | *! | | |
| ☐ | poʃo | | | * | * |
| | dos | *! | | | |
| ☐ | do | | | | * |
| | caʃa/caʃa | | | * | |
| ☐ | caθ ^a | | | | * |

¹ De todos los posibles, el candidato óptimo sería [ʃin·tʃar] o, incluso, [ʃitʃa].

Los dialectos regionales conservadores dan preferencia, como se ha dicho, al principio de fidelidad sobre los de simplicidad o de armonía prosódica. Esto significa, como puede suponerse, una selección diferente de los candidatos, dada una diferente jerarquía de las constricciones (Cuadro 2). Las formas preferidas son: /t·f/, /dos/ y /s/ : /ʃ/.

Cuadro 2. *Constricciones universales sobre la realización de las obstruyentes sibilantes en los dialectos conservadores del español*

| | | PARSE | *CXONSET | RETRACTION | *CODA |
|----|-----------|-------|----------|------------|-------|
| ES | pot·fo | | | | * |
| | po·tfo | | *! | | |
| | pofo | *! | | * | |
| ES | dos | | | | * |
| | do | *! | | | |
| ES | caʃa/caʃa | | | * | |
| | caθ'a | *! | | | |

La lengua española como diasistema abarca pues las dos ordenaciones o jerarquías: innovadora y conservadora, según si PARSE flota o no delante de *CODA y otras restricciones de no asociación (Nagy / Reynolds 1997). En otros términos, PARSE y *CODA «están en un nudo» (Boertsma *et alii* 2000: 13).

1.2. *Modelo de convergencia y divergencia dialectal*

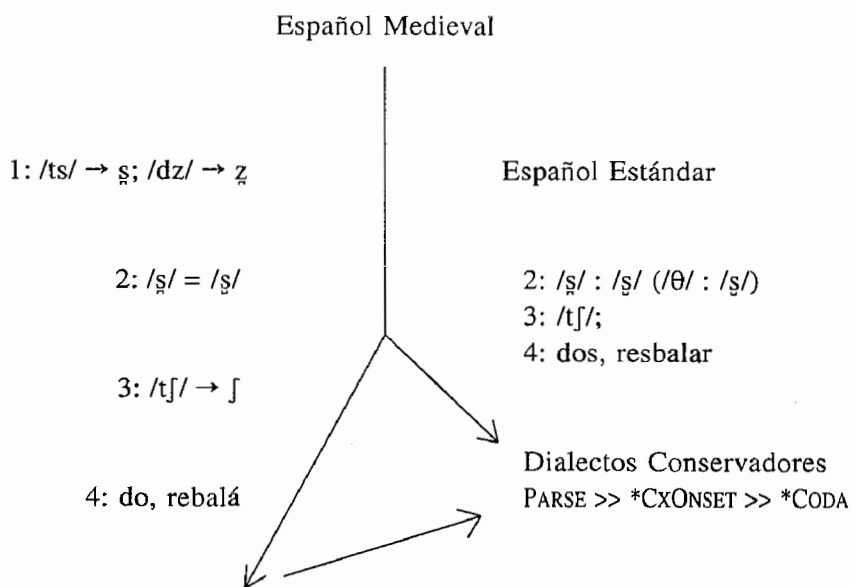
La separación de dialectos ilustrada arriba representa una situación que va más allá de la superficial diferenciación de una variedad regional con respecto a la variedad estándar. El punto de referencia original es el estadio medieval de la lengua común, previo a las simplificaciones que han conducido a los dialectos innovadores, en general, y al español andaluz, en particular. Por decirlo de una forma clara, aunque quizás excesivamente directa, las variedades innovadoras tienen la misma antigüedad que la variedad estándar.

La orientación de estas variedades innovadoras hacia las condiciones de buena formación, en perjuicio de la fidelidad a la relación entre las formas subyacentes y su realización superficial, ha producido un movimiento de divergencia por el que dichas variedades se han alejado progresivamente del punto de partida y, por lo tanto, de las variedades conservadoras (Figura 1). Estas últimas divergen en pequeña medida

del estadio original, de modo que son proclives a mantener los principios de fidelidad; tan solo producen algunas transfonologizaciones ($\xi \rightarrow \theta$; $\int \rightarrow x$). La divergencia de los dialectos innovadores es considerablemente mayor, puesto que los primeros cambios dan lugar a cadenas que modifican sustancialmente el sistema fonológico (Villena 2001). Sin embargo, este movimiento divergente resulta contrarrestado por la convergencia en el sentido de la variedad estándar, ligada a los valores institucionales y comunitarios generales. Dicha convergencia se relaciona siempre con la inversión en el orden de las constricciones, de tal modo que de la ordenación: buena formación >> fidelidad, normal en las variedades innovadoras, se pasa a la ordenación: fidelidad >> buena formación, propia de las variedades conservadoras. Esta inversión está por debajo de la introducción de distinciones entre series léxicas fusionadas desde la Edad Media (palabras con / ξ / y / \int /), la aceptación de realizaciones marcadas (/x/ por /h/) o la recuperación de pronunciaciones poco armónicas (restitución de la coda silábica), etcétera.

Como es lógico, la falta de espacio nos impide tratar la mayor parte de estos ejemplos; nos limitamos, en consecuencia, a dos de ellos, especialmente significativos: la introducción de la distinción de /s/ : /θ/ (§ 2) y la realización de /s/ en la coda silábica (§ 3).

Figura 1. *Modelo de convergencia/divergencia dialectal regional del español*



Dialectos Innovadores

*Coda >> *CxOnset >> Parse

1.3. *Sistemas fonológicos innovadores y conservadores*

Pueden postularse dos modelos de los sistemas fonológicos de las dos variedades regionales del español que recojan las diferencias estudiadas arriba. Se trata de dos modelos de alcance general, sin descender a los detalles específicos de tal o cual subvariedad relevante (Cuadro 4).

Por una parte, el modelo propio de las variedades conservadoras (C) incluye doce fonemas obstruyentes (Martínez Celdrán 1989, 1996):

- (1) Dos fricativas /s̺/ y /θ/ que se distinguen por el orden de articulación (palatal/dental) y por los rasgos de estridente/mate o retraído/normal. En todos los casos, se introduce un gesto marcado para la distinción, que subraya la necesidad de mantener la distinción entre las series léxicas medievales con /s̺/ y con /s̺̰/.
- (2) La realización tensa y africada de /tʃ/ frente a su virtual fricativización /f/. Se trata de una realización marcada y menos frecuente entre las sibilantes. De hecho, según Maddieson (1984: 35-45), la frecuencia relativa de lenguas con obstruyentes sibilantes no continuas (141) es casi la mitad de aquellas que tienen sibilantes continuas (266) en la muestra de lenguas manejadas en su estudio (Cuadro 3). Al revés exactamente de lo que ocurre en el caso de las obstruyentes no sibilantes, para las que las lenguas con no continuas (263) casi doblan a las que tienen continuas (135). Esto significa que las consonantes sibilantes prototípicas son continuas (como /f/) y las no sibilantes son no continuas (como /p/ o /t/). Así mismo, se concluye que las continuas más frecuentes son sibilantes y las no continuas más frecuentes son no sibilantes (cf. Smith 2000: 248-252)².

Cuadro 3. *Frecuencia interlingüística de la combinación: consonantes obstruyentes sibilantes/no sibilantes y continuas/no continuas. Adaptado de Maddieson (1984: 35)*

| | SIBILANTES | NO SIBILANTES |
|--------------|------------|---------------|
| NO CONTINUAS | tʃ 141 | p 263 |
| CONTINUAS | f 266 | f 135 |

- (3) Se mantienen y se refuerzan las consonantes en la coda silábica, realización altamente inarmónica, como se vio antes.

² Según Ladefoged (1997: 596-597 y 603), las combinaciones más frecuentes son: alveolar + apical, por un lado, y dental + dorsal (*laminal*), por otro.

Lo importante aquí –como en cualquier otro caso– es la relación entre los condicionamientos y no su carácter absoluto, lo cual sería empíricamente inaceptable. La fidelidad a la forma subyacente es un factor más poderoso que las condiciones más simples y fáciles de realización armónica y de buena formación. La conservación de las diferentes series léxicas y la preservación de los morfemas (dos sibilantes coronales, mantenimiento de la coda silábica y/o ataque silábico complejo) se considera más importante que la economía y la simplicidad (una sibilante coronal, elisión de la coda y simplificación de los ataques silábicos complejos).

Por otra parte, el modelo postulado para el sistema de las variedades innovadoras (I) incluye once fonemas obstruyentes:

- (1) Una sola fricativa coronal /s̺/ (/θ^s/) con fusión de las series medievales con /s̺/ y /s̺/ y, por tanto, con amplitud de realización. Esta solución no marcada es más simple.
- (2) La variación de /tʃ/ incluye realizaciones fricativas [ʃ] que son, como se argumentó arriba, más frecuentes desde el punto de vista interlingüístico y más simples desde la perspectiva articulatoria. No obstante, conviene no perder de vista que, si se generaliza la realización fricativa y postulamos un nuevo fonema /ʃ/ en vez de /tʃ/, encontraremos una oposición entre sibilantes fricativas /θ^s/ : /ʃ/ similar a la de los dialectos conservadores (/θ/ : /s̺/) y, por tanto, menos simple (Villena 2001).
- (3) Se elide con gran frecuencia la coda silábica, realización claramente armónica.

Cuadro 4. *Sistemas fonológicos de los dialectos innovadores y conservadores del español. Fuente: Villena (2001)*

| | Sistema Conservador (C) | | | | Sistema Innovador (I) | | | |
|-----------|-------------------------|--------|---------|-------|-----------------------|----------------|---------|-------|
| | Labial | Dental | Palatal | Velar | Labial | Dental | Palatal | Velar |
| Tensa | p | t | tʃ | k | p | t | tʃ | k |
| Laxa | b | d | j | g | b | d | j | g |
| Fricativa | f | θ | s | x | f | θ ^s | | h |

La lenición de /tʃ/ → [ʃ] produce un virtual conflicto entre las constricciones prosódicas *CODA y la referida al esfuerzo articulatorio necesario para distinguir /s̺/ : /θ/ en los dialectos conservadores (RETRACTION). Si es más simple disponer solo de una fricativa coronal /θ^s/ en vez de dos (/s̺/ :

/θ/, que es la opción de los dialectos innovadores, y también lo es la opción fricativa /ʃ/ en vez de /tʃ/, resultaría entonces igualmente falto de simplicidad distinguir entre /ʃ/ y /θ^s/³. En otras palabras, el sistema innovador (I) sería más coherente sin considerar la fricativización de /tʃ/ → /ʃ/ de manera absoluta, sino solo como una realización posible de un fonema palatal tenso /tʃ/ inespecificado para el rasgo [fricativo] (Villena 2001). En cualquier caso, el conflicto es más aparente que real, puesto que por la ordenación de constricciones estudiada antes (*CODA >> *CXONSET), formas como /ka·ʃa/ son preferidas a /ka·tʃa/ o /kat·ʃa/, con independencia de que violen la constricción sobre el refuerzo articulatorio (RETRACTION) al considerar su oposición con la sibilante coronal /(θ^s/ (Cuadro 5)⁴. Con respecto a la /j/, tan solo podemos explicar los casos de fricativización /j/ [ʒ] como una atracción hacia el equilibrio con /ʃ/.

Cuadro 5. *Constricciones universales sobre la realización de las obstruyentes sibilantes tensivas en los dialectos innovadores del español*

| | *CODA | *CXONSET | RETRACTION | PARSE |
|--------------------|-------|----------|------------|-------|
| cat·ʃa | *! | | | |
| ca·tʃa | | *! | | |
| ca·ʃa | | | * | |
| caʃa/caʃa | | | * | |
| caθ ^a a | | | | * |
| ca·ʒa | | | * | |
| ca·ja | | | | |

2. LA CONVERGENCIA DIALECTAL EN ESPAÑOL

2.1. *La distinción meridional de /s/ : /θ/*

No son frecuentes los ejemplos de restablecimiento de distinciones fonemáticas previamente fusionadas. Las fusiones son irreversibles por medios lingüísticos, tal y como afirma el principio de Garde (Labov 1994: 485-486):

³ /ʃ/ = /θ/ es una opción efectiva, aunque no general ('kaʃo 'cacho' = ('kaʃo «cazo, caso»). Cf. ʃa ʃifa, ʃar ʃiʃa «salchicha»).

⁴ Esto quiere decir que dicha falta de simplicidad no afecta a la candidatura óptima en la serie palatal.

Principio de Garde: Si dos palabras han llegado a ser idénticas a través de un cambio fonético, no pueden diferenciarse nunca por medios fonéticos⁵.

En casos como el de los dialectos innovadores del español, que se formaron por contacto interdialectal, la tendencia a la simplificación propició la formación de los sistemas consonánticos innovadores. En esta situación se desarrollaron tendencias que, por lo demás, estaban latentes también en el español septentrional conservador. Las fusiones entre sibilantes (Alonso 1969: 140-144; Díaz Montesinos 1987) y la elisión de la coda silábica (Ariza 1999; Pascual 1998) se iniciaron en todas partes, pero solo se difundieron en las áreas meridionales y fueron detenidas en las septentrionales. Así se explican los dos sistemas básicos de consonantes expuestos en el apartado anterior.

Los sistemas innovadores (I) han pervivido desde su origen en toda la Andalucía occidental y central. La variación es muy grande, pero toda ella puede ser explicada en el marco definido por dichos sistemas (Villena 2001). Ahora bien, la influencia del prestigio de la variedad estándar ha producido, en particular en los últimos cincuenta años aproximadamente, un movimiento de convergencia contrario al de divergencia tal y como se representa en la Figura 1. Esta convergencia parece favorecida por el contacto interdialectal suscitado por la inmigración hacia los centros urbanos (Moya 1997, 2000) y por la edad y el nivel educacional de los hablantes (Villena/Requena 1996; Villena 2001). La diferencia con respecto a los orígenes consiste en que ahora, frente a lo que pudo ocurrir en la Andalucía en período de repoblación, existe una variedad estándar nacional con fuerte implantación y prestigio. La influencia de la «norma sevillana», que sin duda tuvo un gran peso en el desarrollo de las variedades meridionales, es más limitada hoy. A ello se añade la ausencia de un centro histórico y cultural reconocido como foco de la norma innovadora en áreas alejadas de Sevilla (Villena 2000).

El ejemplo más característico de este movimiento de convergencia es el del restablecimiento de la distinción medieval entre las obstruyentes sibilantes /ʒ/ : /ʒ̄/ (taʒa ‘taza’ / taʒ̄a ‘tasa’) por medio de la oposición del estándar entre /θ/ : /ʒ̄/ (taθa ‘taza’ / taʒ̄a ‘tasa’). Se trata de la recuperación de un contraste (el medieval) a través de otro contraste (el estándar, basado en el propio de las variedades conservadoras) que incluye una transfonologización (/ʒ̄/ → /θ/; taʒ̄a → taθa). Ahora bien, dadas las características

⁵ Garde, Paul: «Réflexions sur les différences phonétiques entre les langues slaves». *Word* 17 (1961): 34-62.

del sistema innovador (con una obstruyente palatal /tʃ/ proclive a su realización fricativa [ʃ]), la /s/ del estándar se adapta como /s̺/ dental, no palatal (Cuadro 6).

Cuadro 6. *Sistema fonológico de distinción meridional (DM)*

| | Labial | Dental | Palatal | Velar |
|------------------------|--------|--------|---------|-------|
| Suave Tensa | p | t | tʃ | k |
| Suave Laxa | b | d | j | g |
| Fricativa no sibilante | f | θ | | x |
| Fricativa sibilante | | s̺ | | |

Los datos de los que disponemos hoy permiten afirmar que la introducción de un sistema con dos fricativas dentales opuestas por el rasgo estridente (sibilante) no estridente (mate) es un hecho geográfica y sociolingüísticamente delimitable.

Desde el punto de vista geográfico, la distinción se extiende en los núcleos urbanos de Andalucía Oriental (en las áreas en las que, se entiende, no hay distinción patrimonial de /s/ : /θ/), gracias, como se señaló antes, al contacto interdialectal ligado a la inmigración rural a las ciudades (Moya 1997, 2000) y a la inexistencia de un estándar regional prestigioso para los hablantes de estas zonas (Villena 2000). La situación para las ciudades occidentales de Andalucía parece ser bastante distinta (Carbonero 1985; Carbonero *et alii* 1992), de modo que las diferencias van de frecuencias superiores al 50% en los núcleos urbanos orientales (0.55 en Granada; 0.58 en Málaga) a frecuencias inferiores al 10% en los occidentales (0.07 en Sevilla; 0.09 en Jerez).

Desde el punto de vista sociolingüístico ha quedado demostrado, si nos atenemos a los resultados de los análisis en Málaga (Ávila 1994; Villena/Requena 1996; Cuevas 2001; Villena 2001) y en Granada (Moya/García Wiedemann 1995; Martínez/Moya 2000), que la introducción de la distinción es un cambio consciente o «desde arriba», iniciado por los jóvenes de clase media alta y, por lo tanto, con niveles educacionales elevados y estrecho contacto con los medios de comunicación (Villena 1996, 1997). Las diferencias observadas en las probabilidades medias en la ciudad de Málaga son patentes y significativas (Tabla 1). Los hablantes más jóvenes e instruidos han adoptado en su casi totalidad y con casi absoluta regularidad el sistema fonológico con dos fricativas dentales (/θ/ y /s̺/) y con diferenciación de las clases de palabras (con /s̺/ y con /s/) que, desde la época medieval, se habían fusionado⁶.

⁶ Así, los jóvenes (< 25 años) con instrucción superior (n=11) alcanzan probabilidades de 0,93.

Tabla 1. *Estratificación educacional y generacional de la distinción de /s/ : /θ/ en la ciudad de Málaga. Fuente: Villena (2001: 94-98)*

| N | EDUCACIÓN | EDAD | N |
|----|--------------|-------------|----|
| 69 | Baja .44±.36 | I .71±.33 | 43 |
| 29 | Med. .68±.28 | II .58±.34 | 52 |
| 20 | Sup. .91±.10 | III .31±.32 | 23 |
| | Eta =.51 | Eta = .39 | |
| | F = 13.372 | F = 4.813 | |
| | Sig. .000 | Sig. .010 | |

Efecto Principal: F = 13.190. Sig. .000

Interacciones: No sig. R =.562; R² = 0.316

N = 118. Edad: I (< 25 años), II (> 25 < 55 años), III (> 55 años)

La relación entre la adopción del sistema de distinción meridional y el nivel de educación formal de los hablantes es muy clara (Tabla 1). La Figura 2 muestra un resumen simplificado de los resultados del análisis de regresión escalonada de la probabilidad de distinción de /s/ : /θ/ en la ciudad de Málaga. Se trata de observar en qué condiciones se da la relación entre dichas dos variables de modo que estemos en disposición de predecir el uso probable de la distinción fonológica a partir del nivel educacional de los hablantes. Se han considerado los efectos de la educación (años de estudio), el sexo (variable ficticia, donde 0 = hombre 1 = mujer), la edad (en años) y la exposición a los medios (escala de 0-3).

Figura 2. *Efectos del grado de educación del hablante en la probabilidad de distinción de /s/ : /θ/. En la ciudad de Málaga Fuente: Villena (2001: 129-132)*



| Sexo | Edad | Media |
|---------|---------|---------|
| 0.327 | -0.237 | 0.405 |
| p<0.000 | p<0.003 | p<0.000 |

La distinción, como se ve en la Figura 2, está claramente asociada a los estudios de los hablantes puesto que la correlación es notable y significativa (0.564, $p < 0.000$). El efecto de la educación no cambia mucho al tener en cuenta el efecto del sexo del hablante (0.594, $p < 0.000$), si bien se ve que es más frecuente entre las mujeres, puesto que la correlación entre la distinción de sibilantes y el sexo de los hablantes es positiva (0.327, $p < 0.000$). La edad hace descender notablemente el efecto de la educación, como era de prever (0.478, $p < 0.000$); la distinción aumenta al descender la edad con independencia del grado de educación (-0.237, $p < 0.003$). Por último, es digno de destacarse el hecho de que si consideramos la exposición a los medios de comunicación, el efecto de la educación desciende dramáticamente y no es significativo (0.134, $p < 0.254$). El acceso de los individuos a las fuentes de información está condicionado por el nivel educativo, pero no depende únicamente de este; la relación entre la distinción fonológica y la exposición a los medios es relativamente fuerte y significativa (0.405, $p < 0.000$) y su efecto anula prácticamente al de la educación de los hablantes.

Como se ve, en conclusión, la distinción meridional de /s/ : /θ/ resulta de una posición social de los hablantes cercana a las fuentes de información y al poder que proporciona la posición o estatus social. Los hablantes meridionales que están en condiciones de hacerlo (por su instrucción, exposición a los medios, edad, etc.) hacen caso omiso de la constricción RETRACTION y prefieren introducir una distinción costosa desde el punto de vista fonológico en aras de los beneficios sociales que parece reportarles.

2.2. *El prestigio de la coda silábica*

El caso de la retención de las consonantes en la coda silábica en las variedades innovadoras es un asunto complejo, puesto que la variación entre los distintos dialectos en España y en América es grande y depende del grado de divergencia (López Morales 1983; Samper 1990; Caravedo 1990; Vida 2003). Tal y como se ha planteado aquí, la reposición de la coda en áreas en las que la elisión está muy avanzada es un ejemplo de imposición de un principio sociolingüístico o externo sobre un principio gramatical o interno. La fidelidad a la forma subyacente (abstracta) y/o a la forma más extendida o más prestigiosa (estándar) prevalece sobre la constricción de armonía silábica que indica que las sílabas más armónicas y más simples son las que no tienen coda, como se indica en (1):

(1) *CODA >> PARSE → PARSE >> *CODA

La forma más conservadora de manifestar la constricción de fidelidad es la realización de la sibilante [s]; alternativamente tenemos la posibilidad de

la realización aspirada [h]; la elisión (\emptyset) supone todo lo contrario; esto es, la violación de la constricción de fidelidad en beneficio de la constricción prosódica. En el estudio de Vida (2003) se hace un detenido análisis probabilístico del funcionamiento de estas constricciones en la ciudad de Málaga a partir de una muestra estadísticamente significativa de sus hablantes. En el Cuadro 7 se ofrecen los resultados del análisis de regresión logística de la ordenación innovadora en la ciudad de Málaga. Es evidente que la elisión de la coda (casa- \emptyset 'casas') es la más armónica y natural y la preferida por los hablantes masculinos de situación social menos favorecida y de menor edad, mientras que las opciones más conservadoras (casa-s, casa-h) son preferidas por los hablantes femeninos, de mayor edad y con posiciones sociales más acomodadas.

Los principios empíricos que conocemos sobre el comportamiento femenino (Labov 1990; López Morales 1992; Villena/Ávila 1999) y los perfiles socioeconómicos y generacionales de los hablantes que retienen los segmentos en la coda silábica corroboran lo ya señalado arriba para el ejemplo de la distinción de /s/ : / \emptyset /. Se trata –otra vez– de la imposición de un principio sociolingüístico sobre uno interno a la gramática de la lengua.

Cuadro 7. *Efectos de las variables de hablante en la probabilidad de ordenación de las constricciones de fidelidad (PARSE) y de armonía prosódica (*CODA) en la ciudad de Málaga. Análisis VARBRUL. Fuente: Vida (en prensa)*

| | *CODA | PARSE | PROB. | SIG. | NIVEL SOCIAL | EDAD | SEXO |
|----------------------|-------|-------|-------|------|---------------|------------|-------------|
| ca-sas | *! | | .007 | .008 | Alto:.582 | >35:.526 | Mujer:.576 |
| ca-sah | *! | | .086 | .046 | Med-Alto:.528 | >35:.507 | Mujer:.545 |
| ca-casa- \emptyset | | *! | .711 | .010 | Bajo:.528 | ...35:.532 | Hombre:.553 |

N = 72; 32.767 casos

Se incluyen los factores que favorecen la violación de *CODA ($p > 0.50$)

PROB. indica la probabilidad *input* de la violación de *CODA sin tener en cuenta en efecto separado de los grupos de factores considerados en el análisis. Los factores no incluidos en cada Grupo de Factores tienen probabilidades < 0.50 y por tanto tienen efecto negativo en la producción del proceso

3. CONCLUSIÓN

La confrontación empírica que hemos desarrollado en este trabajo del Principio de Fasold nos ha permitido reconocer cómo algunas isoglosas geográficas o sociales de la lengua española, perfectamente asentadas y

aceptadas en las comunidades de habla, como es el caso de los rasgos que separan los dialectos innovadores y conservadores del español, pueden ser modificadas o anuladas en beneficio de la aceptación de rasgos socialmente prestigiosos.

Algunos rasgos muy característicos de los dialectos meridionales innovadores (como la indistinción de fricativas coronales o la elisión de la coda silábica) son objeto de modificación variable a partir de una motivación fundamentalmente social. Al formular los principios o constricciones universales subyacentes a la variación fonológica del español meridional, se hace más fácil comprender la sencillez de estos procesos de corrección o de convergencia en el sentido de la variedad estándar, puesto que se entiende que los hablantes se limitan a una decisión muy simple acerca de cómo se han de ordenar los principios de fidelidad, por un lado, y de armonía prosódica y no marcación, por otro. Todo ello nos obliga a trabajar con un nivel de exigencia en la simplicidad de los modelos tal que permita simular, en la medida de lo posible, la forma y el fundamento de dichas decisiones.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, Amado (1955-1969): *De la pronunciación medieval a la moderna en español*. (I y II) Madrid: Gredos² 1967-1969.
- Anttila, Arto (2002): «Variation and phonological theory». En: Chambers, J. K. / Peter Trudgill / Natalie Schilling-Estes (eds.): *The handbook of language change and variation*. Oxford: Blackwell 2002: 214-237.
- Archangeli, Diana / D. T. Langendoen (eds.)(1999): *Optimality Theory. An overview*. Oxford: Blackwell 1999.
- Ariza, Manuel (1999): «De la aspiración de *-s/*». *Philologia Hispalensis* 13 (1999): 49-60.
- Ávila Muñoz, Antonio (1994): «Variación reticular e individual de *s/z* en el Vernáculo Urbano Malagueño: Datos del barrio de Capuchinos». *Analecta Malacitana* 17 (1994): 343-367.
- Boertsma, Paul / Joost Dekkers / Jeroen van der Weijer (2000): «Introduction. Optimality Theory: Phonology, syntax, acquisition». En: Boertsma, P. *et alii* (eds.) (2000): 1-44.
- Caravedo, Rocío (1990): *Sociolingüística del español de Lima*. Lima: Universidad Católica Madre y Maestra 1990.
- Carbonero, Pedro (1985): «Aspectos sociolingüísticos sobre la nivelación en el español meridional». *Revista de Filología Románica* 3 (1985): 77-83.
- Carbonero, Pedro *et alii* (1992): *El habla de Jerez. Estudio sociolingüístico*. Jerez: Ayuntamiento de Jerez 1992.

- Cuevas Molina, Inmaculada (2001): *Variación social, reticular e individual de las consonantes obstruyentes palatales y dentales en Nueva Málaga*. Tesis Doctoral. Málaga: Universidad de Málaga.
- Díaz Montesinos, Francisco (1987): «Sobre las sibilantes en el Fuero de Huete». *RFE* 67 (1987): 287-321.
- Fasold, Ralph W. (1992): «Sociolinguistics in linguistics». En Bolton, K. y H. Kwok (eds.): *Sociolinguistics today. International perspectives*. Londres y Nueva York: Routledge 1992: 351-355.
- Dekkers, Joost / Frank van der Leeuw / Jeroen van der Weijer (eds.) (2000): *Optimality Theory. Phonology, syntax, and acquisition*. Oxford / Nueva York: OUP.
- Garde, Paul (1961) «Réflexions sur les différences phonétiques entre les langues slaves». *Word* 17 (1961): 34-62).
- Labov, William (1990): «The intersection of sex and social class in the course of linguistic change». *Language Variation and Change* 2 (1990): 205-254.
- , (1994): *Principios del cambio lingüístico. Volumen I: factores internos*. Madrid: Gredos 1996.
- Ladefoged, Peter (1997): «Linguistic phonetic descriptions». En: Hardcastle, W. J. / J. Laver (eds.): *The Handbook of Phonetic Sciences*. Cambridge, Mass. / Oxford 1997: 589-618.
- Ladefoged, Peter / Ian Maddieson (1996): *The sounds of the world's languages*. Oxford: Blackwell 1997.
- López Morales, Humberto (1983): *La estratificación social del español en San Juan*. México: UNAM 1983.
- , (1992): «Style, sex and linguistic consciousness». En: Moreno, Francisco (ed.): *Sociolinguistics and stylistic variation*. Valencia: Universidad de Valencia / University of Minnesota 1992: 43-54.
- Maddieson, Ian (1984): *Patterns of sounds*. Cambridge: CUP.
- Martínez, María D. / Moya Corral, Juan Antonio (2000): «Reacciones actitudinales hacia la variación dialectal en hablantes granadinos». *LEA* 22/2 (2000): 137-160.
- Martínez Celdrán, Eugenio (1989): *Fonología general y española*. Barcelona: Teide 1989.
- , (1996): «Evaluación de los cuadros de fonemas». *Lingüística Española Actual* 18 (1996): 5-16.
- Moya Corral, Juan Antonio (1997): «Desarraigo social y cambio lingüístico. El ejemplo de Granada». En: Narbona, Antonio/ Miguel Roperó (eds.): *El habla andaluza. Actas del Congreso de Habla Andaluza* (Sevilla, 3-7 marzo 1997). Sevilla: Universidad 1997: 623-634.
- , (2000): Moya, J. A. (2000): «Migration et changement linguistique à Grenade (Espagne)». In: Mattheier, Klaus (ed.): *Dialect and migration in a changing Europe*. Frankfurt: Peter Lang 2000: 25-41.

- Moya Corral, Juan Antonio / Emilio G. Wiedemann (1995): *El habla de Granada y sus barrios*. Granada: Universidad.
- Nagy, Naomi / Bill Reynolds (1997): «Optimality Theory and variable word-final deletion in Faetar». *Language Variation and Change* 9 (1977): 37-55.
- Pascual, José Antonio (1998): «El revolucionario conservadurismo del español noroesteño. A propósito de la evolución de s implosiva». En: *Estudios de Lingüística y Filología Española. Homenaje a Germán Colón*. Madrid: Gredos 1998: 387-400.
- Prince, Alan / Paul Smolenski (1993): *Optimality Theory: Constraint Interaction in Generative Grammar*. Boulder / Nueva Jersey: Rutgers University / University of Colorado.
- Samper, José Antonio (1990): *Estudio sociolingüístico del español de Las Palmas de Gran Canaria*. Las Palmas: La Caja de Canarias 1990.
- Smith, Norval (2000): «Dependency Theory meets OT: a proposal for a new approach to segmental structure». En: Dekeers *et alii* (2000): 234-276.
- Vida Castro, Matilde (1993): *Restricciones universales sobre la variación de /s/ en la coda silábica. Datos del español hablado en Málaga*. Tesis Doctoral. Málaga: Universidad de Málaga.
- Villena Ponsoda, Juan Andrés (1996): Villena, J. A. (1996): «Convergence and divergence in a standard-dialect continuum: Networks and individuals in Malaga». *Sociolinguística* 10 (1996): 112-137.
- , (1997): «Convergencia y divergencia dialectales en el continuo sociolingüístico andaluz: datos del vernáculo urbano malagueño». *Lingüística Española Actual* 19 (1997): 83-125
- , (2000): «Identidad y variación lingüística: prestigio nacional y lealtad vernacular en el español hablado en Andalucía». En: Bossong, Georg / Francisco Báez (eds.) (2000): *Identidades lingüísticas en la España autonómica*. Frankfurt / Madrid: Vervuert / Iberoamericana: 107-150.
- , (2001): *La continuidad del cambio lingüístico. Tendencias conservadoras e innovadoras en la fonología del español*. Granada: Universidad.
- Villena Ponsoda, Juan Andrés / Félix Requena Santos (1996): «Género, educación y uso lingüístico: la variación social y reticular de s y z en la ciudad de Málaga». *Lingüística* 8 (1996): 5-48.
- Villena Ponsoda, Juan Andrés / Antonio Manuel Ávila (1999): «La disolución cultural del sexo». En: *El sexismo en el lenguaje* (vol. I). Málaga: Diputación Provincial 1999: 107-142.

COMUNICACIONES

EL LENGUAJE, LA CIENCIA Y LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA REALIDAD: LA TERMINOLOGÍA ARQUEOLÓGICA

GONZALO ÁGUILA ESCOBAR

La imprecisión terminológica es para la ciencia como la niebla para la navegación. Y, por supuesto, es tanto más peligrosa cuanto más ignorante se es de su existencia.

Ullman

Los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo.

Wittgenstein

Con el desarrollo de la terminología, una lengua adquiere la madurez imprescindible para su integración.

Martín Municio

INTRODUCCIÓN

La división entre humanidades y ciencias o popularmente como se conoce, letras y ciencias, es una consideración elaborada desde el sistema educativo que por cuestiones metodológicas concibe que el conocimiento puede ser fragmentado en compartimentos menores debido a la imposibilidad de abarcarlo en su totalidad¹ de ahí que escinda los saberes y los agrupe según características comunes como pueden ser las Humanidades o los estudios

¹ De nuevo la imagen unamuniana de la angustia entre serse o serlo todo o la imposible lectura infinita de la biblioteca babélica de Borges.

Bio-sanitarios. Si bien esta parcelación del conocimiento responde a la condición humana, hay una porción de esta división que no debería por decreto, separarse de todos los conocimientos como es, sin lugar a dudas, la lengua.

La lengua representa en nuestra vida el instrumento de comunicación que nos conecta con el mundo, con nuestros seres afines y con todo aquello que nos rodea. Es el medio de conexión con la realidad ya que como escribe Estany a propósito de los filósofos que centran la teoría del conocimiento en el lenguaje, *es cognoscible todo lo que puede ser expresado y sobre ello es sobre lo único que puede hablarse*². Según estas afirmaciones, y como demostraremos a continuación, la división de las distintas disciplinas no debiera afectar a la lengua que a modo de columna vertebral debe sustentar todos los conocimientos y de manera muy especial los de la ciencia, donde la terminología constituye un elemento fundamental sin el cual una ciencia no puede desarrollarse plenamente y sin lastres. El estudio de la lengua y de la terminología no puede ser un cerco exclusivo de los filólogos sino que por el contrario, debe ser una materia común a todas las disciplinas pues todas ellas expresarán sus conocimientos a través del lenguaje y no solo eso, sino que son los discursos lo que construyen la ciencia.

Por todo esto, vamos a intentar en primer lugar, mostrar la importancia del lenguaje para el conocimiento y acto seguido, asentar las bases de una relación intrínseca entre lenguaje y ciencia donde abordaremos la importancia de la terminología tomando como ejemplo la Arqueología, una disciplina que es incluida dentro de las Humanidades pero como veremos, contiene elementos de materias científicas.

EL LENGUAJE, LA CIENCIA Y LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA REALIDAD

Desde que abrimos los ojos al mundo en su sentido metafórico, comenzamos un proceso de percepción a lo largo de nuestra vida con el que vamos construyendo un modelo del mundo a partir de conceptos que vamos acumulando y almacenando de manera que *Nihil est in intellectu quod prius non fuerit in sensu*³.

En esta conceptualización de la realidad, en este proceso de percepción de la misma, el lenguaje se inserta en una relación muy estrecha que ha sido puesta

² Vid. Estany, A., «La conceptualización de la realidad», en Cabré, M. T. y Feliu, J. (eds.), *Terminología y cognición*, Institut universitari de Lingüística aplicada, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, 2001, p. 45.

³ Esta cita de Santo Tomás está tomada de Mondéjar, J., «Sobre palabras y términos (“Wortfeld” frente a “Sachfeld”)», en *RSEL*, 1991, p. 16

de manifiesto por lingüistas y filósofos. Desde posiciones extremas y enconadas como el determinismo lingüístico de Shapir y Whorf por el que el lenguaje determina la manera en la que pensamos o la consideración de Korzbyski y Hayakawa por la cual *la falta de salud mental de la humanidad procede de los desajustes en el uso de la lengua*, hasta teoremas filosóficos que sitúan la lengua en el centro de la teoría del conocimiento, todos ellos no hacen sino ahondar en la importancia de la lengua en nuestra relación con el mundo. Shapir y Whorf parten de la premisa de la relación entre lenguaje y pensamiento y aunque consideran que hay comportamientos humanos como ciertas sensaciones o emociones al contemplar por ejemplo un cuadro, que se escapan del cerco de esta relación sin embargo, hay un tipo de pensamiento amplio que sí necesita del lenguaje. Es un pensamiento razonado que se produce cuando solucionamos problemas, contamos historias, planeamos estrategias, ... y la relación que se establece entre esta clase de pensamiento y el lenguaje, es una relación de identidad, de manera que el modo en que la personas usan el lenguaje marcan las líneas que seguirá su pensamiento. Bolzano fue el primer filósofo en eliminar consideraciones trascendentales de la metafísica y sustituirlo por la semántica al centrar su estudio en «lo que decimos»⁴. Es de Wittgenstein, una sentencia que nos parece reveladora cuando afirma que «*los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo*» o que la Filosofía es crítica de la lengua. Junto a ellos, Carnap, Humboldt y otros filósofos ponen de manifiesto la importancia vital del lenguaje para el conocimiento hasta el punto de que lo que se conoce y se puede conocer, es aquello que puede ser expresado.

La lengua se convierte pues, en un lazo de unión con la realidad, el gozne que articula lo que percibimos, una red puesta entre nosotros y la realidad⁵, metáfora que es expresada por Weisgerber en términos de «mundo interpuesto», de *Zwischenwelt*, la lengua esta situada entre el hablante y el mundo, actúa de medio de conexión de tal manera que el lenguaje es un elemento que inunda, que rodea a modo de atmósfera nuestro contacto con la realidad que no quiere decir que lo determine, o que sea exclusivo, es decir, que no haya ningún otro modo de relación.

La lengua y la ciencia

Señala Blommfield que *el lenguaje desempeña un papel fundamental en la ciencia*, sin embargo nos parece una afirmación que no refleja de manera alguna la importancia de esta relación entre lenguaje y ciencia si por ejemplo

⁴ Vid. Estany, A., *Op. Cit.* p. 43.

⁵ Vid. Rodríguez Adrados, F., «La lengua en la ciencia contemporánea y en la filosofía actual», p. 321

atendemos a la consideración de Paul Thagard que centra el cambio científico en el cambio conceptual por lo que las revoluciones científicas son revoluciones conceptuales, de manera que esta relación entre lengua y ciencia no descansa sobre un simple «papel» como le otorga Bloomfield, sino que el lenguaje funciona como verdadero director de la ciencia. Podríamos decir como Winckler, que *a través del lenguaje y las maneras de decir se construye el objeto de la ciencia*⁶. Winckler, en la línea de Foucault, considera que *no existe ni un tema ni una disciplina, sino estrategias discursivas que constituyen una disciplina como tal*⁷. Así, la Arqueología, como veremos más adelante, *«no es una entelechia, sino un modo particular de describir determinados objetos»*⁸ y pone de ejemplo cómo un geólogo y arqueólogo, delante de una misma piedra, generarán estrategias de acceso diferentes y por tanto discursos distintos que conllevarían a su vez disciplinas variadas pues es siempre el discurso el que construye los objetos de la ciencia, *aquello que no está dicho, no es objeto de la ciencia*⁹. Según este postulado teórico que determina cómo el lenguaje constituye el objeto de la ciencia, empleará para la elaboración de sus estudios terminológicos sobre análisis lítico la metodología constructivista de Foucault y la escuela francesa, desde un corpus previamente establecido, porque cree que los términos no existen sino en el texto y por tanto no poseen una existencia previa ya que *cualquier término adquiere su valor específico al estar utilizado en un discurso*¹⁰.

Esta serie de consideraciones como hemos anticipado, no confieren a la lengua un papel fundamental sino que es la lengua, el discurso, el que genera las ciencias pues como destaca Bloomfield:

*Una típico acto científico puede consistir en los sucesivos momentos de observación, informe de las observaciones, enunciación de hipótesis, cálculo, predicción y comprobación de las predicciones con observaciones posteriores. Todos estos momentos, excluyendo el primero y el último son actos de habla (acts of speech). Y, aún más, la acumulación de los resultados científicos (el «cuerpo» de la ciencia) consiste en registros de la expresión concreta del habla (speech utterance), tales como tablas de datos observados, repertorios de predicciones y fórmulas para realizar cálculos correctos*¹¹.

⁶ Vid. Winckler, G., «Algunos criterios generales preliminares» publicados en la web www.winckler.com.ar.

⁷ Vid. Winckler, G., «La semiótica y la descripción de los objetos líticos en Arqueología», en 66º Encuentro anual de la Society for American Archaeology, Simposio «Artifacts as signs: approaches to the study of meanings», New Orleans, Abril 18-22, 2001, p. 2.

⁸ *Ibidem* p. 2.

⁹ En www.winckler.com.ar.

¹⁰ En www.winckler.com.ar.

¹¹ Vid. Bloomfield, L., *Aspectos lingüísticos de la ciencia*, Taller de ediciones Josefina Betancor, Madrid, 1973, p. 11-13

Por tanto, la lengua natural se constituye como punto de partida, como principio de la ciencia. *La lengua es una primera clasificación del mundo, es la primera ciencia que posee el hombre*¹² por lo que como ya hemos advertido y siguiendo una progresión lógica en el conocimiento, la lengua constituye el medio que nos permite concebir una organización de la realidad, *la lengua condiciona nuestra visión de la realidad*¹³.

Ahora bien, a pesar de esta relación estrecha entre lenguaje y ciencia, ambas son entidades autónomas y separables que pueden ser estudiadas de manera independiente por lo que una vez establecido la importancia del lenguaje en la realidad y en la ciencia cabe preguntarse qué es el lenguaje científico, qué es aquello que entendemos por discurso científico.

Si tenemos en cuenta la caracterización que hacen del lenguaje científico algunos lingüistas (Cabré, Martín Zorraquino, Rodríguez Díez¹⁴) en términos de desviación, de marcación respecto a la lengua común, será fácil considerar la ciencia como una superación de la lengua natural, como una evolución de la misma, como un *nivel especial dentro de la lengua general y que es usado juntamente con la lengua natural en proporciones variables*¹⁵. Volviendo a Winchler, la ciencia pues, no sería más que estrategias de acceso a objetos nuevos y diferentes que generan discursos con elementos comunes que permiten su clasificación y tipología en lo que se conoce como lenguaje científico. Por tanto, y siguiendo el estudio diacrónico de Rodríguez Adrados, podemos establecer tres niveles en la conformación del lenguaje científico:

1. La lengua natural como punto de partida, como primera clasificación del mundo, como primer contacto con la realidad.
2. Superación del lenguaje natural y creación de la ciencia y los conceptos científicos que son *el primer eslabón del aparato conceptual con el que nos enfrentamos al mundo*¹⁶.
3. Evolución de la lengua y creación de una lengua científica empleada en discursos marcados, desviados respecto a la lengua común.

El hecho de que la ciencia se construya sobre los cimientos de la lengua hace que el problema de la lengua se traslade y sea centro del problema de la ciencia misma. Esto implica que, a pesar del intento de sistematización y uni-

¹² Rodríguez Adrados, F., *op. cit.* p. 303

¹³ *Ibidem*

¹⁴ Acúdase a la bibliografía para profundizar sobre estas cuestiones.

¹⁵ Rodríguez Adrados, F., *op. cit.* p. 303.

¹⁶ Estany, A., *op. cit.* p. 60

formidad del lenguaje científico, éste presentará algunas de las limitaciones del lenguaje natural lo que ha llevado a lo largo de la historia a muchos investigadores y científicos a un intento de nueva isla Utopía en la que el lenguaje recubra al objeto, es decir, un lenguaje ideal como el imaginado por Russel constituido por *nombres propios y sus combinaciones, todo ello de carácter demostrativo*¹⁷ o en la misma línea de idealización, un lenguaje simbólico que es denominado por Bloomfield «discursos científicos formales», que constituyen el lenguaje matemático o el de la lógica pero incluso estos, necesitan de la lengua para explicarse por lo que las deficiencias del lenguaje, la imposibilidad de llegar al absoluto, de agotar el objeto, de que la inteligencia ofrezca el nombre exacto de las cosas, estarán siempre presentes en la ciencia. No obstante y a pesar de estas limitaciones intrínsecas, la lengua deberá ser crítica con ella misma y velar continuamente por la sistematización y estructuración conceptual y terminológica de sus disciplinas evitando en todo momento la vaguedad, la polisemia, la imprecisión, o la connotación. El basamento de las lenguas naturales además de inconvenientes como la falta de rigor y precisión, presenta toda una serie de ventajas propia de las lenguas naturales como la posibilidad de producir infinitos mensajes, crear nuevos términos o el carácter intuitivo y la capacidad de captar realidades más complejas y como no podemos expresar todo el conocimiento científico en lenguaje matemático, *la alternativa está en proporcionar criterios claros y precisos de estos conceptos*¹⁸ y de esto se encargarán la Filosofía de la ciencia y la Terminología.

La terminología

Una de las implicaciones que conlleva el que la ciencia se constituya como un discurso elaborado sobre, y en la lengua, es que éste discurso lingüístico no varía en demasía respecto a los distintos niveles de la lengua común como son el fonológico, el morfológico o el sintáctico. Salvo algunos fenómenos sobre lo que ya se ha escrito con prolijidad como el hecho de que hablemos de una sintaxis sencilla, con predominio de la coordinación y verbos copulativos, presencia predominante de sustantivos,... lo distintivo del lenguaje científico reside en el nivel léxico como señalan Julio Calonge, Martín Zorraquino o Rodríguez Díez. La terminología es sin duda el elemento más representativo del lenguaje científico pero sobre todo el principal constituyente del mismo pues como comenzábamos este trabajo *la imprecisión terminológica es para la ciencia como la niebla para la nave-*

¹⁷ Esta cita es recogida por Rodríguez Adrados, F., *op. cit.* p. 298.

¹⁸ Estany, A., *op. cit.* p. 60

*gación. Y, por supuesto, es tanto más peligrosa cuanto más ignorante se es de su existencia*¹⁹, o en el sentido contrario, *la creación de nuevas terminologías es un factor de progreso*²⁰ con cuyo desarrollo *una lengua adquiere la madurez imprescindible para su integración*²¹.

En consecuencia, el léxico de la ciencia, la terminología, constituyen un elemento neurálgico que debe ser analizado con precisión y rigor dada su importancia por lo que debemos aclarar en primer lugar el empleo indistinto y sinónimo del par *palabra/término* que nos conduce sin remedio a numerosos errores conceptuales y metodológicos.

A menudo se falsea la realidad de la lengua cuando desde la enseñanza de la lengua en todos los niveles se emplea el término *palabra* de manera muy amplia y vaga, un término ya de por sí muy complejo como pone de manifiesto González Calvo en su artículo «Consideraciones sobre la palabra como unidad lingüística». Pero de esta vaguedad, lo que nos interesa respecto al discurso científico es la no distinción que se hace entre *palabra* y *término*.

Quien mejor establece esta distinción conceptual entre palabra y término es Mondejar en su artículo «Sobre palabras y términos» donde considera que las palabras *son unidades léxicas que pertenecen por naturaleza al sistema lingüístico, en tanto que portadoras de significado de base estrictamente lingüística*²² frente a los términos que *designan realidades de naturaleza extralingüística que incorporamos al juego elocutivo por vía de la experiencia, del conocimiento*²³. Expresado por Calonge:

*La diferencia básica entre unos y otros se encuentra en que los vocablos pertenecientes a la lengua propiamente dicha tienen valor real dentro de ella y son patrimonio de los hablantes [...] mientras que los significantes correspondientes a campos especializados solo significan dentro de un sistema y no tiene sentido más que para los conocedores de ese sistema, no son patrimonio de la comunidad lingüística*²⁴.

Estas definiciones nos dirigen sin duda a la idea de términos como nomencladores tal y como ya apuntó Saussure en su *curso de Lingüística general* a propósito del signo lingüístico:

¹⁹ Esta cita de Stephen Ullman está tomada de Mondejar, J., *op. cit.*, p. 13.

²⁰ Rodríguez Adrados, F., *op. cit.* p. 318.

²¹ Martín Muñoz, A., «La terminología y los especialistas», en Cabré, M. T. (dir.), *Jornada Panllatina de terminología*, Institut universitari de Lingüística aplicada, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, 1996, p. 61.

²² Mondejar, J., *op. cit.* p. 20.

²³ Mondejar, J., *op. cit.* p. 20.

²⁴ Calonge, J., «El lenguaje científico y técnico», en Seco, M. y Salvador, G., *La lengua española, hoy*, Juan March, Madrid, 1995, pp. 177

*Para ciertas personas, la lengua reducida a su principio esencial es una nomenclatura, es decir, una lista de términos que corresponden a otras tantas cosas*²⁵.

pues a diferencia de la concepción clásica del signo sausariano, en el término se da como indica Coseriu, una coincidencia entre la significación y su designación. El término no entra en una «estructuración» es decir, no tiene valor lingüístico, sino que es un nomenclator lo que le invita a Martín Zorraquino a establecer peculiaridades en la lexicogénesis de los términos y por ello establece la diferencia entre «derivación fabricada» que origina «vocablos adultos» y «derivación espontánea» cuyo *significado del vocablo resultante –nativo– se obtiene de la suma del significado del vocablo generador y del valor propio del sufijo que contiene*²⁶; en la «derivación fabricada» por el contrario, *el significado de los formantes[...] se define en el propio momento de la creación*²⁷, los vocablos adultos *no reflejan una relación semántica con su base léxica*²⁸ y Martín Zorraquino lo ejemplifica con el sufijo -oso/-ico cuya derivación en la química en términos como *sulfúrico/sulfuroso* nada tienen que ver con *bonico* o *arenoso* en la lengua común.

Todas estas cuestiones explican que en un texto especializado, alguien no versado en estos conocimientos no sea capaz de saber de lo que se está hablando y no pueda encontrar auxilio en los significantes pues son nomencladores sin estructuración en la lengua, no se atienen a las normas del lenguaje sino a los entramados conceptuales de las distintas materias. En este sentido, en el *Manual de técnica lexicográfica* de Porto Dapena, en su tipología sobre los diccionarios, considera que las obras lexicográficas terminológicas son *a la vez un estudio de las palabras y las cosas*; y *representan por tanto, algo intermedio entre un diccionario lingüístico y no lingüístico*²⁹. Y continua advirtiendo sobre la diferencia entre las terminologías y el vocabulario corriente de la lengua pues las primeras *se refieren a conceptos y realidades objetivamente estructuradas y, por tanto, su conocimiento depende del de esas realidades, no de la lengua a la que pertenecen*³⁰ y apostilla:

²⁵ Vid. Saussure, F., *Curso de Lingüística general*, Akal, Madrid, 1989, p. 99.

²⁶ Martín Zorraquino, M. A., «Formación de palabras y lenguaje técnico», en *RSEL*, 27, 2, p. 324.

²⁷ *Ibidem* p. 325.

²⁸ *Ibidem* p. 325.

²⁹ Porto Dapena, J. A., *Manual de técnica lexicográfica*, Arco-libros, Madrid, 2002, p. 48.

³⁰ *Ibidem*, p. 49.

*Parece, pues, que sólo el vocabulario corriente, que es de orden subjetivo, es el propiamente lingüístico*³¹.

La importancia de la terminología para la ciencia: la terminología arqueológica.

Una vez establecidas estas consideraciones teóricas necesarias, debemos volver a la importancia de la terminología para la ciencia si queremos que ésta se desarrolle plenamente pues recordemos, es la lengua la que genera el discurso científico y éste se estructura conceptualmente por medio de la terminología, de ahí que una sistematización de la misma implique consecuentemente una sistematización de su cuerpo teórico.

La terminología o léxico especializado es un factor lingüístico fundamental en la actualidad para las disciplinas científicas como la Arqueología que requieren de estudios por parte de los investigadores pues *dada la creciente propagación de los conocimientos científicos, el profano se ve cada día más en contacto con la lengua especial de las diversas profesiones, y no tendrá que abrir el diccionario cuando oiga decir silla o tristeza, pero sí cuando le hablen de avitaminosis, oscilógrafo, psicoanálisis, e innumerables términos que no figuran en el léxico selectivo y que aumentan y cambian continuamente según nuevas corrientes de estudio o nuevas modas científicas*³². Y concluye Menéndez Pidal con una afirmación que nos resulta significativa: *Esta es la parte más descuidada de nuestros diccionarios*³³ y yo diría que de nuestros estudios lingüísticos de ahí el énfasis en este trabajo.

La Arqueología, representa una materia en la que se pone de manifiesto la importancia de una sistematización de la terminología expresada por Clarke³⁴ en los siguientes términos:

El potencial total de la Arqueología difícilmente puede conseguirse mientras no se adopte y generalice el uso de una terminología, concisa, incisiva y definida.

Junto a Clarke, hay otra serie de hechos que revelan la importancia de un estudio de la terminología arqueológica:

1. En primer lugar, llama nuestra atención la gran cantidad de obras lexicográficas publicadas sobre esta disciplina de manera que, desde 1976 año en que se publica el *Diccionario de Arqueología* de Bray y

³¹ *Ibidem*, p. 49.

³² Menéndez Pidal, R., «El diccionario ideal», en «*Estudios de lingüística*», Espasa-Calpe, Madrid, 1970, p. 110.

³³ *Ibid.* p. 110.

³⁴ Clarke, D., *Arqueología Analítica*, Bellaterra, Barcelona, 1984, p. 26.

Trump hasta nuestros días, la realización de diccionarios de arqueología ha sido cualitativa y cuantitativamente importante, denotando el interés de los distintos autores por los términos que se incluyen bajo esta disciplina y la celeridad con la que nuevos términos van incorporándose a ella lo que provoca que las obras tengan que ir renovándose y adaptándose a las nuevas perspectivas de la Arqueología actual.

2. En segundo lugar, si leemos detenidamente cualquier manual de Arqueología, podemos observar el interés de los distintos autores por la terminología arqueológica.
3. Estos manuales, que por su carácter son de naturaleza bastante general y divulgativa, recogen el problema terminológico de modo muy superficial, nos ofrecen una visión muy general aunque muy destacada, de esta carencia que encierra la Arqueología. No obstante, hay una serie de autores que se van a ocupar más específicamente de estas cuestiones en una serie de artículos cuyos títulos³⁵ nos muestran de antemano el interés por aclarar terminológicamente diversos aspectos de la Arqueología y cuyas citas explícitas a estos problemas no dejan lugar a dudas de la importancia que tiene para esta disciplina el poseer una terminología perfectamente sistematizada de acuerdo con un marco teórico *si quiere ocupar un lugar concreto entre las ciencias sociales*³⁶:

«Incluso la terminología empleada es con frecuencia ambigua y confusa, como sucede con el uso de los vocablos paisaje y territorio³⁷».

«Estos textos acusan las mismas deficiencias y titubeos propios de nuestra investigación: un vocablo difuso y ambiguo³⁸».

«Se analizarán los problemas que plantea la ausencia de una tradición terminológica en nuestra lengua que ha dado lugar a numerosas contradicciones y formas espúreas [...] Resulta hoy preciso proponer al mundo científico una normalización de la terminología del vocabulario arqueológico de origen griego³⁹».

³⁵ Algunos de los títulos de estos artículos nos muestran a priori el interés de muchos investigadores de la Arqueología por aclarar terminológicamente las diversas cuestiones teóricas que abordan: «La nomenclatura de los vasos griegos en castellano. Propuestas de uso y normalización»; «La terminología en el arte rupestre post-paleolítico»; «En torno a la tipología de lucernas romanas: problemas de nomenclatura»; «Sobre terminología clásica aplicada al sectile»; «Sobre algunos termes d' arqueología en catalá»; «Arqueología como arqueología. Propuesta para una terminología operativa».

³⁶ Vid. Estévez *et alii*, «Arqueología como Arqueología. Propuesta para una terminología operativa», en *Jornadas de metodología de investigación prehistórica*, Madrid, 1984, p. 21.

³⁷ Orejas, A., «El estudio del paisaje: visones desde la Arqueología», en *Arqueología espacial. Arqueología del paisaje*, 19-20, Teruel, 1998, p. 19.

³⁸ *Ibid.* p.16

³⁹ Bádenas, P., y Olmos, R., «La nomenclatura griega de los vasos griegos en castellano. Propuestas de uso y normalización», en *Archivo español de Arqueología AespA*, 61, 1988, p. 61.

«La terminología en el arte rupestre post-paleolítico, abordó, como tema monográfico, los problemas terminológicos y conceptuales que actualmente tienen planteados la investigación de las expresiones pictóricas encuadradas⁴⁰ ...».

«Cada vez resulta más imprescindible una armonización terminológica⁴¹»
«...la terminología asignada a cada tipo decorativo suscita [...] controversias en relación con las ciertamente confusas y puntuales denominaciones clásicas [...] Este trabajo pretende recoger y sistematizar esas interpretaciones⁴²».

Además, es interesante por otro lado observar cómo son los mismos arqueólogos los que se preocupan por su propia terminología, los que demandan una armonización terminológica hasta el punto de que el trabajo de Baldellou Martínez es fruto de la *II reunión de Prehistoria Aragonesa* que tenía como lema el mismo título del artículo: «La terminología en el arte rupestre post-paleolítico» y que no reafirma si no, la idea del interés por parte de los investigadores de reformar y sistematizar su vocabulario.

CONCLUSIONES

En primer lugar, creemos que queda latente la idea de la importancia del lenguaje en todos y cada uno de los niveles de la vida humana y cómo la lengua no debiera ser un elemento exclusivo de los filólogos sino que más allá de ser incluido en las humanidades, debe ser materia de estudio en todos los saberes pues como hemos visto, la lengua no puede ser escindida del conocimiento científico porque es el discurso, es la propia lengua la que genera ese conocimiento.

La importancia de la lengua en el desarrollo de la ciencia se establece en dos claras vertientes: de un lado la configuración y constitución misma de esa ciencia, como hemos visto en la Arqueología, donde los mismos investigadores ven la necesidad de una sistematización del entramado conceptual que representa la terminología; de otro, en el desarrollo mismo de la lengua pues «*con el desarrollo de la terminología, una lengua adquiere la madurez imprescindible para su integración*» de ahí que Alpizar hable de «actitud ante la lengua⁴³», un postulado ideológico

⁴⁰ Baldellou, V., «II Reunión de Prehistoria aragonesa: la terminología en el arte rupestre post-paleolítico», en *Bolskan. Revista de Arqueología oscense*, 6, 1989, p. 5.

⁴¹ Morillo, A., «En torno a la tipología de lucernas romanas: problemas de nomenclatura», en *Cuadernos de Prehistoria y Arqueología CuPAVAM*, 17, 1990, p. 143.

⁴² Pérez, E., «Sobre terminología clásica aplicada al Sectile», en *Faventia*, 19/1, 1997, p. 43.

⁴³ Vid. Alpizar Castillo, R., *¿Cómo hacer un diccionario científico-técnico?*, Memphis, Buenos Aires, 1997, pp. 8-11

que vela por la competitividad del idioma español en los foros científicos y en los grandes centros de decisión. No solo es pues, una cuestión de beneficio para la ciencia, sino de desarrollo pleno de la lengua, de la capacidad del español en el mundo científico, de dotar a la lengua española de los instrumentos necesarios con los que hacer frente en los principales medios de difusión, en internet, en foros científicos de discusión. Es la idea de la unidad y expansión de la lengua, una lengua que sea capaz de poder expresar todo su conocimiento científico sin tener que recurrir a otras lenguas como el inglés, de la que queramos o no, en el ámbito científico somos dependientes.

Y de esta realidad, también se han dado cuenta otras lenguas como el catalán o el vasco con la creación de centros de terminología como el Termcat o el Esukalterm. En el caso concreto de la Arqueología, autores como Miquel Tarradell, son conscientes de que es necesario generar por parte del catalán una terminología propia e independiente del español si su lengua quiere entrar en los foros de discusión científicos en las mismas condiciones que otras lenguas.

A pesar de esta importancia de la terminología en la ciencia, hecho que venimos insistiendo desde el principio, no existe todavía una conciencia clara de esta realidad hasta el punto que muchas ciencias no han elaborado una estructuración de su entramado conceptual como es el caso de la Arqueología, aspecto que genera una cierta desconfianza en las terminologías, motivado por una asistematización cuyos resultados son:

- Algunos términos son empleados en sentidos diferentes según el contexto.
- Un mismo término cambia su semántica según la escuela desde la cual se codifique.
- Ambigüedad, particularismo y babelismo.
- Exceso de dictadura lingüística, de imposición y normalización lingüística inadecuada o a veces todo lo contrario, ausencia de fijación alguna.
- Mala adaptación de términos de otra lengua.
- Dificultad de la lengua nativa a la hora de la lexicogénesis, de crear nuevas palabras.

Esta serie de dificultades expuestas no deben sino, animar a los investigadores que no deben escatimar esfuerzos en la elaboración de las terminologías científicas pues si queremos que la lengua se desarrolle plenamente, en todas sus posibilidades, es algo de lo que no podemos prescindir y que por tanto hay que aunar voluntades entre especialistas de las distintas materias y filólogos en un fin común, ya que *«abominar de la civilización de la*

*palabra, por peligrosa y escurridiza que sea, y reducirnos a la del símbolo y el número, que son derivados y complementos de ella, tan llenos de peligros como la palabra misma*⁴⁴» nos lleva a un callejón sin salida del que debemos huir lo antes posible.

BIBLIOGRAFÍA

- Alpizar Castillo, R., *¿Cómo hacer un diccionario científico-técnico?*, Memphis, Buenos Aires, 1997.
- Bloomfield, L., *Aspectos lingüísticos de la ciencia*, Taller de ediciones Josefina Betancor, Madrid, 1973.
- Cabré, M. T., *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*, Antártida/Empuries, Barcelona, 1993.
- Calonge, J., «El lenguaje científico y técnico», en Seco, M. y Salvador, G., *La lengua española, hoy*, Juan March, Madrid, 1995, pp. 175-186
- Estany, A., «La conceptualización de la realidad», en Cabré, M.T. y Feliu, J. (eds.), *Terminología y cognición*, Institut universitari de Lingüística aplicada, Universitat
- Pompeu Fabra, Barcelona, 2001, pp. 39-75.
- Martín Municio, A., «La terminología y los especialistas», en Cabré, M.T. (dir.), *Jornada Panllatina de terminología*, Institut universitari de Lingüística aplicada, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, 1996, pp. 57-65.
- Martín Zorraquino, M.A., «Formación de palabras y lenguaje técnico», en *RSEL*, 27, 2, pp. 317-339.
- Menéndez Pidal, R., «El diccionario ideal», en *Estudios de lingüística*, Espasa-Calpe, Madrid, 1970, pp. 95-147.
- Mondéjar, J., «Sobre palabras y términos («Wortfeld» frente a «Sachfeld»)», en *RSEL*, 1991, pp. 11-34.
- Porto Dapena, J.A., *Manual de técnica lexicográfica*, Arco-libros, Madrid, 2002.
- Rodríguez Adrados, F.,
- , «Los orígenes del lenguaje científico», en *RSEL*, 1997, 27, 2, pp. 299-315.
- , «La lengua en la ciencia contemporánea y en la filosofía actual», en *RSEL*, 1973, 3(2), pp. 297-321.
- Rodríguez Díez, B., *Los lenguajes especiales. El léxico del ciclismo*, Colegio Universidad de León, León, 1981.
- Winckler, G., «Algunos criterios generales preliminares», en www.winckler.com.ar

⁴⁴ Rodríguez Adrados, F., *op. cit.* p. 321.

- , «La semiótica y la descripción de los objetos líticos en Arqueología», en 66° *Encuentro anual de la Society for American Archaeology, Simposio «Artifacts as signs: approaches to the study of meanings*, New Orleans, Abril 18-22, 2001».

LA COMPRENSIÓN Y EL PLACER LECTOR

M.^a ÁNGELES CANTERO ROSALES

«Enseñar literatura como si se tratara de un oficio superficial, un programa profesional, es peor que enseñarla mal. Enseñarla como si el texto crítico fuera más importante, más provechoso que el poema, como si el examen final fuera más importante que la aventura del descubrimiento privado, la digresión apasionada es lo peor de todo».

George Steiner

Esta reflexión parte de un objetivo básico y fundamental de la Educación Secundaria: el alumnado, al final de dicha etapa, ha de haber adquirido un dominio del lenguaje oral y escrito, y en tal sentido, una profunda comprensión textual. Para ello será importante que el texto se convierta en interlocutor del propio lector/a.

A menudo, el programa de lengua y literatura se entiende erróneamente como un compendio de temas que ha de ser cubierto íntegramente, y no como lo que es realmente: una forma particular de pautas ordenadas relacionadas con la práctica de la enseñanza. En consecuencia, dicha propuesta tendría que invitar más a la comprobación crítica que a la aceptación, como nos sugiere Stenhouse¹. En este sentido, una de las constantes presentes a lo largo de nuestra práctica educativa ha de estar presidida por el convencimiento de que los usos lingüísticos deben ser instrumentos que permitan el acceso autónomo y crítico a los saberes que con ellos se

¹ Stenhouse, L. *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid: Morata, 1987, p. 134.

construyen, y no meros instrumentos de transmisión, repetición y selección de conocimientos.

Estos breves apuntes persiguen subrayar la urgente necesidad de acercar los libros, desde el ámbito educativo, a nuestros adolescentes y jóvenes. Con esta finalidad, nos aproximaremos a la experiencia del escritor británico Aida Chambers, en quien recayó el premio Hans Christian Andersen de Lenguaje infantil y juvenil en 2002, y así mismo, revisaremos algunos problemas de comprensión detectados en el aula.

PROBLEMAS DE COMPRESIÓN: EL TEXTO COMO ENTIDAD PROPIA

Experiencias docentes muy diversas, que investigadores como Emilio Sánchez ratifican, llevan a concluir de modo preocupante que no parece que los alumnos puedan penetrar en muchos de los textos que han de estudiar. Pueden tener éxito en determinadas tareas o preguntas formuladas en torno al mismo, pero incluso quien las resuelve correctamente no siempre puede comprender el texto en su especificidad (podría no realizar un buen resumen, precisa Sánchez)². Por ello, tras la identificación de las posibles dificultades, concluye que antes de que el texto sea trabajado por chicas y chicos, el profesor/a ha de tener muy claro que el mismo, esto es, cada texto, tiene una *entidad propia*. En consecuencia, todo texto reclama un *proyecto propio* sin el cual no podrían generarse las ayudas que se pretenden ofrecer a los alumnos/as. Así, por ejemplo, ante una pregunta como ¿para qué merece la pena leer *este* texto?, la respuesta habrá de ser muy precisa, dado que el texto debe ser considerado en sí mismo. En tal caso, no serán válidas generalizaciones del tipo: «...para que entiendan los peligros de la contaminación», «... para que aprendan a ser tolerantes» o «...para que perciban el sexismo existente en nuestra sociedad». Pues estos son objetivos muy generales cuya formulación es útil más bien para dar unidad a un conjunto de actividades múltiples (diversos textos que se pueden leer, una explicación adicional que el grupo pueda requerir...)

Otra de las conclusiones señaladas por Sánchez es la de que para operar con un proyecto propio «es necesario contar con una *conciencia del texto*. Esto es, con una representación explícita del uso educativo que se hará del texto que va a emplearse³». De acuerdo con este investigador, poseer la «conciencia de un texto» permite desarrollar diversas cuestiones: por un

² Sánchez, E. «Ayudando a ayudar: el reto de la investigación educativa», *Cultura y Educación*, 2001, 13(3), 249-266, p. 259.

³ *Ibíd.*, p. 261.

lado, lo que se espera que los alumnos/as obtengan de la lectura del mismo, es decir, ideas y relaciones derivadas del texto. Ello lleva consigo discernir las ideas principales de las que son más secundarias y, por lo tanto, de menor interés; por otro lado, el modo a través del cual acercar esa conciencia del texto a la conciencia de los alumnos, de forma que éstos finalmente se conviertan en verdaderos interlocutores. Como es obvio, no caeremos en el error de creer que existe una única conciencia para cada texto, a la que todos hemos de aspirar inexorablemente. Muy al contrario, puesto que sabemos que caben muchas *conciencias* diferentes para cada texto concreto, lo decisivo, como subraya Sánchez, es «que se formule deliberadamente alguna».

En efecto, la adquisición de dicha conciencia textual nos posibilita, como enseñantes, distanciarnos del texto y emplearlo como instrumento didáctico. Además, dado que «la comprensión es un proceso efímero y opaco» y, por lo mismo, «poco favorable a que se intervenga *durante* su transcurso», es prioritario posibilitar «un sistema de apoyo *durante* la lectura⁴». Ahora bien, toda ayuda reclama la imposición de un orden (la conciencia del texto), que no siempre es transparente. Esta *conciencia sobre el texto* requiere, obviamente, de *reflexión*, pero también de *recursos* para determinar qué es lo que nos interesa *más* del texto y qué es lo que nos interesa *menos*.

A su vez, hemos de tener presente que los objetivos de todo texto nos ha de orientar hacia dos tareas: una, situar los textos objeto de atención en un contexto más amplio (por ejemplo, en el conjunto del tema o unidad didáctica); otra, revisar el grado de control que se ejerce sobre la totalidad de las prácticas educativas. Pues es necesario, no sólo contar con una conciencia sobre el texto, sino también sobre el conjunto de actividades en las que dicho texto está encuadrado.

A lo anterior, hemos de sumar el hecho de que la lectura es un ejercicio cognitivo y emocionalmente exigente, que toma en cuenta tanto el modo de operar con los textos –las estrategias empleadas– como lo que se extrae de ellos –el sentido–. Es más, ante los posibles errores de comprensión no parece muy recomendable potenciar de modo habitual nuestra intervención oral con la finalidad de subsanar dichos equívocos de comprensión, puesto que este recurso no parece ser el método más efectivo para ampliar la competencia lectora de los alumnos. Más bien, debemos aconsejarles que «retornen al texto» para hallar la respuesta.

Con todo, la lectura no siempre tendrá que cubrir los objetivos más exigentes de la comprensión. Paralelamente, el aula de literatura tendrá que saber compaginar éstos con la tarea de promover el interés y el placer por la lectura.

⁴ *Ibíd.*

LITERATURA Y ENRIQUECIMIENTO PERSONAL

Chambers, cuya producción literaria va de la novela infantil y juvenil al teatro, ensayo pedagógico y múltiples estudios sobre la lectura, en su libro *Tell me: Children, Reading and Talk*⁵ parte de dos cuestiones fundamentales: la primera, responder a la pregunta acerca de qué es lo que nos convierte en lectores; la segunda, sobre lo que nos convierte en no lectores. Tras su trabajo con un grupo de docentes entre treinta y sesenta años, el autor llega a la conclusión de que en la actividad lectora suelen pesar tanto aquellos comentarios que hacen otras personas, como las lecturas del propio lector/a: la palabra, el discurso desempeña un papel primordial en la relación que cualquier lector mantiene con los libros. Por ello, considera de suma importancia el *rol* desempeñado por nosotros, profesoras y profesores, en estas sesiones en las que ellos y ellas «hablan» de sus lecturas. En su opinión, todas las respuestas dadas por el alumnado, por obvias que éstas sean, tienen que ser valoradas; insiste en la necesidad de que se deseche la idea de respuestas inútiles, pues nos recuerda que únicamente pueden germinar nuevas ideas una vez que se hayan asentado las que eran obvias. Por lo tanto, para contribuir a que los jóvenes lectores ‘hablen bien’ de los libros que leen, debemos establecer la máxima de que cualquier idea es digna de ser expresada.

Chambers parte del supuesto de que la literatura actúa profundamente en el individuo, enriqueciéndolo y ayudándolo a organizar su pensamiento. Pero, para que la literatura cubra estas expectativas, es fundamental tener en cuenta una serie de elementos extratextuales. Por ejemplo, el significado atribuido en un momento dado a un texto variará de acuerdo con el contexto, el cual viene determinado por la experiencia de los lectores, así como por sus necesidades del momento. En su opinión, en estas edades, la lectura se realiza de un modo autobiográfico, de forma que no reaccionamos de la misma manera cuando reconocemos en ésta algo vivenciado personalmente. De ahí, la multiplicidad de experiencias individuales y la diversidad de respuestas que un libro puede despertar en cada lectora o lector.

Las posibilidades de una obra literaria son inmensas. Mijail Bajtín, en su *Estética de la creación verbal*, señala que las obras tienen sentidos potenciales que en momentos o épocas determinadas pueden ser no comprendidos en su totalidad⁶. Y añade que la obra literaria se manifiesta ante todo en

⁵ Chambers, A. *Tell me: Children, Reading and Talk*, Tímble Press, 1993.

⁶ En concreto y referido a Shakespeare, sostiene que éste «utilizó y encerró en sus obras los enormes tesoros de sentidos potenciales que en su época no podían ser descubiertos y comprendidos en toda su plenitud» (Bajtín, M., *Teoría y estética de la novela*, Madrid: Taurus, 1989, p. 350).

el contexto cultural de su época de creación, aunque, desde luego, no se debe encerrar la obra en una época determinada, pues «la unidad de una cultura determinada es unidad *abierta*. [...] En cada cultura del pasado están latentes las enormes posibilidades de sentido que quedaron sin descubrir, sin comprender y sin aprovechar a lo largo de toda la vida de la cultura dada». En suma, se trata de liberar de «viejos significados», o de la «prisión del tiempo» las diferentes etapas culturales, para asignarles nuevos sentidos que permanecían latentes⁷.

Avanzando aún más, ahora referido a la estrecha relación que se entabla entre ideología y obra, o sea, entre el pensamiento de cada época y el sentido de la obra, Bajtín asegura que la obra establece lugares con el contenido de la *conciencia* de los sujetos receptores, pues la obra es aprehendida en el contexto de esta conciencia que le es contemporánea. La obra es, por consiguiente, interpretada en el espíritu de este contenido de la conciencia (de los receptores) y recibe de ella una nueva luz. Es ahí donde reside la vida de la obra ideológica. En cada época de su existencia histórica, dicha obra está orientada a establecer contactos estrechos con la ideología cambiante de lo cotidiano, para impregnarse de la misma y alimentarse de la savia nueva que es segregada⁸.

Por lo mismo, para Caterina Valriu la literatura no puede desligarse de la vida ni del contexto histórico. Escritores y lectores no buscan en los libros sino las claves que les permitan acercarse a la vida, y, así, entender la complejidad de los signos que conforman nuestra cotidianidad⁹.

Sin duda, la capacidad asociativa es otro de los elementos claves en el ejercicio de la lectura, como nos recuerda Carmen Riera: «La memoria nos proporciona la identidad, pero para que la palabra y la memoria se transformen en historia, y trasciendan a cada uno de nosotros, es necesaria, es imprescindible la literatura¹⁰». Las huellas de nuestra vida y de los libros que hemos leído son elementos que se ponen en marcha a través del juego de la memoria; todo ello suscitado por la lectura de un determinado texto. Estos aspectos, sin duda, son parte integrante de la experiencia de la lectura y fuente de placer y gratificación.

Asimismo resulta conveniente, a la hora de proponer nuevas lecturas al alumnado, saber lo que éste ha leído con anterioridad, a fin de lograr un

⁷ *Ibíd.*, p. 351.

⁸ Bajtín, M. and Volochinov, M., *Le marxisme et la philosophie du langage*, Paris: Les éditions de minuit, 1977, p. 131. (Versión española: *El marxismo y la filosofía del lenguaje* [Traducción de Tatiana Bubnova], Madrid: Alianza, 1993.)

⁹ Valriu, C. «Tendències actuals en la literatura infantil i juvenil catalana (1985-1995)», *Estudis Baleàrics*, 52, 1995, pp. 31-44.

¹⁰ Percival, A. (ed.), *Escritores ante el espejo. Estudio de la creatividad literaria*, Barcelona: Lumen, 1997, p. 289.

equilibrio entre lo que conoce y lo que le podemos sugerir, entre lo que le puede gustar y aburrir, entre lecturas clásicas y juveniles actuales –teniendo muy presente, en relación a esta última vertiente, que muchas de las claves y supuestos textuales están basados en nuestros clásicos–.

PARA EL DESARROLLO COMPRENSIVO Y LA CONTEMPLACIÓN COMPARTIDA, «HABLEMOS DE LIBROS»

Dada la realidad de nuestros chicos y chicas, cuya actividad de ocio tiende a priorizar la vertiente audio-visual y cibernética, en el aula tal vez convenga compatibilizar dos tipos de metodología lectora. Por una parte, y siguiendo a Chambers, se trataría de proponer lecturas que, una vez leídas por el grupo de clase, fuesen comentadas en el aula, sin tener por ello que ceñirse a un plan prefijado de acuerdo con un orden y linealidad de observaciones. Para este especialista, hablar de literatura es una forma de contemplación compartida. Hablar de lo que se lee es una manera de dar forma a los pensamientos y emociones que el libro ha suscitado en cada cual; de interpretar, del modo más provechoso o agradable para nosotros, los mensajes del autor¹¹. Evidentemente, las y los docentes debemos estudiar previamente muy a fondo los textos propuestos para debate, para poder extraer del texto mayores posibilidades de interpretación y sentido. Por otra parte, lecturas más avanzadas pueden servir para introducir gradualmente a las alumnas y alumnos en el concepto crítico de alteridad. A través del texto, el lector «maduro» adquiere conciencia de que la literatura no trata de reflejar la vida en su totalidad ni de una manera general y objetiva, sino que ésta proyecta una mirada fragmentada del «Otro». En este orden, Alejandro Gándara sostiene que «leer es “ver” en “otro” [...]. En realidad, leer no es ver “a” otro, tampoco es ver “a través” de otro; sino eso: “ver” en “otro”¹²». Así mismo, Douglas Barnes, haciéndose eco de las aportaciones de Sapir, Vigotski y Bruner, recuerda que el lenguaje es un medio por medio del cual se aprende a participar en la vida de las comunidad a la que se pertenece, al tiempo que es válido como instrumento para elaborar una reinterpretación activa de dicha comunidad. En resumen, el lenguaje dota al individuo de estrategias para interpretar el mundo, y es un medio para reflexionar sobre esta interpretación:

«El habla no es sólo un instrumento que cada uno de nosotros puede utilizar para comprender el mundo, sino también un medio para imponer

¹¹ Serrano, A., «Cómo hacer lectores. Un proyecto de Aidam Chambers, Premio Andersen 2002», *CLIJ Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, Año 15, Nº 151, 2002, pp. 23-27, p. 27.

¹² Percival, A., *op. cit.*, 1997, p. 353.

nuestra versión del mundo a los demás. Lo que dice y hace la gente de nuestro entorno, si es que respondemos a ello de alguna manera, es imponernos una interpretación del mundo y, además, de nosotros mismos y de lo que somos capaces¹³».

Dos principios básicos de gran interés para la función del docente en el espacio de los valores educativos –inspirados en Freire y Habermas– son señalados por Ramón Flecha, principios que pueden venir fomentados o no por la propia literatura, de ahí la importancia que cobran las propuestas de lectura que llevamos al aula: uno es el de la defensa de la igualdad de todas las personas y colectivos; otro, el apoyo a todos los movimientos sociales que luchan por la igualdad, la paz y la justicia.

La investigadora Bronwy Davies, a través de una experiencia de lectura desarrollada en el aula¹⁴, muestra cómo mediante el aprendizaje de las prácticas discursivas de la sociedad, «los individuos adquieren la capacidad de tomar posición dentro de esas prácticas por sí mismos y de múltiples maneras, pudiendo también desarrollar sus subjetividades en consonancia con y en oposición a los modos como los demás eligen tomar sus propias decisiones [...] Cuando logremos ver que la sociedad está siendo constantemente creada mediante prácticas discursivas, será posible entonces advertir el poder de tales prácticas, un poder que no es sólo para crear y mantener el mundo social, sino también para ver cómo puede cambiar ese mundo cuando se rechazan ciertos discursos y se generan otros nuevos¹⁵».

En este sentido, Xurxo Torres resalta la abusiva presencia de las culturas hegemónicas en las propuestas curriculares, en tanto que las culturas o voces de los grupos sociales minoritarios y/o marginados, que no disponen de estructuras importantes de poder, se silencian, o aún peor, se estereotipan y deforman; se imposibilita, por lo tanto, desde el propio currículo la diversidad cultural, étnica, social...¹⁶ No obstante, hoy, con la presencia en nuestras aulas de alumnado de otros continentes y culturas, se hace urgente el cambio de perspectiva. Torres recuerda, en relación a los objetivos transversales propuestos por la LOGSE, que un *currículum* no discriminativo debe facilitar la reconstrucción de la historia y la cultura de los grupos y pueblos silenciados. Así mismo, una de las aportaciones de Mijail Bajtín subraya lo incorrecto de las ideas unilaterales referidas a lo cultural:

¹³ Barnes, D., *De la comunicación al currículo*, Madrid: Visor, 1994, p. 111.

¹⁴ Su estudio está basado en la lectura y comentarios del libro de Tomie Paola, *Oliver Button is a Sissy*, traducido al español como *Oliver Button es un nena* (Miñón, 1982).

¹⁵ Davies, B., *Sapos y culebras y cuentos feministas. Los niños de preescolar y el género*, Madrid: Cátedra, 1997.

¹⁶ Torres, X., *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*, Madrid: Morata, 1994, p. 133.

«Existe una idea unilateral y por eso incorrecta, pero muy viable, acerca de que para una mejor comprensión de la cultura ajena hay que de alguna manera trasladarse [...] y, olvidando la propia, ver el mundo con los ojos de la cultura ajena. Esta idea, como ya he dicho, es unilateral. Por supuesto, la compenetración con la cultura ajena, la posibilidad de ver el mundo a través de ella es el momento necesario en el proceso de su comprensión; pero si la comprensión se redujese a este único momento, hubiera sido un simple doblete sin poder comportar nada enriquecedor [...] Algo muy importante para la comprensión es la *extraposición* del que comprende en el tiempo, en la cultura [...].

En la cultura, la extraposición viene a ser el instrumento más poderoso de la comprensión. La cultura ajena se manifiesta más completa y profundamente sólo a los ojos de *otra* cultura [...]. Un sentido descubre sus profundidades al encontrarse y al tocarse con otro sentido, un sentido ajeno: entre ellos se establece una suerte de *diálogo* que supera el carácter cerrado y unilateral de estos sentidos, de estas culturas. [...] En un encuentro dialógico, las dos culturas no se funden ni se mezclan, cada una conserva su unidad y su totalidad *abierta*, pero ambas se enriquecen mutuamente¹⁷».

Por todo lo anterior, Xurxo Torres considera prioritario que chicas y chicos se sientan involucrados «en debates sobre la construcción del conocimiento, acerca de las interpretaciones conflictivas del presente», y obligados a identificar sus propias posiciones, intereses, ideologías y asunciones [...]. El hecho de comprender cómo se elabora, difunde y legitima el conocimiento, de qué manera en la selección, construcción y reconstrucción del conocimiento influyen las perspectivas, experiencias personales, presunciones, prejuicios, marcos de referencia y posiciones de poder facilita el trabajo de revisión del conocimiento que circula en cada contexto¹⁸. El pensamiento marxista y la corriente althusseriana lo habían remarcado con anterioridad: las universidades y los centros de enseñanza –como Aparatos Ideológicos del Estado que son– representan lugares que afirman y legitiman cosmovisiones existentes, producen otras nuevas y autorizan y determinan las relaciones sociales particulares.

Para finalizar, quisiera hacer uso de las palabras de Antonio Muñoz Molina, pues, aunque no siempre comparta en su totalidad sus opiniones –y en este texto habría que objetarle la omisión que efectúa del mundo femenino¹⁹, tan frecuente, por otra parte, en su escritura– me parece especialmente interesante lo que sigue:

¹⁷ Bajtín, M. *Op. cit.*, 1989, pp. 351-352.

¹⁸ Torres, X. *Op. cit.*, 1994, p. 152.

¹⁹ Anotemos en el texto de Muñoz Molina, por ejemplo, la omisión de la madre, la niña, la maestra o profesora... El otro sexo/género está obviado; mucho más, está eliminado conscientemente –no es un «simple» uso del genérico masculino, respuesta tras la que a veces pretendemos esconder nuestra cosmovisión patriarcal–. Porque, ¿quién sino la madre, desde siempre, ha contado los cuentos a sus hijos –niños y niñas–?; ¿quiénes inicialmente sino las

«La literatura no está sólo en los libros, y menos aún en los grandilocuentes actos culturales, en las conversaciones chismosas de los literatos o en los suplementos literarios de los periódicos. Está en la habitación cerrada en la que alguien escribe a altas horas de la noche o en el dormitorio en el que un padre le cuenta un cuento a su hijo, que tal vez dentro de unos años se desvelará leyendo un tebeo, y luego una novela. Uno de los lugares donde más intensamente sucede la literatura es en el aula donde un profesor sin más ayuda que su entusiasmo y su coraje le transmite a uno solo de sus alumnos el amor por los libros, el gusto por la razón en vez de por la brutalidad, la conciencia de que el mundo es más grande y más valioso que todo el que puede sugerirle la imaginación.

La enseñanza de la literatura sirve para algo más que para descubrirnos lo que los otros han escrito y es admirable: también sirve para que nosotros mismos aprendamos a expresarnos mediante ese signo supremo de nuestra condición humana, la palabra inteligible, la palabra que significa y nombra y explica. No la que niega y oscurece, no la que siembra la mentira, la oscuridad y el odio²⁰».

maestras han sido las que han contado cientos de cuentos a sus alumnos y alumnas desde las edades más tempranas? ¿Acaso no han sido estas mujeres –junto a otros hombres, desde luego– quienes han sabido, con su entusiasmo, transmitir este amor, este interés por los libros, por la literatura?

²⁰ Muñoz Molina, A., «La disciplina de la imaginación», *El País*, 29 de septiembre de 1998, pp. 35-36.

COMENTARIO CRÍTICO DEL COMENTARIO CRÍTICO DEL CONTENIDO DE UN TEXTO Y UNA PROPUESTA

JOAQUÍN CARRILLO GRACIA
MARÍA ANGUSTIAS MONTERO ALONSO

1. CONSIDERACIONES PREVIAS

Pretendemos con esta comunicación abordar un asunto que viene ocasionando arduos problemas en la Prueba de Acceso a la Universidad (P.A.U.), la cuestión del comentario crítico del contenido de un texto, que no acabará con la moribunda selectividad porque en lo que venga a sustituirla deberá ocupar también un lugar bien destacado mediante una pregunta como ésta o similar, habida cuenta que los elementos que permite valorar este tipo de comentario son de capital importancia pues permite evaluar la capacidad del alumno para:

- Sintetizar por escrito textos de diferente tipo y distinto nivel de formalización, señalando las ideas principales y las secundarias y la intención comunicativa, reconociendo posibles incoherencias o ambigüedades y aportando una opinión personal.
- Interpretar y valorar textos escritos específicos (humanísticos, periodísticos, científicos, literarios, etc.), analizando su construcción interna y las relaciones del autor con el texto y la obra.
- Crear textos escritos de diferente tipo, adecuados a la situación de comunicación, utilizando mecanismos que les den coherencia y cohesión y atendiendo a sus diferentes estructuras formales.
- Conocer y aplicar técnicas de análisis y comentario de textos, así como de elaboración de trabajos académicos.

¡Que no es poco! De hecho es casi todo. Además, ¿qué examen de Lengua Castellana y Literatura que realicemos al final del bachillerato puede permitirse prescindir de una finalidad como la de (parafraseando la ley que regula la actual P.A.U.) apreciar la madurez y la formación general del estudiante, y no estar concebida para evaluar destrezas académicas básicas, como la comprensión de conceptos, el uso del lenguaje, las capacidades para analizar, relacionar, sintetizar y expresar ideas propias?

Dicho de otra manera, nuestra asignatura debe contribuir a la madurez intelectual y social de los alumnos, de acuerdo con los objetivos generales del Bachillerato y tener un valor preparatorio para todo el espectro de posteriores opciones educativas, tanto universitarias como profesionales. Creemos que mediante ejercicios como éste lograremos, no sólo actuar sobre esa madurez, sino ampliar y consolidar el conocimiento de los diferentes tipos de discursos y, en consecuencia, la competencia comunicativa del estudiante de bachillerato, que es una condición imprescindible para el logro de los fines formativos y propedéuticos asignados a esta etapa. No obstante, la educación en la lengua, entendida como desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante, es un continuo a lo largo de las diversas etapas educativas, por lo que no debemos circunscribir este tipo de ejercicio únicamente a segundo de bachillerato, debemos ir sentando las bases ya desde la E.S.O., mediante comentarios guiados y adaptando los niveles de dificultad del texto, claro está.

La formulación de la cuestión *Comentario crítico del contenido del texto*, tal y como aparece en la actual P.A.U. es una denominación que incluye una redundancia innecesaria ya que ambos términos implican una misma cosa: emisión de juicios y por tanto valoraciones sobre el contenido. El adjetivo *crítico* no aporta nada al término comentario: ni lo explica, ni lo especifica. Sí parece insistir, que falta hace, en que el ejercicio que se plantea es más que una mera descripción morfosintáctica o fonológica del texto.

Ahora bien, sí sirve de delimitación clara la indicación que se hace al respecto de que debe tratarse de un comentario del contenido, si tenemos claro lo que es eso. Por tanto, lo primero que hay que aclarar antes de abordar esta cuestión es qué entendemos por contenido de un texto, con lo que conseguiremos acotar en gran medida el trabajo, ya sea en la actual P.A.U. o en cualquier otra prueba que se plantee para suplicio del alumno y regocijo de no pocos que piensan que no es suficiente que el alumno haya superado cada curso, quizás desconfiando del profesional de los institutos y desprestigiando así el trabajo diario en las aulas.

Ya el D.R.A.E. deja claro que en su acepción lingüística contenido es el *significado de un signo lingüístico o de un enunciado* y, por extensión, debemos entender también el significado de un texto. Queda clara, por tanto la oposición que existe con lo que podríamos llamar forma, al igual que queda clara la distinción entre el significante y significado de un signo lingüístico.

No obstante son dos planos indisolubles, aunque reconozcamos que abordables con cierta independencia. Esto nos hace concluir que los elementos a los que más atención hay que prestarle son los relativos al contenido, es decir, a las ideas del texto, a lo que el texto dice, por qué lo dice y a las consecuencias que tiene lo que dice. Pero podemos ir más allá y comentar lo que el texto sugiere e incluso lo que el texto no dice, como elemento excluido por una elección consciente del autor o por condicionamientos externos a él.

Las alusiones a la forma son prácticamente inevitables ya que esa forma está inexorablemente al servicio del contenido, y por tanto se podrá hablar de la forma pero no como una simple descripción de la misma, defecto que encontramos en la mayoría de los comentarios que nada de comentario o crítica tienen. Se pueden hacer alusiones al significante, a la forma, pero siempre en términos de adecuación, de elección consciente del autor con unos fines prácticos concretos al servicio del significado, del contenido. Evidentemente las alusiones a la realidad a la que alude el signo lingüístico o el texto, el referente, también tienen su importancia, como la tiene la situación de la que es producto el texto.

Por supuesto que al pedir que se comente el contenido nos enfrentamos a un problema: ¿Y si no se entiende el texto, se yerra en su interpretación, o simplemente se discrepa de la interpretación del muy sabio corrector? ¿Hay que entender entonces que el alumno no posee las capacidades a las que venimos aludiendo? Probablemente haya que entender que no se poseen esas capacidades, pero igualmente hay que pensar que eso no tiene por qué ocurrir si se eligen adecuadamente los textos de los exámenes.

2. SOBRE NUESTRA PROPUESTA

Pretendemos ofrecer un modelo ante todo útil y manejable para los alumnos, huyendo de la excesiva especialización y rebuscamiento terminológico que, si bien pueden llenar páginas y páginas de manuales específicos y contribuir a la reflexión y enriquecimiento del filólogo, poco o nada aportan a la práctica docente.

Somos conscientes de que el modelo puede gustar o no, y de que tal vez pueda haber tantos modelos como profesores de lengua, ya que el comentario debe recaer sobre algo tan subjetivo y escurridizo como es tradicionalmente el significado, que entendemos, según venimos indicando, como término sinónimo de contenido. Por otro lado, hay que reconocer y aceptar que de un texto resultarán tantos comentarios como comentadores; es normal y deseable, si no fuese así estaríamos fallando porque comentar es una labor personal que implica emisión de juicios que, lógicamente, no deben o no tienen por qué coincidir con los de los demás. Las coincidencias entre varios comentarios deberían ser puramente accidentales, no consecuencia de una labor descriptiva en la que sí son más normales dichas coincidencias.

Finalmente, creemos, porque además lo tenemos comprobado en nuestra práctica docente, que es un modelo aplicable a cualquier tipo de texto, ya sea literario, periodístico o jurídico. Sí es cierto que según sea la naturaleza del texto van a adquirir relevancia unos u otros apartados del modelo de comentario; en ellos habría que insistir. Queríamos en este punto aprovechar para destacar la relevancia que deberían adquirir los textos periodísticos debido a su valor cuantitativo (es muy elevado el número de textos de esta naturaleza con los que entramos en contacto a lo largo del día, sobre todo viendo la televisión), y su valor cualitativo (son de especial trascendencia en el mundo en el que vivimos). Nuestra asignatura puede y debe dotar a los alumnos de las capacidades para captar los valores por un lado, y manipulaciones por el otro, que transmiten estos textos, y otros.

3. METODOLOGÍA

En primer lugar hay que indicar que los puntos que proponemos son meramente orientadores, y será el texto el que, según sus características, nos sugiera a cuál de ellos hay que prestar más atención y qué caminos podremos seguir en el comentario.

Lo primero que debemos procurar para comentar el contenido de un texto con unas mínimas garantías de éxito es comprenderlo, huyendo en lo posible de grandes audacias interpretativas, que normalmente no conllevan más que riesgo de errar. Por ello un paso previo supondría la lectura atenta, el subrayado de las ideas fundamentales, las anotaciones al margen de elementos estructurales y organizadores, o de sugerencias, connotaciones e ironías.

Si no se nos pidiera como cuestiones aparte (como es el caso de la P.A.U.), habría que determinar las ideas principales y secundarias, la estructuración del texto, o división en partes o núcleos temáticos, y la organización de esas ideas, y continuar después con un resumen del texto. Creemos que resulta muy útil dejar el resumen para después, porque determinar temas y organización de ideas y partes ayuda a captar lo esencial del texto y a establecer qué es lo principal y qué lo accesorio o anecdótico, en consecuencia qué es lo prescindible y qué lo necesario para nuestro resumen.

A continuación, y considerando esto como una introducción, habría que determinar a qué texto nos enfrentamos, es decir:

- Qué tipo de texto es, o sea, a qué lenguaje específico pertenece el texto: humanístico, científico, periodístico, literario, etc., indicando en su caso también a qué género literario (novela, ensayo, teatro, poesía) o periodístico (de información, de explicación o de opinión) corresponde.

- Qué formas de expresión o elocución aparecen y cuál de ellas predomina: descriptiva, narrativa, dialogada, expositiva, argumentativa, instructiva.
- Qué registro lingüístico se utiliza: culto, medio, coloquial, vulgar; o si se produce una mezcla de registros.
- Si es un texto escrito originariamente para ser leído o si es la transcripción escrita de un texto oral (este segundo caso es el que habrá que señalar).
- Si es coherente y está dotado de cohesión textual.

Todo ello justificando nuestras afirmaciones, pero sin caer (no es necesario para justificarlas) en una descripción lingüística exhaustiva, pues estaríamos cayendo, de hacerlo, en aquello que creemos que no es comentario de contenido, pero que hay que reconocer que es para nosotros más fácil de enseñar y de valorar. Nótese que los puntos anteriores constituyen lo que en muchos casos se enseña como comentario crítico del contenido del texto, lo podemos comprobar en un gran número de soluciones de los alumnos a esta cuestión en la P.A.U.

Después podríamos pasar a señalar aspectos puramente del significado del texto, contenido en sentido estricto, es decir cuestiones semánticas del mismo, tradicionalmente olvidadas, centrándonos en:

- Casos de sinonimia, polisemia y antonimia y su importancia en el significado global del texto.
- Connotaciones con las que se cargan las palabras y sus causas.
- Eufemismos, disfemismos, ironías, sarcasmos y manipulaciones.
- Organización semántica del texto: campos semánticos y/o campos asociativos ideológicos.
- Influencia del contexto y la situación en estas cuestiones semánticas.

Creemos que no es muy difícil para el alumno determinar estos detalles y pensamos que detenerse en ellos va a tener una influencia decisiva en la aprehensión global del sentido del texto. Lo podremos comprobar con el comentario que ofrecemos al final como ejemplo. No plantea grandes problemas si no somos demasiado quisquillosos en lo que a terminología se refiere, como indicábamos más arriba. Que si llama situación a lo que es contexto extralingüístico, que si no existe la sinonimia, que si el alumno no ha indicado que no es sinonimia real sino contextual, que si eso no es campo semántico, sino asociativo ideológico. Se trata de ser operativo y usar estas cuestiones como medio para alcanzar la comprensión, no de que el alumno sea especialista en terminología lingüística, más concretamente, en la terminología que le gusta al profesor de turno.

Una vez desentrañado el entramado semántico del texto, habremos dado un paso decisivo para su comprensión. Ahora, para completar esa comprensión es necesario explicar:

- A quién va dirigido el texto: a un público especializado, a la masa media, etc.
- Qué relación se establece entre emisor y receptor: familiaridad, cortesía...
- Cuál es la intención comunicativa del autor: criticar, mostrar adhesión, crear belleza, expresar sentimientos, sembrar dudas, satirizar, etc.
- Cuál es la postura del autor: crítica, objetiva, subjetiva, etc.
- Cuál es el tono utilizado: humorístico, irónico, sarcástico, dubitativo, tajante, etc.

Y a continuación explicaremos el grado de adecuación de todos estos aspectos relativos a la actitud del autor, su relación con el lector y la forma elegida a la hora de llevar a cabo su acto comunicativo, indicando:

- La vigencia, importancia e interés del tema principal del texto, en su época o en la actualidad (según sea contemporáneo o no);
- Si es de lectura fácil y resulta asequible para el lector medio o, por el contrario, peca de oscuro.
- Si cumple o no con su intención comunicativa.

Pasaríamos después a una valoración personal de las ideas del texto, de forma global. No se trata de analizar sistemáticamente punto por punto sino de enjuiciar globalmente el texto; ahora se trata de realizar la crítica propiamente dicha procediendo en principio a extraer del texto las ideas y opiniones que nos interesa comentar, bien sean las del autor o las de algún personaje que pudiera aparecer, evitando en lo posible la paráfrasis, con objeto de:

- Enjuiciar y valorar, siempre de forma razonada, esas ideas, para mostrar adhesión o discrepancia, matizar, o aportar datos o argumentos que las apoyen o desmientan.
- Subrayar y valorar su objetividad o subjetividad, su parcialidad o imparcialidad,
- Destacar si presenta argumentos convincentes o demagógicos, sus posibles (pero improbables) contradicciones o incoherencias, si aborda el tema de forma concluyente o superficial, etc.
- Añadir algunos datos pertinentes que sea posible aportar: relación con otras opiniones del autor o de otros escritores, relación con un contexto histórico y cultural determinado, y con una ideología o corriente del pensamiento concretas. Este punto es particularmente importante cuando comentamos un texto literario.
- Tratar de conectar lo aportado por el texto con los conocimientos propios, acudiendo a reflexiones y argumentaciones propias.

- Realizar una valoración razonada de la cohesión y organización del texto (relación entre las ideas principales y secundarias).
- Valoraremos también los recursos, estilísticos o de otra índole, que el autor ha empleado para transmitir su intención comunicativa.
- **Conclusión:** En ella sintetizaremos las aportaciones anteriores y emitiremos un juicio global, realizando una apreciación de conjunto, destacando los aspectos que nos han resultado más interesantes. Por ejemplo, la habilidad con la que se ha llevado a cabo la intención comunicativa del texto, su adecuada estructura, su trascendencia social, etc., aunque hayamos mostrado discrepancias con las ideas expuestas por el autor.

Un error frecuente en algunos comentarios es el que consiste en el uso del texto como pretexto, la valoración crítica consiste en la emisión de juicios sobre las ideas expresadas en el texto, no en añadir allí todo un *tratado* sobre el tema para demostrar nuestro dominio en la materia. Esto es particularmente frecuente cuando se «comenta» un texto literario ya que se tiende a incluir un meritorio y completísimo estudio del autor y de su movimiento literario, pero que nada de comentario tiene.

Otro error igualmente frecuente es la simple paráfrasis, es decir, la repetición de lo dicho en el texto pero utilizando, en el mejor de los casos, otras palabras. Esto ocurre sobre todo cuando estamos de acuerdo con las ideas del autor, lo que suele ser lo más normal en el caso de nuestros alumnos.

Nunca debemos olvidar que es muy importante poner gran cuidado en la redacción del comentario. Si hemos demostrado que sabemos leer, no lo estropeemos ahora escribiendo mal; así que la corrección ortográfica y sintáctica, un vocabulario variado y el orden y claridad en la exposición de las respuestas son fundamentales. Por otra parte, la limpieza del ejercicio y la claridad de la letra, aunque debieran ser realmente secundarios, teniendo en cuenta la situación de tensión de los exámenes, ayudan en la práctica a obtener una mejor calificación. Por ello, es conveniente reflexionar antes de escribir y repasar siempre lo escrito antes de entregar el ejercicio.

4. APLICACIÓN A UN TEXTO CONCRETO

Pretendemos ahora ejemplificar nuestro modelo aplicándolo a un texto cualquiera. Haremos el comentario que un alumno haría, teniendo en cuenta sus conocimientos, no sólo lingüísticos y literarios sino también sus conocimientos sobre las referencias del texto. Por ejemplo, en el texto se menciona al que fuera famoso delincuente conocido como El Jarabo; no podemos esperar que nuestros alumnos conozcan su historia, pero podemos esperar y debemos exigir a un alumno de segundo de bachillerato que conozca a Luis Cernuda también mencionado en el texto. Podríamos decir que la posible solución que presenta-

mos —que no es la que nosotros daríamos— está basada en hechos reales, como reza en los subtítulos de muchos telefilmes americanos.

El texto es de Manuel Alcántara y apareció en los diarios *Sur* de Málaga e *Ideal* de Granada. Es el siguiente:

FAMOSOS

En general, nuestro criterio está sujeto a constantes variaciones, ya que no todo el mundo tiene ideas fijas. Ni siquiera todo el mundo tiene ideas. De ahí que los sondeos de opinión sean siempre muy superficiales y, a pesar de eso, nunca se toque fondo. No obstante son significativos.

En una valoración de los españoles más famosos ocupan los tres primeros lugares el futbolista Raúl —cómo me gustaría que lo fichara el Málaga—, el juez Garzón —que no quiero que me fíche— y la actriz Ponélope Cruz —a la que fiché desde que la vi—. Supongo que si estuvieran vivos Severo Ochoa o Luis Cernuda, no se alteraría la clasificación. (Cuando murió éste último, en 1961, fui el único que escribió un artículo sobre, él. Unas pobres palabras de urgencia a las que titulé «La piedra sin ruiseñor». Fue en el triunfante Ya de aquella época y me costó mucho trabajo convencer a su director, un buen hombre muy responsable, pero poco dado a la lírica). Hago este paréntesis porque viene a cuento con lo de la fama, que es la prima de pueblo de la gloria. No hablo de la posteridad, ya que no creo en ella.

A la fama se puede llegar como Fleming o como Bin Laden. A ella no le importan los accesos. San Francisco de Asís y Jack «el Destripador» fueron seres humanos bastante diferentes, pero tienen en común su celebridad. Si nos diéramos una vuelta por las hemerotecas abriéndonos paso entre la hojarasca amarilla encuadernada, comprobaríamos que hay personas inolvidables de las que no conservamos el menor recuerdo. ¿Cómo pudimos ocuparnos tanto de ellos, que ahora no ocupan ningún lugar en nuestra memoria? Hay gentes cuya notoriedad se debe a sus desmanes, que siempre impresionan más que los comportamientos apacibles. Famosísimos fueron «el Lute», al que admiré por su regeneración, y «el Jarabo», al que admiré porque se cargó a varios usureros. Más recientemente fueron célebres Roldán, el que mandaba en la Benemérita, y Camacho, el que mandaba en Gescartera. Flores pestilentes de un día. Nadie se acordará de ellos cuando pase el tiempo. Tampoco de los que pasaron por el mundo intentando mejorarlo.

Posible comentario crítico del contenido: solución de un hipotético alumno:

El texto que debemos analizar es un texto periodístico de opinión, concretamente un artículo de fondo o una columna, ya que aparece debidamente firmado. Podría tratarse de uno u otro según sea colaboración ocasional o

habitual. Se trata de una exposición en la que el autor nos presenta su opinión acerca de la fama y las diferentes formas de alcanzarla. Utiliza un registro culto aunque de fácil comprensión debido a que al ser un texto periodístico está destinado a ser leído por cualquier persona. Presenta algunos rasgos que podríamos calificar como coloquiales como por ejemplo alguno de los significados que se le da a la palabra *fichar*, el verbo *cargarse*, el uso de frases hechas como *tocar fondo*, o *venir a cuento* o la presencia de apodosos o sobrenombres con el artículo determinado delante. Es un texto coherente porque no presenta contradicción entre sus partes, ni entre lo dicho con el mundo real. También está bien cohesionado aunque el paréntesis sobre Cernuda me parece una digresión innecesaria que no viene mucho a cuento y que el autor se esfuerza por introducir.

En cuanto al contenido propiamente dicho podríamos destacar algunos casos de polisemia con los que el autor juega hábilmente, ya que menciona una palabra y acto seguido la vuelve a emplear con otro significado, como en el caso del verbo *fichar*, pues no es lo mismo fichar a un futbolista, que te fiche un juez, o fichar a alguien que parece que no le cae demasiado bien al autor. Otro caso interesante de polisemia es el del verbo *ocupar* que adquiere otro significado al llevar el pronombre, *ocuparse*. *¿Cómo pudimos ocuparnos tanto de ellos, que ahora no ocupan ningún lugar en nuestra memoria?*

En lo que a la sinonimia se refiere, encontramos en el texto las palabras *fama*, *celebridad* y *notoriedad* y luego otras dos también muy próximas a *fama* que parecen sinónimas pero que menciona destacando las diferencias de significado que poseen, *gloria* y *posteridad*. Con respecto a estas palabras opone la expresión (antonimia) *nadie se acordará*, también muy importante pues uno de las ideas que nos aporta el autor es que para todos el olvido dictará su ley.

En cuanto a la antonimia propiamente dicha, podríamos indicar el caso muy importante para el sentido del texto de *desmanes* frente a *comportamientos apacibles*, e incluso se podía indicar la oposición entre los personajes que hacen el bien y los que hacen el mal, como *San Francisco de Asís* frente a *Jack el Destripador*. Es muy importante en el texto la oposición entre unos y otros famosos y sus merecimientos para alcanzar la fama.

Acerca de las connotaciones, encuentro en el texto un par de ellas muy interesantes, la primera la encontramos en el adjetivo *triunfante* aplicado al periódico *Ya*. Teniendo en cuenta que los años a los que hace referencia son los años de la dictadura franquista, podríamos interpretar que el periódico tenía una ideología conservadora, la impuesta por los triunfadores, vencedores o triunfantes en la Guerra Civil Española; así que, puede ser que los motivos que el autor da para las dificultades a la hora de publicar su artículo sean irónicos, ya que como sabemos Cernuda, que tuvo que marcharse al exilio, pertenece al bando no triunfante. A emitir esta opinión también me conduce el calificativo que emplea para referirse al director del periódico,

muy responsable, es lógico pensar que esa responsabilidad lo condicionaría para no ver con buenos ojos la publicación de un artículo sobre un poeta homosexual y de izquierdas como Cernuda, autor de *La realidad y el deseo*. También, podemos encontrar otra expresión connotativa en *flores pestilentes* aplicado a individuos por los que se ve que Manuel Alcántara siente un profundo desprecio. *Flores* quizás por su momento de fama, pero *pestilentes* porque esa fama se debe a sus desmanes, motivo del desprecio del autor.

Podemos indicar en el texto varios campos semánticos. El primero podría ser el de los personajes famosos que podríamos dividir, si queremos precisar más, entre los que el autor respeta y los que desprecia. Otro podría estar compuesto por las palabras que hemos señalado antes relacionadas con *fama*, como *posteridad*, *gloria*, *celebridad*, etc. Con estos dos campos semánticos podríamos elaborar un campo asociativo ideológico pues todas ellas están relacionadas de alguna forma con la idea de fama. Podríamos añadir a este campo asociativo ideológico, más amplio que el campo semántico, palabras como *tiempo*, *acordarse*, *memoria*, e incluso *hemerotecas*.

Pasando a otras cuestiones debemos decir que el texto va dirigido a un público variado y numeroso con el que el autor establece una cierta relación de familiaridad o complicidad, cosa que podemos ver como ya dijimos cuando mencionamos los coloquialismos que emplea. La intención de Manuel Alcántara es expresar su opinión, su crítica sobre los famosos y su forma de acceder a la fama, quizás para llamar nuestra atención sobre el hecho. Su actitud es muy subjetiva, fundamentalmente crítica, aunque podríamos añadir que también se muestra escéptico y despectivo ante los sondeos y las opiniones de la gente, preocupado porque el resultado de los sondeos no le gusta y quizás con cierto aire melancólico porque la ley del tiempo es implacable. Emplea un tono desenfadado en general con ironías y sarcasmos (que son dañinos u ofensivos), al referirse por ejemplo a Penélope Cruz o a que hay gente que ni siquiera tiene ideas.

Creo que el tema es de mucha actualidad pues hoy es muy frecuente que personajes que no lo merecen tengan gran éxito por los programas de televisión que todos vemos. Sin embargo, ¿quién recuerda el nombre de los tres últimos premios Nobel de la paz o de literatura?

Es un texto muy fácil de leer y muy ameno que creo que cumple bien con su intención comunicativa ya que queda muy clara la opinión muy crítica de Alcántara y creo que hace al lector plantearse el tema.

Yo creo que acierta en su crítica, que no es bueno que los personajes más conocidos de un país sean un futbolista por muy bueno que sea, una actriz más conocida por su vida amorosa con Tom Cruise que por sus películas, y un juez. Mal le debe de ir a un país, si un juez es tan conocido como lo es Garzón. No me gusta el desprecio que parece sentir por las opiniones de la gente y cuando afirma que hay gente que no tiene ni idea, pienso que todas

las opiniones son respetables. En general, estoy de acuerdo con lo expuesto por el autor, son famosos quienes no deberían serlo, como videntes que nada ven o cantantes que no saben cantar, y llaman más la atención las barbaridades de unos que las bondades de otros. ¿Quién es más famoso Bin Laden o Manuel Alcántara por muy buen periodista o buena persona que éste último sea?

Por otro lado no me gusta lo que dice: que admiró a ese tal Jarabo, se cargara a quien se cargara, ya que según se dice fue un delincuente y nadie tiene derecho a disponer de la vida de nadie, aunque se trate de un usurero. Supongo que será una ironía del autor ya que en lo demás da opiniones muy razonables.

En conclusión me parece un texto muy interesante por su correcta y fácil organización y expresión, y por la mayoría de sus opiniones. Me parece que el autor maneja con gran habilidad el lenguaje y demuestra gran dominio del medio empleado para exponer opiniones que incluso son arriesgadas, como dijimos de su admiración por el Jarabo o de su afirmación de que la gente cambia mucho de ideas, o peor aún, de que la gente no tiene ideas. Muchos de los que leen el periódico podrían darse por aludidos. Con el forzado paréntesis sobre Cernuda, Alcántara da de sí mismo una imagen de hombre progresista, imagen que se carga (como él diría) en gran medida después al justificar, de alguna manera, crímenes o despreciar las opiniones de la gente.

5. CONSIDERACIONES FINALES

¿Qué nota le pondrían? Lo máximo en la actual P.A.U. son tres puntos. Evidentemente, ustedes hubieran dicho mucho más, o cosas diferentes, hemos incluido incluso algunos errores por ejemplo en las apreciaciones, muy superficiales sobre el autor y su opinión, pero el hipotético alumno que podría haber redactado esta solución no es licenciado aún, no sean muy rácanos. Según nuestra opinión, un comentario crítico como éste merecería muy buena nota. Aunque para darle más realismo tendríamos que haber incluido algunas faltitas de ortografía como haber sin hache y con uve, o más errores y muy variados de expresión, o mejor aún, una interpretación todavía más errónea o superficial del texto. Es evidente que eso le restaría nota.

Volviendo al ejemplo del telefilme americano, cualquier parecido de este comentario con la realidad es pura coincidencia. Y ello es así porque los modelos que se manejan para contestar esta pregunta son muy diferentes a éste, y para qué negarlo, la mayoría de los alumnos lo haría todavía peor.

Pero no es suya toda la culpa, se lo podemos asegurar.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Angulo, T, *Cómo resumir un texto*, Barcelona, Ediciones Octaedro, 1999.
- Cascón Martín, E, *Análisis lingüístico de textos*, Madrid, Edinumen, 1989.
- Comisión coordinadora interuniversitaria andaluza para las pruebas de acceso a la universidad, *Orientaciones de las materias de Bachillerato L.O.G.S.E. para las Pruebas de Acceso a la Universidad*.
- Cremmins, Edward T., *El arte de resumir*, Barcelona, editorial Mitre, 1985.
- Díez Borque, J.M, *Comentario de textos literarios*, Madrid, Playor, 1984.
- Díez Pacheco, Belén-Cruz Martínez, Juan, *Metodología para el comentario de textos literarios y no literarios*, Madrid, ediciones Alba, 1987.
- Dijk, T. A. Van, *Texto y contexto, (Semántica y pragmática del discurso)*, Madrid. Cátedra, 1977.
- , *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós, 1983.
- Dominguez Caparros, J., *Introducción al comentario de textos*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Centro Nacional de investigación y documentación educativa, 1985.
- Escandell Vidal, M^a V., *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel, 1996.
- Gutiérrez Ordoñez, S., *Comentario pragmático de textos polifónicos*, Madrid, Arco-libros, 1997.
- Hernández Guerrero, J. A. y García Tejera, M^a. C., *Orientaciones prácticas para el comentario crítico de textos*, Madrid, Algaida, 1995.
- Jordán Gómez, S., *Los textos y sus comentarios*, Granada, ediciones Port Royal, 1998.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*
- López Quero, S. y A., *Descripción gramatical del español. Didáctica del análisis sintáctico*, Granada, ediciones A. Ubago, Ánade Didáctica, 1, 1995
- , *Comentarios lingüísticos de textos (Científicos, periodísticos, publicitarios y coloquiales)*, Granada, ediciones A. Ubago, Ánade Didáctica, 3, 1995
- , *Comentarios lingüísticos de textos (Humanísticos, jurídico-administrativos, literarios, español de América y andaluz*, Granada, ediciones A. Ubago, Ánade Didáctica, 4, 1996.
- Lozano, J.-Peña Marín, C. y Abril, G.: *Análisis del discurso*, Madrid, Cátedra, 1997.
- Marcos Marin, F., *El comentario lingüístico*, Madrid, Cátedra, 1994.
- Martín, Jacinto-Ruiz, Reyes-Santaella, Juan y Escánez, José, *Los lenguajes especiales*, Granada, editorial Comares, 1996.
- Martín Vegas, Rosa Ana, *Análisis de textos literarios de la modernidad española*, Granada, Port Royal, 2000.
- Onieva, Juan Luis, *Comentario de textos literarios para la E.S.O.*, Madrid, Playor, 1996.
- Real Academia Española de la Lengua, *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, Vigésima Primera Edición. 1992.

—, *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe. RD 1640/1999, de 22 de octubre, por el que se regula la prueba de acceso a estudios universitarios (BOE de 27 de octubre, 1999).

RD 990/2000, de 2 de junio (B.O.E. del 3) por el que se modifica y completa el RD 1640/1999.

RD 1007/1991, de 14 de junio en el que se fijan las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

RD 894/1995, de 2 de junio que modifica el RD 1007/1991.

RD 1700/1991, de 29 de noviembre, de estructura del Bachillerato.

RD 1178/1992, de 2 de octubre de enseñanzas mínimas del Bachillerato.

Reis, Carlos, *Comentario de textos, metodología y diccionario de términos literarios*, Salamanca, ediciones Almar, 1979.

Serra Martínez, Elías y Otón Sobrino, Alberto, *Introducción a la literatura española contemporánea a través del comentario de textos*, Madrid, Edinumen, 1986.

Ullman, Stephen, *Semántica, introducción a la ciencia del significado*. Madrid, Aguilar, 1987.

—, *Significado y estilo*, Madrid, Aguilar, 1979

EL CLUB DE LOS POETAS MUERTOS EN EL AULA DE SECUNDARIA

JAVIER COBOS RUZ

Esta propuesta didáctica utiliza la película «*El Club de los Poetas Muertos*» como punto de partida para una doble aplicación a la hora de afrontar la enseñanza de la Literatura en el aula de Secundaria: en primer lugar, hemos elaborado una ficha de lectura en la que el análisis de este vídeo es utilizado como toma de contacto con los pasos habituales en el comentario de una obra literaria; en segundo lugar, es un magnífico escenario como introducción general a la Literatura, o bien como ejemplo de las actitudes vitales del Romanticismo literario (se podría rastrear fácilmente en varios de los temas principales de la película, como la poesía y su relación apasionada con la vida, o el choque entre la libertad y la creatividad del individuo con las normas sociales; los personajes de los estudiantes –con un pequeño cambio de vestuario– podrían representar las distintas facetas de los románticos del XIX: rebeldía, creatividad, refugio en el mundo interior, etc.) Si bien esta última vertiente estará presente en el análisis de los contenidos de la película, nos centraremos en el empleo de esta actividad como un puente entre los ejercicios sobre textos de lectura que suelen incluir los manuales de Secundaria, en general muy fragmentarios, y los comentarios de texto que deberían realizarse con una mayor autonomía y profundidad.

La referencia que tomamos en la ficha para abordar los puntos básicos del comentario de texto son los clásicos de Fernando Lázaro Carreter y Vicente Tusón: localización, tema, estructura, análisis, conclusión y opinión personal. El grado de profundización en cada uno de estos aspectos debe adaptarse al nivel de cada curso concreto de Secundaria, pero en todos ellos es conveniente distinguir entre argumento y tema, reconocer qué aporta

cada una de las partes de una obra al desarrollo de la misma o, especialmente, analizar qué nos está diciendo el autor y cómo lo dice.

En la experiencia docente de algunos años hemos observado que una de las mayores dificultades que suele mostrar el alumnado a la hora de hacer un comentario o una ficha de lectura sobre un libro es aclarar cuáles son las ideas del autor, y elaborar una visión crítica personal sobre ellas. La actividad que presentamos insiste en este punto: a través de diferentes modalidades de preguntas se centra la atención del estudiante sobre aquellos diálogos o escenas de la película que nos pueden dar información sobre las características que el autor está adjudicando a cada personaje; a partir del análisis de la «simpatía» o «antipatía» con que el autor construye estos personajes, podremos señalar qué ideas son defendidas o criticadas por el autor; con esta visión de conjunto el alumno o la alumna puede establecer en qué aspectos está de acuerdo con esas ideas y en cuáles tiene una opinión diferente.

Una de las ventajas de realizar esta actividad al principio del curso, como introducción a la Literatura, es que desde un primer momento permite facilitar unas pautas comunes para el análisis sobre un caso práctico, en esta ocasión una película, sin tener que esperar a que todos se lean la misma obra, lo que además nunca sucede al mismo tiempo. El esquema de ficha de lectura que los estudiantes aprenden en estos ejercicios es usado, ya sin pistas, para realizar cada uno el trabajo de análisis sobre los libros que después se leen a lo largo del curso.

(La ficha que comienza en la siguiente página ha sido utilizada para diferentes niveles, aunque puede adaptarse según el criterio del profesor/a).

EL CLUB DE LOS POETAS MUERTOS. ACTIVIDADES

(1) LOCALIZACIÓN

1/a: Autor, época, país, archigénero y género:
Peter Weir, 1989, EE.UU., cine, drama.

1/b: Resumen del argumento (máximo, 10 líneas):

.....
.....
.....

(2) TEMA

Señala con una cruz el tema de la película (puedes elegir varios, pero rodea con un círculo el tema principal):

- amor libertad guerra poesía
- enseñanza amistad romanticismo «carpe diem»
- desigualdades económicas

(3) ESTRUCTURA

El nudo es el momento más importante de una historia; señálalo entre los siguientes:

- ejercicio de andar por el patio suicidio de Neil fiesta de Chris

Según lo elegido, la película se divide en tres partes: la primera (planteamiento) abarca desde el principio hasta el nudo; la segunda es el nudo; la tercera (desenlace) va desde ahí hasta el final.

(4) ANÁLISIS

4/a: Análisis del texto:

- 1) ¿Qué significa «carpe diem»?

- 2) ¿Por qué les pide el profesor Keating a los alumnos que arranquen las hojas de la introducción sobre «Entender la poesía»?

.....

.....

.....

3) Keating dice que leemos y escribimos poesía porque... (marca una opción)

- es bonita
- pertenecemos a la raza humana, que está llena de pasión

4) Relaciona las frases con el personaje que las dice:

- Personaje A.* «Se arriesga demasiado animándoles a ser artistas.
- Personaje B.* No quiero artistas, quiero librepensadores.
- Personaje A(*).* Soy realista. Muéstrame un corazón que esté libre de necios sueños y te mostraré un hombre feliz.
- Personaje B(**).* Sólo al soñar tenemos libertad, siempre fue así y siempre así será».

El personaje A es y el B

¿Qué diferencia hay entre la frase (*) del A y la frase (**) del B?

.....

.....

.....

5) ¿Cuál es el lema del Club de los Poetas Muertos?

.....

.....

.....

6) ¿Para qué les pide Keating a los alumnos que se suban a la mesa?

.....

.....

.....

7) Y con el ejercicio de andar por el patio, ¿qué pretende?

.....

.....

.....

8) En el patio, Keating cita las palabras de un escritor: «Dos caminos divergían en el bosque; yo elegí el...

- más fácil
- menos transitado de los dos
- camino por el que iba más gente

9) Relaciona las frases con el personaje que las dice:

A. «Nuestro sistema ya está establecido y demostrado, y funciona; si usted lo pone en cuestión, ellos también lo harán.

B. Creía que la función de la educación era pensar por uno mismo.

A. A la edad de esos chicos: tradición, disciplina; prepáreles para ir a la universidad, y lo demás llegará por sí solo».

El personaje A es y el B

10) ¿Quién le dice a quién esta frase (y por qué)? «Hay un momento para el valor y otro para la prudencia, y el que es inteligente los distingue».

.....
.....

11) ¿A quién presenta el autor de la película como verdadero responsable de la muerte de Neil? ¿Por qué?

.....
.....

12) ¿Reaccionan igual todos los alumnos a las presiones del director para implicar a Keating en el suicidio de Neil? Explícalo:

.....
.....

13) ¿Por qué al final se suben a las mesas Todd y otros?
¿Qué simboliza?

.....
.....

14) Crees que la película acaba mal... (elige)

- porque al autor le gusta que las cosas acaben mal
- como castigo a Keating y a los estudiantes, porque al autor le gustan las ideas muy tradicionales que defiende el director del colegio
- porque el autor quiere criticar esas ideas muy tradicionales que hacen que las cosas acaben mal, y le gustaría cambiarlas

4/b: Análisis de los personajes:

¿Cómo es el carácter de cada uno, sus ideas, su forma de actuar, etc.? Para describirlos, puedes utilizar los adjetivos de la siguiente lista, y otros:

tímido/a, rebelde, autoritario, enamorado, líder, pasional, pasivo, disciplinado (que obedece las normas), creativo, romántico.

(Si lo recuerdas, explica en qué momentos se ve este carácter: en lo que dicen, hacen...).

-
- Neil (el que hace teatro, se suicida): (*ej.*) *creativo (le gusta ser actor)*...
 - Cameron (pelirrojo, se «chiva»):
 - Todd (se sube a la mesa al final):
 - Charlie-Nuwanda (broma del teléfono):
 - Knox (se enamora de Chris):
 - Chris (chica rubia) :
 - Gloria y Tina (visitan la cueva) :
 - Sr. Keating (profesor de Literatura):
 - Sr. Notan (director):
 - Sr. McAllister (profesor de Latín):
 - Sr. Perry (padre de Neil):
-

4/c: Análisis de las ideas del autor:

- 1.º Agrupa a los personajes en dos bloques, según la simpatía o antipatía del autor hacia ellos (según los presente como personajes positivos o negativos):

| SIMPATÍA (POSITIVOS) | ANTIPATÍA (NEGATIVOS) |
|----------------------|-----------------------|
| <i>(ej. Neil)</i> | <i>(...)</i> |

2.º Si cada personaje representa unas ideas, analiza cuáles de esas ideas defiende el autor (muestra simpatía hacia el personaje), y qué ideas critica (antipatía):

| IDEAS QUE DEFIENDE | IDEAS QUE CRITICA |
|--------------------------|-------------------|
| <i>(ej. creatividad)</i> | |

(5) CONCLUSIÓN Y OPINIÓN PERSONAL
(sobre las ideas del autor)

LENGUA Y CULTURA POPULAR. EL LÉXICO DEL MOLINO DE AGUA EN ALCUDIA (GRANADA). POSIBILIDADES DIDÁCTICAS

ADORACIÓN DE LOS REYES DELGADO GARCÍA

El corazón del hombre es una rueda de molino que trabaja sin cesar; si nada echáis a moler, correis el riesgo de que se triture a sí misma.

Martín Lutero

INTRODUCCIÓN

El folklore, la cultura popular y los oficios artesanales tradicionales que han aportado productos de singular belleza y utilidad a nuestros antepasados se hallan hoy en situación precaria o prácticamente desaparecidos. Los avances tecnológicos y científicos, la desruralización, la presencia de los medios de comunicación o la educación institucionalizada los han convertido casi en piezas de museo etnográfico. No es nuestra intención dirigir una mirada nostálgica al pasado sino dar a conocer una actividad artesanal y ser respetuosos con todas aquellas muestras de industrialización pasada, interesantes desde el punto de vista cultural y que muchas veces por negligencia son sometidas a diversas tropelías.

La historia lingüística es una parte integrante de la etnografía y de la ciencia cultural. Son disciplinas que han recibido impulsos mutuamente beneficiosos. Así, W. Von Humboldt afirma: «La lengua está profundamente ligada al desarrollo espiritual de la humanidad, al que acompaña en cada grado de su avance o retroceso y cuyo correspondiente estado cultural se puede reconocer en ella».

Y Gerhard Rohlfs en *Lengua y cultura: estudios lingüísticos y folklóricos* nos dice: «La historia de las palabras nos ofrece mejor que cualquier

otra materia la posibilidad de practicar investigaciones científicas basadas en cimientos culturales»

Pretendemos acercarnos al conocimiento de nuestro entorno cultural más cercano y la forma en que los lingüistas podemos hacerlo es principalmente a través del estudio del léxico. Es éste el más volátil de los niveles de la lengua y refleja fielmente los avatares históricos y la diversidad geográfica. El movimiento científico que estudia las relaciones entre la cultura y la vida del idioma recibió el nombre de *Wörter und Sachen* (Palabras y Cosas). Fue iniciado en s. XIX por R. Meringer y H. Schuchardt.

Cuando desaparecen los oficios, los nombres que los designan sufren un acelerado proceso de arcaización. Las nuevas generaciones los miran indiferentes, desconocedores de para qué sirven o cómo se llaman. Es en el ámbito agrícola y ganadero donde se ha producido un mayor envejecimiento debido a la mecanización de las faenas con el consiguiente amontonamiento de aperos y herramientas centenarios que formaban parte inseparable de la vida del agricultor.

Vamos a intentar describir los molinos de agua y su funcionamiento y realizar un estudio lingüístico antes de que la nomenclatura desaparezca definitivamente. La información ha sido recogida en Alcuñía de Guadix, localidad de gran tradición harinera y panadera en donde hay varios molinos situados en un valle regado por las mismas aguas que llegan a los molinos. Asimismo hemos constatado la variedad léxica de este oficio al comparar el vocabulario recogido con el de otras zonas de Andalucía y España.

Los diversos molinos que han existido son elementos esenciales del patrimonio histórico y cultural, y una fuente de conocimiento de la evolución tecnológica y económica de las sociedades que los han generado. Los molinos hidráulicos ya eran conocidos por los griegos, parece que fueron usados por primera vez en el s. I a. C., pero fueron los romanos los que difundieron por el Imperio la *mola aquaria*, utilizada para obtener la harina con la que hacían el pan. La presencia en la Península Ibérica de molinos hidráulicos de rueda horizontal —que son los que vamos a tratar— se documenta desde la Edad Media. Las artes de la molienda formaban parte de la vida habitual tal como se refleja en los fueros medievales.

El agua ha sido la principal fuente energética en los procesos de transformación agroartesanal desde el neolítico y era normal que hubiese varios molinos harineros en cada pueblo constituyendo una fuente de subsistencia para la población. Pero este modelo quedó desfasado en el s. XIX. Con la Revolución Industrial la tecnología evolucionó mucho y ahora hay molinos más rápidos, más modernos y más rentables.

EL LÉXICO DEL MOLINO DE AGUA EN ALCUDIA¹*El Proceso de Molienda*

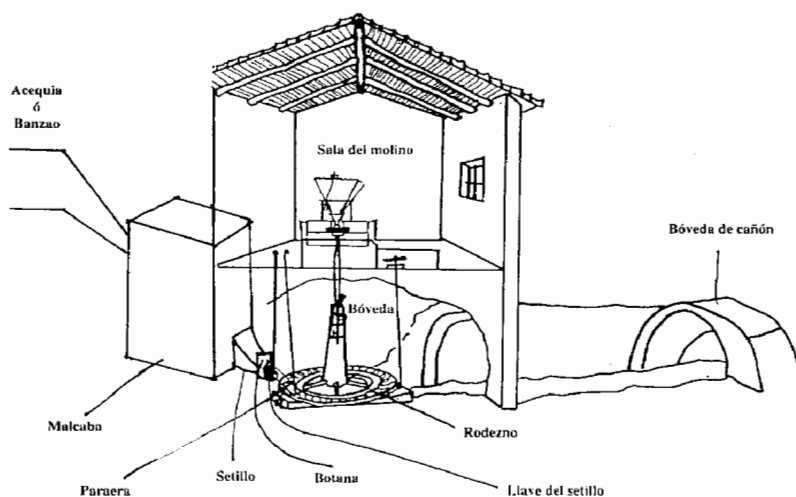
Vamos a estructurar el estudio en cuatro partes:

- el recorrido del agua
- el eje del molino
- el recorrido del grano
- las piedras y la molienda

Al final de cada una de ellas haremos las oportunas consideraciones lingüísticas.

EL RECORRIDO DEL AGUA (Vid. fig. 1)

El molino se construye aprovechando un desnivel en el terreno. El proceso de molienda comienza cuando el agua que circula por una *acequia* o

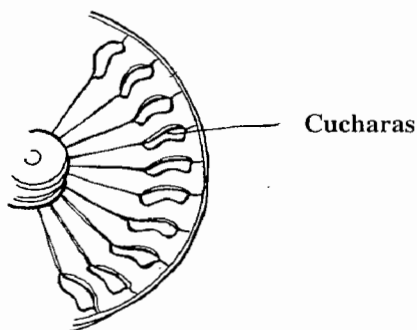


¹ Hace unos años había siete u ocho molinos en las márgenes del río Verde en término municipal de Alcudia y Exfiliana. Hoy casi todos o han sido destruidos o no están en funcionamiento. Los molinos que he visitado son: el molino de Patoje, el más cercano al pueblo, que ya no está en funcionamiento y el molino del Torillo, propiedad de José Saavedra. Este molino es uno de los pocos que queda en funcionamiento en la comarca. Muele para el consumo particular y también abastece a la población de harina de maíz que se utiliza para hacer «gachas» (comida típica). Agradezco a sus dueños el trato amable y la aportación desinteresada de información para el presente trabajo.

banzao situada en una cota más elevada de la que se encuentra el molino se desvía hacia éste. La acequia se va estrechando y el agua sigue una línea descendente hasta llegar a la *malcoba* que es un depósito de unos cinco metros de altura hecho de piedras y cemento con paredes muy gruesas que está situada junto al molino-vivienda. En esta habitación se almacena el agua para que salga a presión y así mover la maquinaria del molino. En Andalucía suelen ser circulares y llamarse «cubos²». Este tipo de molino se generalizan en el s. XV y son propios de zonas de poca lluvia. Según los datos del *Atlas Lingüístico y Etnográfico de Andalucía (ALEA)* (mapa 244) el molino de agua con cubo es el tipo más extendido en nuestra región.

En la parte inferior de la *malcoba* hay un conducto estrecho de madera³, el *setillo*, que comunica con la habitación donde se encuentra la rueda hidráulica, la *bóveda*. Es una abertura cuadrangular tronco-piramidal de pequeñas dimensiones. El *setillo* se cierra con la *botana* que es una pieza de hierro situada en el suelo que retiene el agua en la *malcoba*. Encajado en la *botana* está la *llave del setillo* (compuerta metálica que se abre y cierra con un hierro desde la habitación superior). Así se controla la cantidad de agua que necesitamos para moler.

Al abrir el *setillo* el agua entra con fuerza en el molino y hace girar el *rodeznó* (ruedno, ruenno⁴). Esto es una rueda de madera que gira en posición horizontal movida por el agua y en la que se ensamblan paletas curvas (*cucharas*). Antes los *rodeznos* eran enteros de madera, después se le pusieron las *cucharas* y otras piezas de metal (fig. 2).



Rodeznó

² En esta localidad y en la comarca había molinos con cubo pero el único que queda en funcionamiento no tiene cubo circular sino *malcoba*. En el ALEA se tiene noticia de localidades próximas, Lanteira (GR 410) y Ferreira (Gr 409), con molinos de agua con salto.

³ Las piezas de madera del molino suelen ser de castaño. Esta madera tiene mucha calidad y soporta bien el contacto con el agua.

⁴ He omitido las transcripciones fonéticas al tratarse de un estudio léxico. Recojo solamente algunas formas dialectales interesantes tal y como se pronuncian pero usando una escritura normalizada.

En otros lugares de Andalucía se han documentado instrumentos que avisaban cuando no había bastante agua en la malcoba. En esta localidad no los encontramos. El molinero cree que es necesario que esté llena para que haya suficiente presión y calcula la cantidad de agua que hay en la malcoba según la velocidad que le transmite al rodezno y por tanto a la piedra.

El agua tras impulsar el rodezno (que está situado debajo del nivel de la vivienda) sale a otra acequia más baja que la primera para seguir su curso normal (destinado al riego del campo o hacia otro molino). Estas acequias que circulan por debajo del molino están cubierta con bóvedas de ladrillos semicilíndricas (*bóveda de cañón*) que se sustentan en los cimientos de la casa.

Si hay mucha agua y no se quiere que toda impulse el rodezno se puede desviar por un *descargadero* y sale directamente a la siguiente acequia. Cuando se quiere terminar de moler se cierra el setillo para que no entre agua al rodezno. Después se pone la *para(d)era*, que es una chapa metálica pesada que se coloca sobre el rodezno y lo frena. Esto también se hace desde la habitación superior a través de una cadena. Tras colocar esta pieza podemos volver a abrir el setillo y entonces el agua circula libremente por la bóveda sin mover el rodezno.

Acequia es un arabismo procedente de *zaquiya*, es una denominación genérica típica en la zona oriental de la Península. En Aragón es la forma mayoritaria según consta en *el Atlas Lingüístico y Etnográfico de Aragón, Navarra y La Rioja (ALEARN)*. Presenta variantes marcadas por aféresis o metátesis (cieca, cequia) según la zona y el registro sociolingüístico de los informantes. Otro nombre muy común en las provincias orientales de Andalucía es *caz*⁵. Por el contrario, el otro término que hemos recogido para designar el lugar por donde va el agua al molino, *banzao*, es una denominación muy poco representativa. En el ALEA (mapa 245) solamente aparece *bandao* en Guadix (Gr 406), *banzao* en Lanteira (Gr 410), pueblos cercanos al de nuestra encuesta, y *abanzao* en Carboneras (Al 600). No hemos encontrado su origen. Es posible que tenga alguna relación con «banzo» (borde de un canal o presa).

Malcoba o *marcoba* también es un término desconocido. Puede ser una deformación de «alcoba» mediante prótesis consonántica. En el ALEA se documenta *alcoba* en algunos puntos de Granada y Málaga pero para designar otra zona del molino: «bóveda, cueva donde se mueve el rodezno» o *marcoba* en Almería para referirse a otro tipo de molinos, los de salto de agua, sin cubo.

Bóveda es un término de procedencia latina usado en la arquitectura. Está motivado por su peculiar forma arqueada. No es frecuente para designar la cueva donde se mueve el rodezno. La denominación genérica es *cárcavo*.

⁵ Término utilizado en *El sombrero de tres picos* de Pedro Antonio de Alarcón.

Setillo es la evolución de «saetillo» (forma más común en Andalucía aunque con variantes). En el DRAE aparece «Saetín» (dim. de saeta <SAGITTA(lat.): canal angosta por donde se precipita el agua desde la presa a la rueda hidráulica). Francisco Torres cree que la traslación de significado se produce al comparar la velocidad con que sale el agua de este canal con la «saeta» del arco.

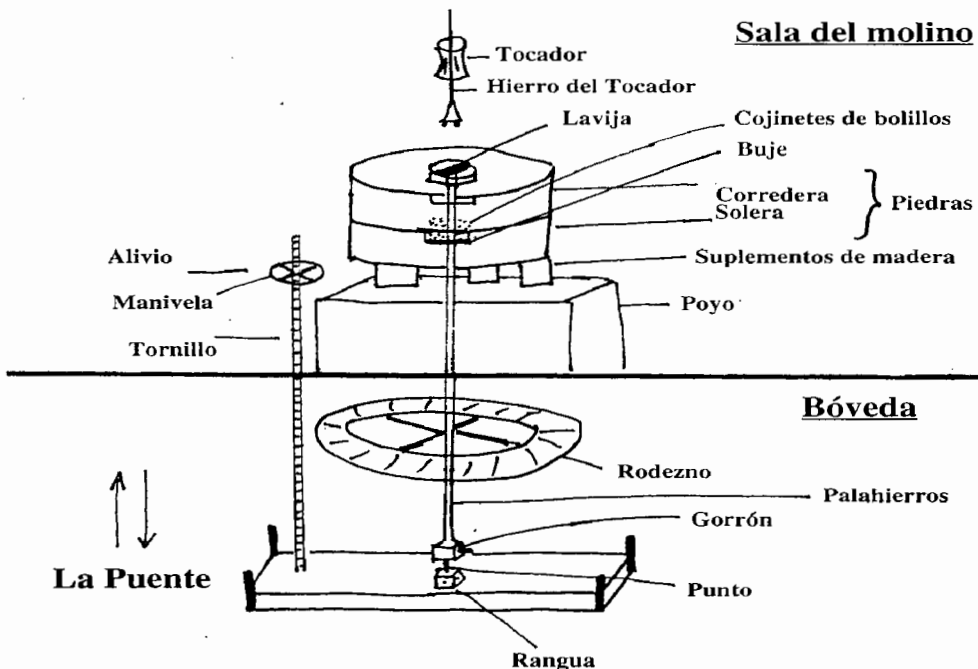
Botana es un término utilizado en otros sectores profesionales, p. ej. en el tratamiento del vino. En cualquier caso esta pieza siempre se encarga de impedir el paso de los líquidos.

Ro(d)ezno (del latín *roticinus <ROTA «rueda»») presenta distintas variantes fonéticas. Es un termino primitivo que se sigue utilizando en esta jerga aunque ya tiene su correspondiente en castellano. El sufijo *-ezno* es un diminutivo presente en otras palabras del español como «osezno, lobezno,...».

La denominación *cuchara* está motivada por la semejanza con el utensilio de cocina (concavidad) y en cierto modo por la función (recoger los líquidos). Alterna en Andalucía con «álabes».

EL EJE DEL MOLINO (Vid. fig. 3)

El rodezno está apoyado por su base en la *punte* que es una tabla de madera rectangular que sustenta todo el eje del molino. En el centro de la



puente hay un orificio en el que se introduce una pieza pequeña de bronce, la *rangua*. Con ella se asegura la inmovilización de la piedra con la fuerza del agua. La *rangua* es una especie de dado que tiene útiles sus seis caras y lleva marcado en el centro de cada una de ellas un hueco sobre el que gira el *gorrón*. Esta pieza es la base del eje del molino. Es un cubo terminado en un saliente, el *punto*, que presiona sobre el otro cubo, la *rangua*. Son dos cubos de bronce que encajan a través del orificio de uno y el saliente del otro. Estas piezas reciben el peso del rodezno, el eje y la piedra móvil. Por eso están sometidas a un fuerte desgaste. Cuando esto ocurre hay que cambiarlas de cara.

El *palahierros* (*parahierros* en la pronunciación de los informantes) es un tubo circular de hierro de un metro y medio de longitud aproximadamente que une el *gorrón* con el eje de madera del rodezno. Después entra en la sala del molino a través de un orificio circular que hay en el suelo, atraviesa la piedra fija y va unido a la piedra superior móvil. En la parte superior termina en una pieza horizontal, la *lavija* que une diametralmente la piedra y encaja en dos huecos tallados en ella (*lavijares*). Así al girar el rodezno y todo el eje se le transmite este movimiento de rotación a la piedra superior.

Además de este eje principal hay otra barra de hierro que une la puente con la habitación superior. Se trata del *alivio* o *aliviadero*. Esta palanca está formada por una manivela y un tornillo que gira a rosca. Con ella se levanta la puente, todo el eje y por tanto la piedra superior. Al separarse las piedras se puede regular el grosor de la harina. Se muele más o menos fino según la intensidad con que entren en contacto las piedras. A esto se le llama *levantarlas* o *asentarlas*. Si las piedras están demasiado juntas la piedra superior tiene dificultades para girar. La puente tiene en sus cuatro esquinas unas estacas que permiten el movimiento perpendicular de esta tabla pero impiden el movimiento hacia los lados de la misma.

La *puente* procede del lat. PONS, PONTIS. Esta denominación también es utilizada en los molinos de la Sierra de Grazalema (Cádiz) y en Galicia. En cambio hay puntos en Granada y Almería se utiliza «banco». El hecho de que se conserve con género femenino es marca de antigüedad. También puede ser para evitar la colisión homonímica con «el puente», que en masculino tiene otro significado. Lo mismo ocurre con «paradera».

El *punto* es genérico en la zona oriental de Andalucía con excepciones como la zona de Níjar, donde aparece «púa». Ambos términos están motivados por su forma.

Rangua procede del lat. RANULA «rana pequeña». Esta curiosa etimología está basada en el parecido del ruido que hace esta pieza al girar el molino con el sonido de ese animal. Es una denominación muy extendida por la Península. Kruger en *Vocablos y cosas de Sanabria* dice al respecto: «la forma particular y el estar siempre hundida en el agua en posición

tranquila y encajada en la madera (como la rana en el fango) habían causado la comparación».

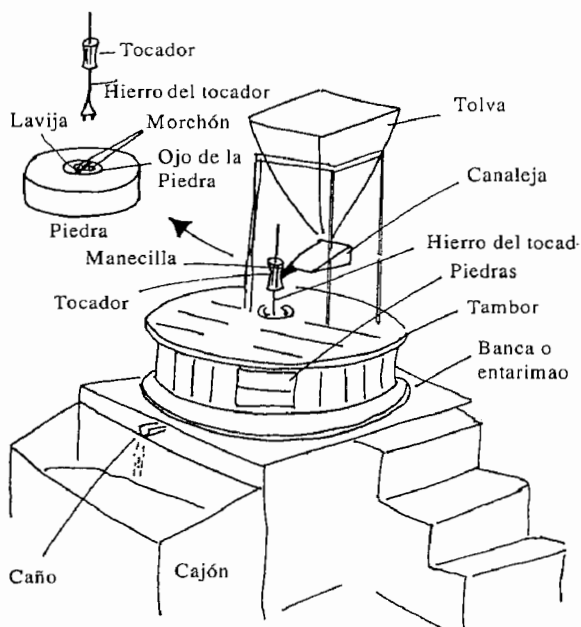
En *palahierros* o *parahierros* se produce una confusión de líquidas. La palabra correcta es «palahierros» <del vulgar «pal(o) e hierro». La nueva palabra resulta de la síntesis léxica de una unidad superior. Se ha creado una etimología popular que hace creer que se trata de un término compuesto del verbo «parar» y el sustantivo «hierro». Existen otras denominaciones según el ALEA, p. ej. parahuso.

Lavija y *lavijares* pertenecen a la misma familia. Son variantes de «clavija» < CLAVICULA (lat.) en la que se ha perdido la doble consonante inicial (Clavija>lavija> lavija).

Alivio es un término conocido en toda Andalucía desde Nebrija y sin embargo, actualmente no aparece en el DRAE. Es un sustantivo postverbal procedente de la primera persona del presente de indicativo del verbo «aliviar». *Alivio* y *aliviadero* se usan como sinónimos.

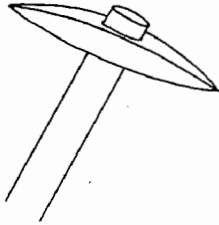
EL RECORRIDO DEL GRANO⁶ (Vid. figura 5)

La limpieza del grano es un paso previo a la molienda. El grano se vacía de los *sacos* o *costales* (sacos largos y estrechos). Se limpia de impurezas



⁶ Para evitar largas enumeraciones, al tratar los alimentos que pueden ser triturados en el molino, nos vamos a referir de forma genérica a *cereales* o *granos*.

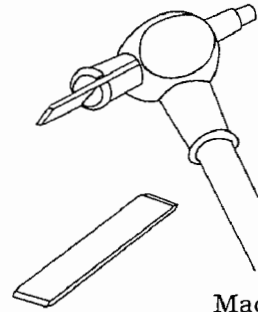
(granzas, piedrecillas, ...) en un *harnero*, que es una criba hecha de tela metálica rodeada por un aro de madera (fig. 4). La tela metálica es más tupida en los *harneros* de trigo que en los de maíz. Con un movimiento circular se separan las impurezas. El grano queda en el *harnero* y lo demás cae al suelo.



Pico de Punta



Bujarda

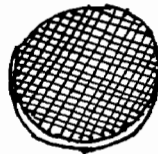


Cuchilla

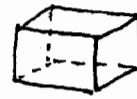
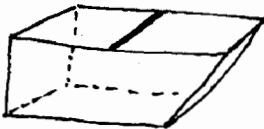
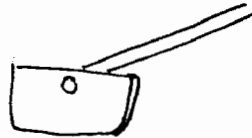
Maceta



Balanzón



Harnero

Ración
Cuartillo
CelemínCuartilla
Media Fanega

Roillo

Después se lava en una pila circular que también recibe agua de la acequia. Para moverlo mientras se lava se utiliza una especie de rastro de madera sin dientes y con un largo mango llamada *ro(d)illo* (fig.4). El grano va cayendo por un caño a una carrillo de madera con una base de tela metálica para que pierda el agua. Entonces se pone a secar extendido en los *hachaores*, que son unos paneros grandes de esparto. Hay que moverlo

frecuentemente. La cantidad y la calidad de la harina va a depender de lo seco o húmedo que esté el trigo en el momento de la molienda. Si se muele el trigo húmedo se obtiene menos harina pero de mucha calidad (esto se conoce metafóricamente como la *flor del trigo*). Habrá más cantidad de harina y de un color más oscuro si el trigo está seco. El molinero destaca la variedad de harina *candeal* que resulta de un trigo muy seco y se destina a hacer roscos, no para el pan⁷.

Una vez que el grano está limpio y seco se lleva hasta la habitación donde se muele. Los hombres suben por unas escalerillas hasta la *banca* o *entarima(d)o* (plataforma de madera con forma cuadrangular que sirve de base a las piedras) y desde allí echan el grano en la *tolva* (depósito de madera con forma de pirámide invertida abierta por abajo por donde el grano cae poco a poco a la canaleja). La tolva tiene una capacidad de cincuenta o sesenta kilos. Está sujeta a una estructura de madera. El molinero recuerda la existencia de unas *sonajas* de hierro que avisaban cuando no había grano en la tolva —como en otros sitios de Andalucía— pero en la actualidad ya han desaparecido.

La *canaleja* es una pieza de madera con forma de trapecio que tiene soportes por tres de sus cuatro lados para que el grano solo salga por uno de ellos. Permite el paso del grano de la tolva al centro de la piedra (*ojo de la piedra*). La canaleja tiene unida a un extremo una pieza de madera (la *manecilla*) que se pone en movimiento al recibir las vibraciones del *tocador*. El *tocador* es un pequeño engranaje de madera situado en la parte superior del *hierro del tocador*. Este hierro es una prolongación del palahierro. Está unido a la lavija y al *morchón* (pieza de hierro un poco hundida en el centro de las piedras que evita el movimiento de estas y que se salga el grano). El hierro del tocador tiene dos salientes en forma de tornillo que se superponen a la lavija y encajan en los dos huecos que hay en el *morchón*. Tiene el mismo movimiento que el rodezno y que la piedra superior. El tocador gira golpeando la manecilla de la canaleja con los dientes del engranaje. Y así, con un ligero balanceo horizontal de la canaleja se hace posible que el grano caiga a las piedras por un hueco central. La canaleja se puede subir o bajar, esto es, mantenerla en posición horizontal o inclinarla ligeramente. A mayor inclinación el grano cae mas rápido.

Costal (del latín COSTA, «costilla») Está motivado por el lugar del cuerpo con el que se carga. Es un significante utilizado por la contigüidad de significados, una metonimia en la que el nombre pasa del lugar (costillas) al objeto (saco).

⁷ Alarcón la considera una harina muy blanca y de calidad superior.

Harnero (del latín [CRIBUM] FARINARIUM) presenta una forma muy evolucionada al producirse una síncope de *-i-* < harinero.

Desconocemos el origen de *hachaores* puede tener relación con «echar» o con «ahechar» mediante una metonimia de contigüidad temporal pues este verbo significa «limpiar con harnero o criba el trigo u otras semillas».

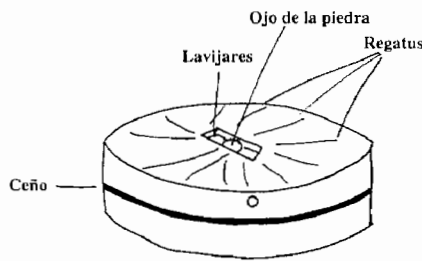
Tolva o *torva* procede probablemente del lat. TUBULA, «tubo», dim. de TUBA «trompeta». Está motivado por la forma, por su parecido a una trompeta. Es una denominación bastante genérica en español, se utiliza no sólo en el molino sino también en otras industrias alimentarias en las que hay recipientes para almacenar productos con la misma forma y función.

En Andalucía los nombres más frecuentes para el indicador de que queda poco grano en la tolva son junto a *sonajas*: campanilla, cencerro, tocador, tarabilla, etc. (ALEA 247)

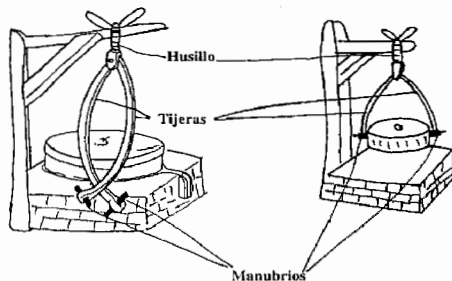
La *canaleja* < canaliculam, diminutivo de CANALE (lat.) es un término común en este ámbito no solo en castellano sino en todas las lenguas de España. Hay muchas variantes de la misma familia: canelera, canajeta, canalaja,...

LAS PIEDRAS Y LA MOLIENDA (Vid. figuras 3, 5 y 6)

El molino tiene dos *pedras* iguales superpuestas. Se colocan sobre tres piezas de madera (*suplementos*) que hay encima de un poyo de cemento y piedras. Son circulares, pesan setecientos kilos cada una y tienen ciento



LA CABRIA



veinte centímetros de diámetro aproximadamente. La piedra superior es móvil (*corredera*) gira sobre la inferior que está fija y es conocida como *solera*. Para moler con mayor facilidad las piedras deben ser rugosas. Las hay de dos tipos:

- Artificiales: Están hechas de una pasta de hormigón y trozos pequeños de minerales y ladrillos. La piedra es granillosa y según se va desgastando van apareciendo las *regatas* sin necesidad de picarlas. Estos son unos surcos diagonales tallados en las muelas por donde sale la harina. Están rodeadas de unos aros de hierro llamados *ceños* que ajustan la piedra e impiden que ésta se mueva en caso de rotura. Estas piedras sirven para todos los cereales. Son llamadas *piedras francesas* porque las primeras fueron importadas del país vecino.
- Naturales (Blancas): Son más primitivas, parece que son de cantera, probablemente de Almería. Se van gastando y hay que picarles las *regatas*. Estas piedras sirven para el trigo y el maíz solamente.

Otro molinero establece distinciones entre la piedra francesa, destinada a moler para el consumo humano y la piedra «de pienso», con la que se muele el pienso de los animales.

Cada cierto tiempo hay que desmontar la piedra superior para barrerla y picarla con el fin de mejorar la calidad y la cantidad de la molienda. Esta actividad se conoce con la *lexía* *picar la piedra*. Se suele hacer una vez al mes y si se muele mucho cada cien o ciento cincuenta fanegas de grano molidas.

Para levantar la piedra se utiliza una grúa de madera que está situada junto a las piedras, *la cabria*. Está formada por una manivela de hierro en la parte superior (*husillo*) que abre o cierra las *tijeras* (dos brazos articulados que cuelgan de un madero). Las tijeras terminan en unos cilindros pequeños (*manubrios*) que cogen la piedra por los agujeros que ésta tiene en cada lado. Para picarlas hay distintos tipos de *picos*, p. ej. la *bujarda*, de doble filo; la *maceta*, con cuchillas móviles, etc. (vid. Fig. 4)

Cuando se vuelve a colocar la piedra hay que nivelarla con la fija para que no «cabeceen».

Encima de la piedra solera y rodeando al palahierros hay una pieza de madera conocida como *buje* cuya función es impedir que el grano caiga a través del ojo de la piedra de abajo. Sobre esta pieza se encuentran los *cojinetes de bolillos*, que son unas pelotillas de acero situadas entre las dos piedras que dan velocidad a la piedra corredera.

En el proceso de molturación en primer lugar se rompe el grano y se desplaza hacia los extremos de las piedras, por el efecto de la rotación. Al mismo tiempo se va triturando y convirtiendo en harina. Las piedras están recubiertas por una estructura circular de madera llamada *tambor*. Evita que

se derrame la harina. Tiene una ventanilla en el lateral para ver las piedras moler y para que les entre el viento porque se alcanzan altas temperaturas al entrar en fricción. La harina sale por un *caño* y va cayendo en un *cajón* rectangular de madera. Del cajón se saca la harina con el *balanzón* (pala metálica con empuñadura de madera de forma cóncava para coger los cereales molidos o no) (fig. 4). La separación de la harina y el *salva(d)o* (cáscara del grano de los cereales desmenuzado por la molienda) puede o no hacerse en el molino. Para ello se utilizan *cerne(d)ores* o *cedazos*.

Para pesar grandes cantidades de granos se utilizan sistemas muy primitivos como las *romanas* u otros más modernos como la *báscula* (término prestado del francés).

Para medir la harina o pocas cantidades de grano se utilizan las *vasijas con medida de capacidad para áridos*. Son las siguientes (fig. 4):

- Ración
- 1/2 Cuartillo y cuartillo (vasija de madera con forma cuadrangular)
- 1/2 Celemín y Celemín
- Cuartilla (forma irregular)
- 1/2 Fanega

No tienen una medida de peso exacta ya que esto depende del cereal que midamos. También se establece un orden jerárquico entre ellas:

La ración es la más pequeña.

El 1/2 cuartillo mide el doble que la ración.

El cuartillo equivale a 4 raciones.

El 1/2 celemín equivale a 2 cuartillos.

El celemín (parte doceava de la fanega)= 4 cuartillos = 16 raciones.

La cuartilla es igual a 3 celemines.

La 1/2 fanega equivale a 6 celemines, 2 cuartillas.

La fanega es el doble de la media, es la más grande⁸.

Por último, la *maquila* es la porción de grano o harina que corresponde al molinero por la molienda. En los molinos visitados se maquilaba el grano antes de ser molido. El molinero se quedaba con un celemín de grano por cada fanega⁹. También se podía pagar en dinero.

En estos molinos se ha llegado a moler en un día de verano unas diez fanegas de trigo aproximadamente (más de cuatrocientos kilos).

Corredera es un término muy frecuente en las provincias de Granada y Almería según el ALEA (mapa 245) Hay bastante variedad de términos para

⁸ Todas estas medidas se hacían llanas (rasas), sin colmo.

⁹ Aproximadamente unos cuatro kilos por cada cuarenta y cuatro

referirse a esta piedra. En otros sitios se denomina: volandera, moledora, piedra de arriba, piedra de moler,... Para la piedra inferior es más genérico en todo el país el nombre de *solera*. La etimología es evidente: SOLUM «suelo» < SOLARIA. También se utiliza en otras zonas: asiento, basa, piedra muerta, mesana, plataforma,...

El nombre de *cabria* está generalizado en Andalucía según el ALEA y en el resto de España. Procede del latín CAPRA «cabra». Esta es la explicación que da Corominas: «Es propio de la lengua rural la inclinación a comparar las herramientas de cada oficio y conceptos afines con figuras de animales¹⁰. Es frecuente la aplicación de las palabras que significan «cabra» a instrumentos en forma de caballete o análogos, que recuerdan vagamente la posición característica de la cabra erguida y con las patas traseras esparramadas».

Tambor (palabra de origen árabe) se ha adoptado en este campo por semejanza en la forma con el instrumento musical. En otros sitios se llama «guardapolvo» y este instrumento también puede ser de otros materiales (pleita o latón) En este caso se llama «ruedo».

Cajón se da en la zona oriental de Andalucía y también aparece mucho en Aragón. Convive con el término «harinal» principalmente (ALEA mapa 248).

El *balanzón* también recibe el nombre de «vertedero» en otros sitios.

Salva(d)o es la forma casi exclusiva de las provincias de Granada y Almería. Designa a lo que se salva en el cedazo. Es un participio que procede de salvo < SALVUS. (ALEA I, 250). En la Andalucía occidental lo más frecuente es *afrecho*.

La información lingüística que hemos recogido es interesante dentro del marco de las hablas andaluzas. Como rasgos fonéticos hay que señalar:

- la pérdida de -d- intervocálica (salvado, cernedor, cedazo, rodillo, paradera, rodezno,...)
- la confusión de las líquidas r/l (tolva, malcoba, palahierros...)
- la supresión o adición de sonidos en distintas posiciones (lavija, malcoba)
- las asimilaciones y cierres vocálicos (ruenno)

También hay que señalar la presencia onomatopeyas, p. ej. tambor.

En el nivel morfosintáctico destacamos los procesos de creación de sintagmas o unidades léxicas superiores que designan a una única realidad (hierro del tocador, llave del setillo, ojo de la piedra, bóveda de cañón,...).

La derivación es frecuente mediante sufijos con valor dimensional (setillo, husillo, balanzón, cajón, canaleja, cuartillo,...). Otros indican acción (cernedor, tocador, aliviadero,...) y también aparecen en una misma palabra

¹⁰ Lo mismo ocurre con *rangua* pero en relación con el sonido de un animal.

prefijos y sufijos (des-cargad-ero, en-tarim-ado). El sufijo *-illo* es propio de esta zona de Andalucía.

El léxico es buena muestra de la creatividad de la lengua popular andaluza. Hemos recogido unos sesenta y cinco términos aproximadamente. Hay términos incorporados de la lengua común, términos específicos de esta jerga profesional, términos de otros sectores y otros compartidos por varias profesiones relacionadas con la alimentación (tolva) o la mecánica (gorrón, rangua, buje, cojinete, husillo,...).

Los cambios semánticos son mecanismos que enriquecen el lenguaje y favorecen la economía. Predomina la transferencia de significantes de la lengua común por semejanza entre los significados (cuchara, llave, setillo, punto, tolva, tambor, tijeras,...). Se favorece la aparición de términos polisémicos, p. ej. tambor del molino, musical, de la lavadora; ojo de la aguja, de la piedra, del puente,... También aparecen metáforas antropomórficas que toman el nombre de partes del cuerpo, p. ej. ojo de la piedra, manecilla,...

El origen de los términos es principalmente latino o árabe. Teresa Garulo en *Los arabismos en el léxico andaluz* afirma que: «No hay muchos arabismos en este campo. Los que aparecen están en vías de desaparición como las cosas que designan. De todas formas, la nomenclatura del molino debe bastante a los árabes». Entre las aportaciones tecnológicas que estos pueblos hicieron en este campo nosotros destacamos las unidades de medida y la arquitectura.

Debemos señalar también la continuidad geográfica en el uso de algunos términos en la zona oriental de la Península según el ALEA y el ALEARN, rasgo que encuentra su explicación en la reconquista de Andalucía oriental por parte de aragoneses y catalanes. Son comunes palabras como: cedazo, cajón, botana, corredera...

Encontramos palabras con distinto grado evolutivo (cultismos, populares,...). Hay familias léxicas muy productivas: caja, cajón; canal, canaleja, manecilla, manubrio; lavija, lavijares, llave, etc.

Con estos términos se han construido fraseología, refranes, comparaciones y expresiones figuradas aplicadas metafóricamente a otros aspectos de la vida, etc. aunque no son muy abundantes por lo específico que es el campo. En diccionarios, obras literarias y en las aportaciones de nuestros informantes hemos encontrado expresiones fraseológicas como:

- *Pesa más que una piedra de molino*, para referirse a algo muy pesado.
- *Estar metido en harina*, estar empeñado con mucho ahínco en una obra o empresa.
- *Echar toda el agua al molino*, hacer todo el esfuerzo posible para conseguir lo que se desea.
- *Ser agua pasada* (acontecimiento pasado).

- *No va por ahí el agua al molino.* Cuando se pretende decir que lo que uno propone no es adecuado al fin que se persigue
- *Llevar alguien el agua a su molino* (obrar en provecho propio)
- *Estar hecho un harnero.*- Tener muchas heridas
- *Hacer buena o mala harina* obrar bien o mal
- *Hacer harina una cosa.* -hacerla añicos
- *Ser una cosa harina de otro costal.*- Ser algo enteramente ajeno al asunto de que se trata (en *El sombrero de tres picos*).
- *Vaciar el costal.*- explicar algún sentimiento, diciendo todo lo que se tenía en secreto

En relación con la paremiología hemos recogido los siguientes refranes:

- *Agua pasada no mueve molino* (se aplica a las cosas que perdieron su oportunidad, valor o eficacia, o con que se censura el traerlas a cuento).
- *Donde no hay harina todo es mohína* (dice que la pobreza es origen de muchos quebrantos y disputas)
- *El molinero velando gana, que no estándose en la cama* (aconseja el trabajo y la actividad)
- *Cada uno quiere llevar el agua a su molino y dejar en seco al del vecino* (obrar en provecho propio)
- *Con agua muele el molino y el molinero, con vino*
- Cerner y cerner, Marina, y no echar harina.
- Quien con avena va al molino, al ladrón hallara en el camino.
- Semana Santa mojada, cuartilla de trigo colmada

También hemos encontrado algún romance o canción popular en los que aparecen asuntos amorosos o costumbres de los molineros:

*Vente conmigo al molino
y serás mi molinera.
Echarás trigo a la tolva
mientras yo pico la piedra.
(Popular)*

Al ritmo de esta cancioneta, los molineros maquilan tres veces.

*Bendígotte saco, y un celemín te saco,
vuelvete a bendecir y sacote otro celemín;
cuando te molieres pagarás lo que debieres*

POSIBILIDADES DIDÁCTICAS

Tanto en el último decreto que establece las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía (Decreto 208/2002 de 23 de julio) como en el anterior (Decreto 126/94 de 7 de junio) se hace especial hincapié en el tratamiento de la Cultura Andaluza¹¹.

En relación con la materia de Lengua Castellana y Literatura, el currículo recoge la necesidad del alumno de reflexionar sobre la variedad geográfica, social y situacional de los usos de la lengua, especialmente las modalidades andaluzas habladas en su zona al mismo tiempo que conocerá sus implicaciones normativas y su integración en el contexto hispanohablante.

Por esto vamos a plantear una serie de posibilidades didácticas relacionadas con la lengua y cultura popular andaluza. En nuestro caso se trata del molino de agua pero estas actividades pueden llevar a los alumnos al conocimiento de cualquier realidad cultural de su entorno más cercano. Se puede proponer a los alumnos de Bachillerato que elaboren –individualmente o en equipo– un **proyecto de trabajo** sobre algún sector profesional, actividad tradicional, folklore,.. típicos de la zona. Con ello se pretende que se aproximen al estudio del habla y de aspectos culturales desconocidos y obsoletos de la localidad. Esto conlleva: planificación, distribución de tareas, recopilación y ordenación de la información, p.ej a través de cuestionarios, análisis lingüístico del material recogido en todos los niveles, consulta de fuentes (trabajar con distintos tipos de diccionarios, atlas lingüísticos¹², etc.), presentación en clase, etc. Al final pueden sacar conclusiones y hacer una valoración personal sobre las peculiaridades lingüísticas de la zona, sobre su propio aprendizaje y sobre la experiencia del proyecto de trabajo.

Otra posible actividad nos la proporcionan los materiales recogidos para la confección del ALEA. Manuel Alvar y sus colaboradores han publicado recientemente *Textos andaluces en transcripción fonética* (1995) (figura 7). Se trata de una selección de textos orales transcritos fonéticamente tal como lo oyeron y lo interpretaron los encuestadores junto con la reproducción en la grafía habitual, que facilita la lectura. Entre estos textos hay uno que hace referencia al molino recogido en Oria (Almería 203). Podemos acercarnos a

¹¹ «En el proyecto educativo de Andalucía, la Cultura Andaluza en todos sus aspectos culturales, históricos, geográficos, naturales, lingüísticos y sociales, constituye un elemento configurador del currículo. Por ello, los objetivos y contenidos de enseñanza deben partir de las peculiaridades, características, tradiciones del pueblo andaluz, servir a la explicación y comprensión de su realidad social y cultural, y reflejar la contribución de Andalucía –de sus hombres y también de sus mujeres– a la construcción de España y Europa y al progreso de la Humanidad. Con ello se persigue que el alumnado andaluz asuma su responsabilidad y compromiso con el desarrollo y la transformación social de nuestra comunidad».

¹² El ALEA es un documento dialectológico de singular importancia que nos permite conocer la variedad y riqueza léxica de nuestra comunidad.

la transcripción fonética sin profundizar demasiado en aspectos técnicos que ofrezcan dificultad a los alumnos. Estos pueden localizar los rasgos peculiares del andaluz presentes en estos textos así como leerlos tratando de reproducir la pronunciación y la entonación andaluza de la zona. También es interesante el análisis del texto con transcripción normalizada. Se trata de una reproducción escrita de la lengua oral en la que se describe el molino y el proceso de molienda. Los alumnos pueden contrastar el material recogido en su proyecto de trabajo de su localidad con el de este texto, analizar rasgos de la oralidad (expresiones populares, alteraciones sintácticas, anacolutos, reiteraciones,...). El contacto con la lengua oral los puede llevar a reflexionar sobre sus propias modalidades de habla, superar prejuicios peyorativos, etc.

Por último vamos a hacer un acercamiento literario al tema. En cuanto a la literatura el currículo establece que «se prestará atención a las numerosas aportaciones de los escritores andaluces, y a las que han recreado temas, motivos o situaciones relacionadas con Andalucía».

En el proyecto de trabajo también se pueden recoger leyendas, coplas, canciones de carácter popular, conocidos por los lugareños y relacionados con el tema. Al mismo tiempo se pueden leer obras literarias en las que aparezca esta profesión:

—*Cantar de Mio Cid*.— P. ej. cuando los aristócratas tratan despectivamente al Cid por ser un pequeño noble (infanzón) ligado a la economía agraria y le mandan que se vaya al río a trabajar con los molinos:

*¡fosse a rio d'Orvina los molinos picar
e prender maquilas como lo suele far!*

Romancero, lírica popular. Margit Frenk recoge «cantares de trabajo» en la Edad Media y el Renacimiento:

—*Molinico, ¿por qué no mueles?*
—*Porque me beben el agua los bueyes*
—*Muele, molinico,*
molinico del amor
—*Que no puedo mole; no.*

El Ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha (capítulo 29 II Parte) Aventura del barco encantado, en la que don Quijote, buscando aventuras, navega en un río que va a parar a un molino.

De especial interés es la lectura de la novela *El sombrero de tres picos* de Pedro Antonio de Alarcón¹³, autor andaluz nacido en Guadix, muy cerca de

13. También se puede trabajar con la obra teatral *La molinera de Arcos* de Alejandro Casona, que recrea un argumento idéntico al de Alarcón.

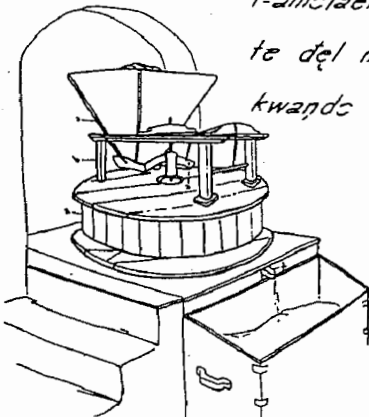
LXXXV
 Al 203. ORIA
El molino

- Empezamos por una punta y terminamos por otra. El banco para sostener el rodezno,
- [3] que es donde va montado el rodezno y el árbol, y verdaderamente la piedra corredera. La salida del agua es la boquilla. El ali-
- [6] vio sirve para hacer la harina más gorda o más menuda. El harinal, para recoger la harina conforme va cayendo de las piedras. La banca-
- [9] da para sostener las piedras, la tolva y el borriquete y el guardapolvos. El guardapolvos, para que no se salga el polvo ni la ha-
- [12] rina de su sitio, y para sostener el borriquete y la tolva. El borriquete, que sirve para sostener la tolva. La tolva es la que tie-
- [15] ne el trigo, donde va cayendo para moler. La cabria sirve para mover la piedra corredera, cuando hay necesidad de picar-
- [18] la. Las piedras, la solera y la corredera. La paleta del harinal, para recoger la harina. La amoladera, que sirve para amolar las herramien-
- [21] tas del molino. La campanilla, para avisar cuando se acaba el trigo.

LXXXV

el molino

empaθáimc^h por-une púnte i tezmínám^h
 por-ótre | el bāngko pa sū^htanés-el fwe^hnc¹
 k-ē^h dōnda bá mōntác el fwe^hnc¹ y-el-ár- [3]
 bē¹ | i bē^hdedederemēnto la piédre ko^hradere |
 la salíde del-ágwe ē^h le bokiye | el-ali-
 bjo sízba p-aθés l-arine ma fí^horde o mā^h [6]
 manúe¹ el-arínal pa fēkoxé¹ l-arine kom-
 pō^hma bá kayēnds de l'ē^h piédre¹ | la bān-
 káde pare sū^htanés la^h piédre¹ | la tó^hbe [9]
 y-el bō^hrikéta y-el gwaxdepó^hbē | el gwax-
 depó^hbē pa ka no sa sálge el pó^hbē ni l-a-
 rine de su sí^htjo¹ | i pare sū^htanés-el bo- [12]
 rikéta i la tó^hbe | el bō^hrikéta ke sízba pa-
 re sū^htanés le tó^hbe | la tó^hbe ē^h la ka tje-
 na ex trigo¹ dōnda bá kayēnds pa molél | [15]
 la kábrie sízba pare mobél la piédre ko-
 radere¹ kwāndo á^h neθesidá de pika^hí-
 le | la^h piédre¹ | la solére i la ko^hradere | [18]
 la paléte del-arínal pa fēkoxé¹ l-arine |
 l-amcláere ke sízba p-amcláí la áramjén-
 te del molino | la kampeniye p-abísaz [21]
 kwāndo sa akábe ex trigo |||



donde hemos recogido el léxico. En esta novela histórica y cuadro de costumbres se recrea el particular *locus amoenus* del autor. Según Eva Florensa, además de la recreación nostálgica del Antiguo Régimen, Alarcón: «pinta el relato un ambiente regional, casi lugareño y de él reproduce su geografía, sus hábitos, su mentalidad, su forma de vestir... y su manera de pensar». Parece que fueron los molinos de estos valles los que inspiraron al genial escritor para esta obra.

Partiendo de estos textos literarios se puede estudiar el léxico relacionado con el tema así como tópicos y motivos literarios p. ej. los molinos eran centro de reunión alejados de la población, las molineras tenían fama de mujeres pecaminosas y los molineros de lucrarse con la molienda,...

También se pueden programar actividades interdisciplinares con otras materias, p.ej. geografía e historia.

Como hemos visto cualquier aspecto de la cultura popular ofrece una infinidad de posibilidades de investigación y de aplicación didáctica. Desde aquí os quiero hacer una invitación a que cada uno desde su lugar de trabajo respete, divulgue y recupere nuestra cultura pues como dice Gerhard Rohlfs:

«Hemos de hacernos cargo de uno de los ideales más sugestivos que los filólogos tienen que perseguir: es el de tender puentes desde la ciencia a la vida y buscar, en la vida justamente, los intereses de la ciencia»

BIBLIOGRAFIA

- Alarcón, P. A. de, *El sombrero de tres picos*, Madrid, Crítica (ed. de Eva F. Florensa), 1993
- Alvar, M. *et alii*, *Atlas Lingüístico y Etnográfico de Andalucía (ALEA) (tomo I)*, Granada, C.S.I.C., 1973.
- Alvar, M. *et alii.*, *Atlas Lingüístico y Etnográfico de Aragón, Navarra y Rioja*, Zaragoza, C.S.I.C., 1979-1983.
- Alvar, M. *et alii*, *Textos andaluces en transcripción fonética*, Madrid, Gredos, 1995.
- Alvarez Curiel, F., *Vocabulario popular andaluz*, Málaga, Diputación, 1997.
- Casona, A, *La molinera de Arcos*, Madrid, Escena, 1980.
- Cervantes, M., *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, Madrid, Crítica, 1998.
- Cobos, I., *Refranero y dichos del campo*, Madrid, Casa de los Tiros, 1989.
- Corominas, J. (con la colaboración de J. A. Pascual), *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*, Madrid, Gredos, 1980-1992.
- Corpas, G., *Manual de fraseología*, Madrid, Gredos, 1997.
- Escalera, J. y Villegas, A., *Molinos y panaderías tradicionales*, Madrid, Ed. Nacional, 1983.
- Fernández, M., *Refranero español*, Madrid, Burdeos, 1989.

- Garulo Muñoz, T., *Los arabismos en el léxico andaluz*, Madrid, Instituto Hispano-Arabe de Cultura, 1983.
- González Tascón, I., *Fábricas hidráulicas españolas*, Madrid, MOPU, 1987.
- Lírica española de tipo popular*, Madrid, Cátedra (9.ª ed.) (ed. de Margit Frenk), 1992.
- Martínez, M. *et alii*, *El agua en la historia*, Valladolid, Universidad. Instituto de Historia Simancas, 1998.
- Narbona, Morillo, *El español hablado en Andalucía*, Barcelona, Ariel, 1998.
- Poema de Mio Cid*, Madrid, Cátedra (20.ª ed.) (ed. de Colin Smith), 1996.
- Real Academia de la Lengua, *Diccionario de la lengua española*, 21.ª ed., Madrid, Espasa, 1992.
- Reyes, J. M., *Evolución y tipos de molinos harineros. Del molino a la fábrica*, Granada, Asukaria Mediterránea, 2001.
- Rohlf, G., *Lengua y cultura: estudios lingüísticos y folklóricos*, Madrid, Alcalá, 1966.
- Sarlot, J. F., *Molinos del Marquesado del Zenete*, Granada, Casa de los Tiros, 1997
- Torres Montes, Francisco, «Los antiguos molinos de agua de la ribera de Huebro (Estudio etnográfico-lingüístico)», *Boletín del instituto de estudios almerienses*, (1992-1993), XI-XII, pp. 255-288.
- Varela, F., *Diccionario fraseológico del español moderno*, Madrid, Gredos, 1994.

EL EXAMEN DE LENGUA EN LA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

MANUEL DÍAZ CASTILLO, JUAN ANTONIO MOYA CORRAL

1. INTRODUCCIÓN

Tras el trabajo presentado en la Jornadas del año pasado¹ en el que analizábamos el segmento de los mejores ejercicios (calificaciones 8'5 a 10 puntos) de la Prueba de Acceso a la Universidad del curso 2000-2001 del Distrito Universitario de Granada, nos proponemos ahora completar el estudio con todos los intervalos de notas, desde los ejercicios que han obtenido 1 punto a los que han obtenido la máxima calificación (10 puntos). Se han estudiado, pues, 90 ejercicios en muestreo aleatorio de 10 exámenes por tramo². La muestra se ha tomado del examen de junio de 2002 del distrito de Granada.

Al objeto de captar con la mayor precisión las características de estos exámenes, los hemos observado desde 20 ángulos distintos, es decir, hemos tomado en consideración 20 variables diferentes y cada uno de estos 20 aspectos analizados lo hemos valorado con un fácil baremo de tres grados: poco, suficiente o destacable.

A su vez, las 20 variables se organizan en cuatro ámbitos de observación. Cada ámbito comprende, pues, cinco variables:

¹ Cfr.: «Los mejores exámenes de Selectividad», en Moya Corral, Juan Antonio y M^a Isabel Montoya Ramírez (eds.): *Gramática y enseñanza de la lengua española. Actas de las VII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*. Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada y Grupo de investigación «Estudios de español actual», 2002, pp. 161-168.

² Dado que la nota más baja fue 1, los tramos han sido 1-2, 2-3, 3-4, 4-5, 5-6, 6-7, 7-8, 8-9 y 9-10.

- a. **Ámbito disciplinar**, donde se analizan los conocimientos de las disciplinas de Lengua y Literatura que demuestra tener el alumno.

Variables:

1. *Concreción de conceptos descritos*
2. *Exposición de aspectos fundamentales*
3. *Organización y jerarquización de conceptos*
4. *Terminología adecuada*
5. *Corrección en el análisis gramatical*

- b. **Ámbito formal**, donde se analizan aspectos relativos a la presentación del examen.

Variables:

6. *Legibilidad de la letra*
7. *Personalidad y madurez de la letra*
8. *Presentación*
9. *Seguridad en la escritura*
10. *Ortografía de la palabra y del párrafo*

- c. **Ámbito discursivo**, donde se observa la capacidad de expresión ordenada de las ideas, el razonamiento, la argumentación, etc. del alumno.

Variables:

11. *Inclusión del yo/nosotros como sujeto del discurso*
12. *Valor pragmático de los juicios emitidos*
13. *Coherencia, cohesión, corrección sintáctica, riqueza léxica*
14. *Argumentación*
15. *Amplitud en las contestaciones*

- d. **Ámbito de interpretación del texto**, en el que se analiza la madurez en la interpretación del texto, la capacidad del alumno de implicarse en los problemas que el texto plantea.

Variables:

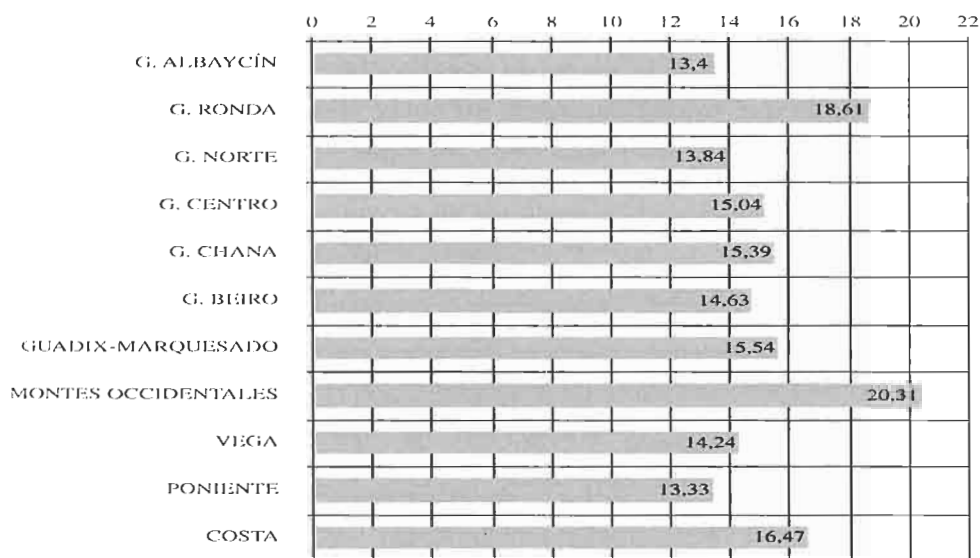
16. *Reconocimiento de los contenidos esenciales del texto*
17. *Conocimiento de la tipología textual*
18. *Captación del tono y la intención del discurso*
19. *Capacidad para reconocer la organización interna del texto*
20. *Toma de postura del alumno ante el texto*

Los resultados obtenidos en el análisis de estas variables se han contrastado entre sí mismos, en dos niveles: con las variables del mismo ámbito de observación y con las de otros ámbitos, pero también hemos establecido correlaciones entre cada una de las variables y las calificaciones obtenidas en el examen. Se trata de conocer los grados de dependencia entre las distintas variables y entre éstas y las calificaciones, al efecto de conocer qué peso e influencia relativa ejercen en la calificación que representa la nota oficial.

Para no dispersar los resultados, hemos agrupado las notas de los exámenes en cuatro tramos: 1-2,75; 3-5,75; 6-7,75 y 8-10. Para el análisis estadístico nos hemos valido del paquete estadístico SPSS.

Hemos de reconocer que no todas la variables propuestas han sido igualmente eficaces para el análisis, sin embargo, todas han aportado información que intentaremos sintetizar en los apartados siguientes.

Gráfico 1. *Distribución de las frecuencias (alumnos y puntuación) de la muestra aleatoria usada para este trabajo*



2. ANÁLISIS DE LA MUESTRA

2.1. *Competencias disciplinares*

En este espacio hemos tenido en cuenta los conceptos disciplinares, tanto de lengua como de literatura, según el desarrollo de los currículos en vigor.

Se observa el contenido conceptual de los aprendizajes, pero también la capacidad de utilizar los conceptos para un adecuado análisis de la

realidad problemática. Estos ítems afectan a las preguntas de literatura y a las de lengua.

2.1.1. Aspectos estadísticos

a) El conocimiento de conceptos de la materia (Variable 1)

El 100% de los alumnos que obtienen entre 1 y 2,75 puntos, tienen serias deficiencias disciplinares y son valorados con «poco» en la *Variable 1*.

Por otra parte, en el intervalo de notas entre 3-5,75 puntos, el 73,3% de los alumnos son también valorados con «poco» en esta variable, mientras el 28% son valorados como «suficiente» y sólo un 3,3% son calificados como «destacado» en este apartado de conocimientos de la materia.

En el intervalo de notas entre 8-10 puntos, el 5% de los alumnos son valorados con «poco» en este mismo apartado, un 55% reciben la valoración de «suficiente» y un 40% son considerados «destacados».

Cuando planteamos la dependencia entre un ítem como éste con las notas oficiales con un grado de libertad de 6, el valor chi-cuadrado de Pearson es de 45,185 y la razón de verosimilitud es de 47,116. No hay ningún alumno que resulte destacado en notas y haya merecido la valoración «poco» en conocimientos, aunque sí se da un caso que obtiene una calificación oficial de más de 9 y ha merecido la valoración «poco» en conocimientos. Observemos estos datos en la siguiente tabla simplificada.

Tabla de contingencia 1: *Variable 1 (conocimiento de conceptos de la materia) frente a Notas*

| | | Notas del examen en 4 intervalos | | | | TOTAL | |
|--|------------|----------------------------------|----------|----------|--------|--------|--------|
| | | 1 a 2,75 | 3 a 5,75 | 6 a 7,75 | 8 a 10 | | |
| Variable1 Conceptos de la materia | poco | recuento | 20 | 22 | 10 | 1 | 53 |
| | | % de Not. | 100,0% | 73,3% | 50,0% | 5,0% | 58,9% |
| | suficiente | recuento | | 7 | 7 | 11 | 25 |
| | | % de Not. | | 23,3% | 35,0% | 55,0% | 27,8% |
| | destacado | recuento | | 1 | 3 | 8 | 12 |
| | | % de Not. | | 3,3% | 15,0% | 40,0% | 13,3% |
| TOTAL | | recuento | 20 | 30 | 20 | 20 | 90 |
| | | % V 1 | 22,2% | 33,3% | 22,2% | 22,2% | 100,0% |
| | | % Not. | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

b) La exposición completa de los temas propuestos (Variable 2)

Un dato muy destacado es el que el 100% de los alumnos que han obtenido una calificación entre 1 y 2,75 obtienen también una valoración

nuestra de «poco» en cuanto a exposición completa de los temas; también en el intervalo entre 3 y 5,75 hay un 80% de alumnos que reciben una valoración de «poco», el 16,7% la obtienen de «suficiente» y el 3,3% son valorados como «destacado»; de nuevo en el intervalo entre 6 y 7,75 hay un 55% que obtienen valoración de «poco», el 25% de «suficiente» y el 20% de «destacado»; en el intervalo entre 8 y 10 todavía el 35% es considerado de nivel «poco» en este apartado, un 25% recibe una valoración de «suficiente» y un 40% de «destacado».

Si comparamos este ítem con las notas oficiales, la tabla de contingencia que aparece, con un grado de libertad 6, da un valor chi-cuadrado de Pearson de 27,175 y una razón de verosimilitud de 31,728. El 20 % de los alumnos que reciben una valoración de «poco» en el conocimiento del tema propuesto, obtienen una calificación entre 6 y 10 puntos en la calificación oficial. Esto significa que no es muy alta la dependencia entre el conocimiento disciplinar completo y adecuado de los alumnos y sus notas globales, porque en la calificación general desempeñan papeles decisivos otros elementos de madurez interpretativa y discursiva, y porque el conocimiento disciplinar que los alumnos tienden a mostrar –en especial de los temas de historia de la literatura– es precario.

De todo ello se sigue que el dominio disciplinar no es muy completo ni exhaustivo, aun en el alumnado de mejor calificación; no obstante, puede advertirse el peso del factor disciplinar en el cómputo global de las notas.

c) El orden de los conceptos (Variable 3)

Ahora es más clara la influencia de los conceptos en la nota oficial del alumnado. El 100% de los alumnos que se encuentran en el intervalo de notas oficiales de 1 y 2,75 obtiene una valoración nuestra de «poco» en el orden de los conceptos. El 60% de los alumnos entre 6-10 están valorados en este apartado de conocimientos como «destacados», y el 80% de alumnos que obtienen entre 8 y 10 puntos son valorados como «suficiente» y «destacado» en este mismo ítem. No existe un alumno valorado como «destacado» en su organización conceptual que haya obtenido menos de 5,75, pero el 64,4% de los alumnos han sido valorados en este ítem en la escala de «poco» en cuanto a orden y jerarquización de los conceptos disciplinares.

La correlación entre nuestra valoración de los alumnos en este ítem y las notas oficiales ofrece, para un grado de libertad de 6, un chi-cuadrado de Pearson de 37,280 y una razón de verosimilitud de 46,080, valores muy altos.

La comparación entre el ítem que comentamos y el de la variable 4 (uso de terminología) es la más alta que hemos obtenido en nuestras comparaciones. Arroja un valor chi-cuadrado de 98,020 y una razón de verosimilitud de 76,322. Este altísimo grado de compenetración y dependencia entre ambos factores nos sirve para poner a prueba la fiabilidad de las apreciaciones

valorativas realizadas, además de comprobar que el conocimiento de una materia está íntimamente ligado al manejo correcto de la terminología.

d) La terminología (Variable 4)

El uso correcto de terminología adecuada y estable en la disciplina de lengua y literatura está íntimamente relacionado con el grado de control que el alumnado tiene sobre los conceptos, por lo que los resultados son semejantes a los que venimos observando. Los alumnos que han obtenido notas oficiales de más de 6 puntos sólo se encuentran entre los que reciben una valoración de «destacado». Incluso no existen alumnos que posean una terminología «suficiente» y que hayan obtenido menos de 3 puntos en la nota del examen. En los niveles altos (notas entre 6 y 10), el uso de la terminología es «destacado» en el 55% de los casos. No existe un alumno valorado como «destacado» en su manejo de terminología que haya obtenido menos de 5,75, y de nuevo el 64,4% de los alumnos han sido valorados en el presente ítem en el intervalo de «poco».

La dependencia entre la valoración en este ítem y las notas oficiales ofrece un chi-cuadrado de Pearson de 39,845 y una razón de verosimilitud de 47,817, valores incluso más altos que los reseñados en el ítem anterior.

e) El análisis gramatical (Variable 5)

Uno de los descriptores más fiables del conocimiento disciplinar de los alumnos nos presenta unos resultados reveladores. El 85% de los alumnos que han obtenido una valoración de «destacado» tienen entre 6 y 10 puntos, mientras el 70% de los que han obtenido la valoración de «suficiente» están en este intervalo de notas oficiales. Por el otro lado, el 100% de los alumnos que han obtenido entre 1 y 2,75 de nota oficial son valorados en conocimientos morfosintácticos como «poco». Observemos el cuadro correspondiente en la Tabla de contingencia 2.

La comparación entre la valoración obtenida en el presente ítem (aplicado especialmente al conocimiento de la gramática y al análisis morfosintáctico) y las notas oficiales ofrece un chi-cuadrado de Pearson de 59,394 y una razón de verosimilitud de 66,881, valores muy altos. Esto significa que la capacidad analítica sobre la lengua es un elemento descriptor de mucha confianza con relación a las capacidades discursivas e interpretativas globales que el alumnado posee.

Comparemos ahora el dominio de la disciplina (variable 2) con la variable actual. Se trata de dos sectores que implican el conocimiento de las materias, y en efecto se da un alto grado de dependencia entre uno y otro: con un grado de libertad 4, el valor del chi-cuadrado de Pearson es 44,238 y la razón de verosimilitud de 40,381. Un 10% de alumnos obtienen una valoración «destacable» en ambos ítems, mientras que un 55,6% obtienen la valoración «poco» en ambos ítems.

Tabla de contingencia 2: *Variable 5 (análisis gramatical) frente a Notas*

| | | Notas del examen en 4 intervalos | | | | TOTAL | |
|------------------------------------|------------|----------------------------------|----------|----------|--------|-------|--------|
| | | 1 a 2,75 | 3 a 5,75 | 6 a 7,75 | 8 a 10 | | |
| Variable 5. Análisis gramatical | poco | recuento | 20 | 26 | 8 | 1 | 55 |
| | | % Notas | 100,0% | 86,7% | 40,0% | 5,0% | 61,1% |
| | | % total | 22,2% | 28,9% | 8,9% | 1,1% | 61,1% |
| | suficiente | recuento | | 3 | 8 | 6 | 17 |
| | | % Notas | | 10,0% | 40,0% | 30,0% | 18,9% |
| | | % total | | 3,3% | 8,9% | 6,7% | 18,9% |
| | destacado | recuento | | 1 | 4 | 13 | 18 |
| | | % Notas | | 3,3% | 20,0% | 65,0% | 20,0% |
| | | % total | | 1,1% | 4,4% | 14,4% | 20,0% |
| TOTAL | | recuento | 20 | 30 | 20 | 20 | 90 |
| | | % total | 22,2% | 33,3% | 22,2% | 22,2% | 100,0% |

Como conclusión parcial, podemos observar una definida dependencia entre el conocimiento disciplinar –en especial la sutileza en el análisis morfosintáctico– y la valoración global de los ejercicios. Sin embargo, cuando se trata de contestar sistemáticamente a todo el tema propuesto, encontramos serias dificultades en muchos alumnos, que dominan aspectos parciales pero raramente ofrecen una visión panorámica e integradora de sus conocimientos sobre un tema.

2.1.2. Descripción cualitativa de los ejercicios

Es necesario describir los variados fenómenos que hemos observado en los ejercicios, para ofrecer una más clara y ajustada imagen de las habilidades y aptitudes del alumnado. Procedemos a esa descripción siguiendo los intervalos de calificación que hemos usado en este trabajo.

a) Los alumnos que están en el intervalo de calificaciones 1-3

El alumno no posee, en general, capacidad de análisis de la lengua en los niveles morfosintáctico o léxico-semántico. No son aislados los alumnos que dejan de contestar las preguntas de análisis gramatical (4135, 5228)³ y cuando éste aparece, se perciben errores severos como la confusión del

³ Las cifras corresponden al número de orden que el sistema organizativo de la Universidad de Granada otorga a cada uno de los ejercicios en el momento de la calificación. Estos números no permiten conocer a la alumna o alumno que han realizado el ejercicio, gracias al absoluto anonimato que el sistema garantiza.

tipo de oración subordinada (la oración de relativo es tomada por «subordinada de sujeto»), no existe una segmentación correcta de las oraciones (dos subordinadas son tomadas por una sola, 3915), o no se aplica jerarquía entre la oración principal y las subordinadas. (5421). El análisis de las perífrasis recibe un tratamiento similar, estando ausente cualquier criterio distintivo. Las incongruencias no faltan, casi siempre acompañadas por un fenómeno general: el alumno desconoce el límite de sus conocimientos, por ejemplo «que se llenan de agua... coordinada copulativa en función de aposición». En ocasiones se presentan algunos aciertos, pero guarnecidos de errores primarios, por ejemplo en los casos 60 y 1072 no captan el sujeto cuando va pospuesto al verbo («nos escuecen los ojos»), o no distinguen el nexo de las oraciones subordinadas (1177), o confunden este nexo con adverbios.

La información que el alumno parece poseer en los aspectos histórico-literarios o sobre características de los géneros es inexistente, y por ello es frecuente que aparezca la quinta pregunta sin contestar (4135, 5421, 5228), o con respuestas que no superan las tres líneas (5374, 93), e incluso una modalidad de respuesta telegráfica aún más breve (3423, 157, 169, 1080). La pobre contestación en la pregunta de literatura se acompaña a veces de la argucia estudiantil de dejar trunca la última frase de la pobre respuesta, en intento de simular que no se ha tenido tiempo para concluir. No son insólitos los atrevimientos fantasiosos, producto de la ocurrencia del momento, como esta descripción del género novelístico «Las características presentes en la novela son la tristeza, la soledad... (...) La novela te sumerge en el mundo del personaje un mundo triste lleno de pesadumbres y malos actos»⁴ (3817).

Dentro del comentario crítico hay en ocasiones oportunidad para el uso de términos retóricos que parecen haber sido tomados en apresurados apuntes de clase: «aparecen otras figuras estilísticas como el Asindetón, y Asíntesis, etc.» (3915)⁵

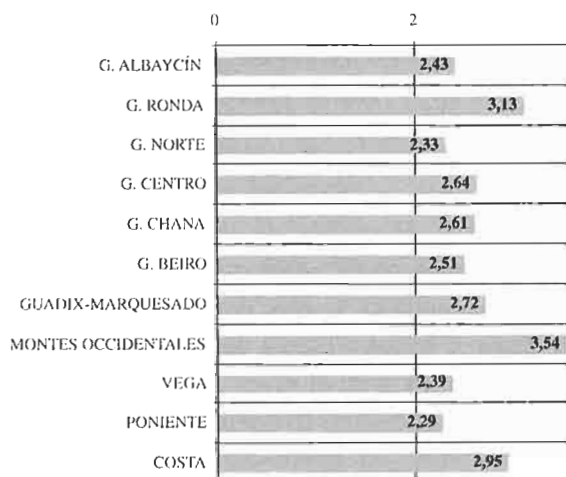
Puede decirse, pues, que el conocimiento técnico de la materia es muy escaso, mal digerido y peor aplicado.

b) Alumnos en el intervalo de calificaciones 3-6

La competencia disciplinar es discreta, más clara en el análisis de los elementos lingüísticos (pregunta 4^a) que en los ámbitos de descripción histórico-literaria o genológica (pregunta 5^a). El alumno contesta a las pregun-

⁴ Copiamos con cuidadoso respeto los originales, y por ello prescindimos de la advertencia «sic» en los elementos censurables, ya sean ortográficos, de puntuación, de concepto, etc.»

⁵ Copiamos al pie de la letra los originales.

Gráfico 2. *Distribución de las notas divididas en cuatro intervalos*

tas con cierta comodidad, pero no sin inseguridades y deficiencias, y nunca en forma exhaustiva (2055).

Son bastantes menos los alumnos que dejan preguntas en blanco, y en este caso, son de literatura (3940, 1807); en el caso de quedar sin respuesta la de lengua, el alumno suele proceder a una maniobra de distracción del corrector, quizá porque tiene mayor confianza en sus posibilidades (1936). Esta circunstancia sigue siendo un lastre en la valoración global de los ejercicios, que aportan mejor nivel y valores más aceptables en los ámbitos de comprensión textual.

El dominio terminológico se resiente en ocasiones, tanto en la zona lingüística como literaria, pero especialmente en el tema de genología. (4360)

c) Alumnos en el intervalo de calificaciones 6-8

El alumno posee más definidas las competencias disciplinares, pero no domina por igual las propuestas lingüísticas y las literarias, sino que hay una especialización, y por ello un mejor dominio, que se decanta más frecuentemente hacia lo lingüístico (3801), y en menor proporción hacia la literatura (3526).

El nivel de formalización, esquematización conceptual y dominio de la terminología se consolida, van siendo más completos y amplios los conocimientos sobre historia de la literatura del siglo XX y bastante menos significativos los conocimientos del tema genológico, que son sorprendentemente escasos o erráticos en contextos de ejercicios muy sólidos en otros aspectos.

No es extraño encontrar breves ejercicios de redacción escolar sobre el tema «características de la novela como género» impulsados por el simple viento de la ocurrencia. He aquí una contestación completa (2005):

La novela es un texto literario que no tiene un lenguaje subjetivo, su finalidad no es exponer un hecho sino el embellecimiento del texto mediante el uso de un lenguaje lleno de figuras retóricas, este tipo de texto no es universal sino que su forma corría de un autor a otro. En la novela se expresa un hecho que puede aludir a la realidad o no, esta puede estar impregnada de personajes o carecer de ellos al ser contada por el propio autor de una forma narrativa.

d) Alumnos en el intervalo de calificaciones 8-10.

El grado de conocimiento se acerca paulatinamente a los niveles deseables, mucho más clara y rotundamente en el ámbito lingüístico que en el literario o genológico. Todavía en el nivel de puntuación del 8, encontramos indecisiones o lagunas en el campo literario, que tienden a desaparecer en el tramo superior. Sin embargo, las aportaciones teóricas suelen tener poros de calidad que derivan de una transmisión oral de los conocimientos. Alumnos con gran seguridad en sus planteamientos y elevada competencia, pueden escribir: «La novela intimista femenina «Malena no es un nombre de tanto» (Almudena Grandes)» (873)

El alumno suele aportar los elementos imprescindibles de las preguntas propuestas con tendencia a la síntesis, y a pesar de que la memoria puede fallar, cuida de no exponerse: «...la generación del 27, los cuales nacieron en un acto conmemorativo a la muerte de un poeta por el que todos mostraban gran afición.» (5279)

Pero hay otro tipo de alumno que tiende a las respuestas amplias, y a veces presenta una pregunta de literatura que ocupa seis folios, bien ordenados en respuestas que aportan una nutrida cantidad de datos. El corrector parece premiar esta extensión con ajustes al alza en la nota final.

e) El perfil del alumno desde la perspectiva de las competencias disciplinares

- 1) El alumno que tiene serias dificultades para el dominio de los elementos teóricos básicos de la materia –y por lo tanto, para aplicar estos conocimientos a la realidad del discurso– tiende secundariamente a presentar fallas en su sistema de interpretaciones textuales y en su habilidad discursiva, por lo que suele recibir baja calificación.
- 2) Cuando el dominio teórico aparece en las zonas medias de las calificaciones, el alumnado tiene mayor facilidad para acercarse a los elementos morfosintácticos y al análisis de la lengua que a la descripción histórico-literaria o a la teoría de los géneros.
- 3) El alumno que obtiene una alta puntuación en el examen mantiene

esta dificultad de absorción y dominio de los conocimientos literarios, aunque es algo más notoria la organización de sus más bien escasos conocimientos. De cualquier modo, sus respuestas tienden a ser esquemáticas y raramente se produce una explicación por-memorizada.

- 4) Especialmente en el uso de la terminología del ámbito disciplinar, es frecuente observar que el alumno de cualquier nivel carece de un conocimiento obtenido en materiales y fuentes dignos de credibilidad. Por el contrario, el alumnado parece manejar una serie de referencias básicamente orales, transcritas en apuntes sin la debida verificación en fuentes solventes.
- 5) La excelencia en la contestación de las preguntas teóricas, en especial la de literatura, tiende a ser recompensada con ajustes al alza en la calificación global.

2.2. Competencia gráfica y ortográfica

Hemos observado la organización que presentan los signos gráficos como síntomas de la disposición y habilidades intelectuales de los alumnos, más allá de conocimientos académicos. Esta atención se aplica a la totalidad de la prueba escrita.

2.2.1. Aspectos estadísticos

a) La legibilidad de la letra (Variable 6)

No es muy frecuente que los alumnos presenten una letra ilegible y sólo un 14,4% reciben una valoración de «poco» en este ítem, que al igual que los que siguen, no tiene un correlato de cuantificación directa en la calificación global. Es interesante observar que sólo el 15% de entre los alumnos que reciben una valoración de «poco» en la legibilidad de la letra están en el intervalo de calificaciones entre 1-2,75, pero ello no significa que el alumno bien calificado presente una letra farragosa, puesto que los alumnos que están en el intervalo de calificaciones entre 8-10 presentan valoraciones de legibilidad de «suficiente» (40%) y «destacado» (60%). No encontramos alumnos de letra poco legible que hayan obtenido notas superiores a 8, pero sí existe un 2,2% de alumnos con legibilidad destacable que han obtenido menos de 2,75 puntos en la nota oficial.

La correlación entre este ítem y a las notas oficiales ofrece un resultado previsible, pues para un grado de libertad de 6, el valor chi-cuadrado de Pearson es tan sólo de 29,349 y la razón de verosimilitud es de 32, 905, lo que son valores que se pueden considerar pertenecientes a la zona media-baja.

Tabla de contingencia 3. Variable 6 (legibilidad de la letra) y Notas

| | | | Notas en cuatro intervalos | | | | TOTAL |
|--|-------------|-------------|----------------------------|----------|----------|--------|-------|
| | | | 1 a 2,75 | 3 a 5,75 | 6 a 7,75 | 8 a 10 | |
| Variable 6 (legibilidad de la letra) | poco | recuento | 3 | 8 | 2 | | 13 |
| | | % de Notas | 15,0% | 26,7% | 10,0% | | 14,4% |
| | | % del total | 3,3% | 8,9% | 2,2% | | 14,4% |
| | suficiente | recuento | 15 | 17 | 4 | 8 | 44 |
| | | % de Notas | 75,0% | 56,7% | 20,0% | 40,0% | 48,9% |
| | | % del total | 16,7% | 18,9% | 4,4% | 8,9% | 48,9% |
| | destacado | recuento | 2 | 5 | 14 | 12 | 33 |
| | | % de Notas | 10,0% | 16,7% | 70,0% | 60,0% | 36,7% |
| | | % del total | 2,2% | 5,6% | 15,6% | 13,3% | 36,7% |
| TOTAL | recuento | 20 | 30 | 20 | 20 | 90 | |
| | % del total | 22,2% | 33,3% | 22,2% | 22,2% | 100,0% | |

b) La personalidad y madurez de la letra (Variable 7)

Se trata de uno de los ítems más significativos en cuanto a la valoración de la capacidad y habilidades personales del alumnado. Hay una distribución de los datos que presenta muy escasa distorsión entre valoración de madurez y calificaciones oficiales, puesto que no existen alumnos que tengan una letra de madurez «destacada» y tengan notas muy bajas (1-2,75), y sólo un 2,2% de alumnos tienen una letra «poco» madura y obtienen calificaciones entre 8-10. Sin embargo, es muy visible el hecho de que el porcentaje de alumnos que obtienen un «destacado» en madurez de grafía y a su vez obtienen entre 6-7,75 es sólo de un 7,8 %, mientras que ese porcentaje sube a un 14,4% en el caso de los que han obtenido notas en el intervalo 8-10.

La comparación entre este ítem y las notas oficiales arroja, por contra a lo que sucedía antes, una dependencia alta, ya que el valor chi-cuadrado de Pearson es de 46,028 y la razón de verosimilitud se eleva a 50,897.

c) La presentación (Variable 8)

Es este un espacio de observación que contempla el discurso del alumno en sus condiciones gráficas, desde las características de observación de márgenes y sangrías hasta la organización y jerarquía gráfica de la información.

El 43% del alumnado recibe una valoración de «poco» en este ítem, lo que indica que quizá no sea uno de los aspectos más atendidos por la institución académica, frente a sólo un 17,8% que reciben una valoración de «destacado». Aunque no se dan casos de alumnos destacados en este aspecto que hayan sido calificados entre 1-2,75, sí existe un 3,3% que recibe una valoración de «poco» y que ha obtenido una nota oficial entre 8 y 10, lo que parece confirmar que el alumno aventajado no ha recibido el adiestramiento adecuado.

Cuando comparamos este ítem con las notas oficiales obtenemos un valor chi-cuadrado de sólo 19,131, con una razón de verosimilitud de 22,504. Es muy probable que sea ésta una de las facetas más olvidadas por la institución docente, y acaso influya en la corrección menos que otros factores.

Para observar las correlaciones interiores en ítems del ámbito que nos ocupa, si comparamos la presentación (variable 8) y la ortografía (variable 10), obtenemos un chi-cuadrado de tan sólo 24,901.

En cuanto a correlaciones con otros ámbitos, si comparamos el presente ítem y el ítem de la variable 13 (coherencia y adecuación discursivas), el valor chi-cuadrado nos desciende a 12,062, lo que implica que ha descendido la dependencia entre ambas variables: la razonable hipótesis de que escribe coherentemente quien organiza en el papel de forma ordenada y jerárquica su discurso no es de las más aceptables. Sólo es algo más elevada la dependencia si comparamos esta variable 8 con la variable 12. (valor pragmático consciente de los juicios), donde obtenemos un chi-cuadrado de 15,302.

d) La seguridad en la escritura (Variable 9)

Se trata de comprobar mediante algunos índices descriptores el carácter reflexivo de la escritura, y el control central que las capacidades superiores del alumno ejercen sobre su actividad discursiva. Ahora sólo un 24,4% recibe una valoración de «poco» en este ítem, mientras un 20% obtienen el «destacado». Tampoco en este momento se dan las distorsiones entre alumnos que reciban una calificación muy baja (1-2,75) y a su vez hayan obtenido una valoración de «destacado», y son testimoniales las distorsiones por el otro lado, puesto que sólo un alumno ha obtenido una nota entre 8-10 y ha sido valorado de «poco» en esta competencia.

La dependencia entre el ítem. y las notas finales presenta valores muy elevados. Así, para un grado de libertad 6, el chi-cuadrado de Pearson es de 39,976 y la razón de verosimilitud de 40,58.

e) La ortografía de la palabra y del párrafo (Variable 10)

Tradicionalmente la seguridad ortográfica y los signos de puntuación han sido los índices de corrección del discurso escrito. Hemos comprobado que un 38,9% del total de los alumnos son valorados con «poco» en este aspecto, y sólo un 25,6% lo son con «destacado». De forma similar al ítem anterior, no se dan alumnos con nota muy baja que tengan una ortografía «destacada», pero sí hay dos alumnos que tienen una ortografía valorada como «poco» que han obtenido una nota entre 8 y 10, lo cual confirma que la estabilidad de la obediencia a las normas del discurso escrito puede fallar en alumnos de buenas calificaciones, por lo que no han sido condiciones juzgadas rígidamente a la hora de la calificación.

La dependencia entre este ítem y las notas finales presenta valores discretos. Así, para el grado de libertad 6, el chi-cuadrado de Pearson es de 28,773 y la razón de verosimilitud de 31,874. No existen alumnos que hayan tenido entre 1 y 2,75 puntos en la nota final y hayan sido valorados como «destacados» en su corrección ortográfica, pero dos alumnos han sido valorados por nosotros en la zona baja de la madurez ortográfica y sin embargo han obtenido una nota superior a 8 puntos en la calificación oficial.

La dependencia entre la variable 6 (legibilidad de la letra) y 10 (ortografía y signos de puntuación) arroja un valor chi-cuadrado de tan sólo 12,357, valor extremadamente bajo, que asegura la relativa independencia entre la legibilidad de la letra y otros valores del conocimiento y uso de las habilidades discursivas.

En conclusión, el aspecto de la presentación gráfica es el más aleatorio de todos los que se estudian en este trabajo. El aspecto externo del ejercicio no parece estar ésta en primera línea de las preocupaciones docentes, ni tampoco parece influir definitivamente en la decisión de los correctores, que quizá tienden a ser indulgentes en este ámbito.

2.2.2. Descripción cualitativa de los ejercicios

Hemos observado la organización que presentan los signos gráficos como síntomas de la disposición y habilidades intelectuales de los alumnos, más allá de conocimientos académicos. Este ámbito de atención se aplica a la totalidad de la prueba escrita.

a) Los alumnos del intervalo de calificaciones 1-3

La legibilidad de la muestra es entre escasa y aceptable, aunque se dan alumnos con altos grados de claridad, que llega en algún caso a una obsesiva escritura con letras capitales en todo el ejercicio (5156), pero también se encuentran letras muy cercanas a los modelos caligráficos escolares. La seguridad en la escritura es más bien escasa, abundan los tachones que salpican los escritos.

Menos perceptible es la madurez de la letra, si bien se encuentra algún alumno con trazo seguro y personal. Predomina el alumno que no une las letras de la palabra con *ductus* continuo, sus trazos son irregulares y a menudo se presentan reenganchados, es decir, aunque a primera vista las palabras parezcan estar escritas de un trazo continuo, se han escrito en varios trazos con apariencia de continuidad. Es éste un tipo de alumno que suele presentar inexperiencia gráfica y a veces exhibe rasgos algo infantiles. Por otra parte, tiene serias dificultades para guardar los márgenes, justificar el párrafo o

mantener el paralelismo de los renglones (2741), desconoce el uso convencional de la sangría, o incluso ejecuta ciertas letras de forma imprevisible, lo que lleva a la perplejidad del lector. No hay, salvo alguna excepción, cuidado por la presentación del párrafo o el uso de los signos de puntuación. La utilización de comillas para los textos que se citan o como muestra de la función metalingüística es en general inexistente: «y una tercera parte de la línea 15 hasta el final donde se empieza caer para no levantarnos...» (3337).

La acentuación es inexistente o incluso errática con cierta frecuencia. Cuando se da un alumno que acentúa regularmente, se le nota tan preocupado que salpica su escrito con errores de hipercorrección. «la muerte es la única cosa que no se puede cambiar, y creó que la solución...» (3915)

La ortografía registra confusiones como las siguientes:

1. De orden dialectal: *sementerio, *maldaz, *desvarajuste
2. Hipercorrecciones: Lesión: *lexión, (157)
3. Discriminación léxica: Hacer: *echo, *desecha, (2123, 5379), *desacer (3337)/ Echar: *hechar, (2741, 2123). «Desembocar» se escribe como *desvocar (387)
4. Discriminación gramatical: A: se va *ha enfrentar, dar *ha conocer (93), se acostumbra *ha hacer (169) /Haber: *a escrito
5. Cultismos: *exaustiva, *estructura (93), *malumorar
6. Dominio de la morfología del verbo: Decaer: *decaiendo 94
7. Paralelismos con el sistema alfonsí: Deber: *devido, 3817; Volver: *buelto.
8. Fallas en el control visual /lector del léxico empleado: entereza: *endereza, víctima: *victivismo, 3915.

La puntuación presenta grandes dificultades: incluso en párrafos de seis líneas no se utiliza un solo elemento discriminador de las diferentes secuencias gramaticales (2741). Ello no impide que en ocasiones haya alumnos con uso aceptable de la puntuación (1072, 60), y otros que segmentan el párrafo en oraciones con suficiente criterio y habilidad por medio de puntos, pero desdeñan el uso de la coma (2123).

La utilización de los elementos jerarquizadores de los conceptos, recursos de esquematización o subrayado es por lo común muy pobre.

En conclusión, la sensación de torpeza en el manejo de la lengua que arrojan muchos ejercicios no siempre procede de la ortografía o de los usos y convenciones de la escritura, porque esta escasez de habilidades es un factor que suele acompañar y agravar a la impresión de respuestas poco lucidas, escasas o disparatadas. Las necesidades expresivas del alumno van creciendo, pero su competencia gráfica y ortográfica va por debajo de estas necesidades.

b) El alumno en el intervalo de calificaciones 3-6

La letra no mejora en legibilidad, pero sí en elementos que connotan madurez y seguridad en el trazo. También aparece preocupación por la presentación del párrafo (2730), con sangrías no demasiado bien moduladas, aunque con ausencia de esquematizaciones. Todavía son frecuentes los tachados intermitentes sobre el cuerpo de la escritura. (5667)

La ortografía presenta una consistencia todavía moderada, sin que ello impida observar, especialmente en los primeros momentos del ejercicio, faltas inapropiadas para el nivel de desarrollo global que el alumno parece presentar. Ej. *lleguar, *lleguada, *llegua, por «llegar»). Es un rasgo muy fácilmente observable que en la primera parte del ejercicio se cometen faltas de ortografía más llamativas y erráticas que en el resto del ejercicio.

La ortografía se va haciendo más segura en los valores del 5-6, aunque permanecen palabras que tienden a ser mal escritas.

Ej.: *incapié (3047), *abanzado (224), *doi, *dever (330), *inebitable, *homosexual 1033.

El conocimiento de la morfología verbal es a veces deficiente (*podiendo, 330).

La acentuación recupera muy paulatinamente un nivel que tiende a ser aceptable, pero no se encuentra todavía solidez ni corrección, especialmente en la escritura de las interrogativas indirectas (2718), que parece ser una de las zonas más irreductibles a la comprensión y al buen uso en el alumnado.

c) El alumno en el intervalo de calificaciones 6-8

El dominio de la técnica de escritura va siendo más depurado, y esto se ve tanto en la personalidad y flexibilidad del *ductus* gráfico, como en la utilización de elementos como sangría, márgenes y procedimientos de esquematización. Es ya menos frecuente el alumno que desconoce abiertamente el uso de los signos de puntuación, o tiene una ortografía fluctuante. Este alumno tampoco utiliza como norma el recurso a la tachadura, o ésta se hace con sigilosa discreción (201).

La ortografía presenta algunas fallas:

1. El alumno tiene un control vigilante sobre las palabras cultistas, lo que se ve en la reescritura de los vocablos, aunque finalmente su opción no sea la acertada «sijilo» (3801), *obserbar (3526).
2. Por influjo dialectal (y quizá por transmisión oral de los conocimientos idiomáticos): *exitencial (3 veces), *exitencia (3526)
3. Hipercorrección: *transtornan (343, 3438).
4. La discriminación de vocablos puede convertirse todavía en asunto problemático en ciertas locuciones: *aveces.
5. Fallos de atención: *Secillez (3662).

6. El escaso dominio conceptual y acaso la transmisión oral de conocimientos llevará quizá al descuido en el uso de las mayúsculas: «[Luis Cernuda] coincidió en la residencia de estudiantes...» (3662).
7. Hay adverbios que presentan dudas: «estas ideas acerca de la muerte» (2005).
8. La acentuación sigue siendo una zona cumplimiento donde se da escasamente el alumno de observancia sistemática de las normas (1953), y donde lo más abundante es su cumplimiento entre moderado y escaso, en especial en las construcciones interrogativas indirectas. Sin embargo, aunque testimonial y no representativo, el control excesivo se vuelve contra el alumno, ofreciendo faltas ortográficas de ingenuidad alarmante: «tuvieron»(1529), *psiquiátras (3402).

d) Intervalo de calificaciones 8-10

La grafía es cada vez más personal, aunque no siempre fácilmente inteligible a causa de la propia evolución del trazo (4024). Los márgenes, sangrías o presentaciones esquemáticas ganan en claridad. Desaparecen casi absolutamente las tachaduras.

La ortografía se va acercando a la perfección ya desde el nivel de puntuación del «ocho» (145), con una dispersión muy amplia de competencias, puesto que en el mismo nivel de calificación conviven la casi total perfección y la acentuación titubeante, la puntuación indecisa y la ortografía con dificultades.

Las faltas de ortografía pueden aparecer en elementos poco previsibles en este nivel, como la no distinción entre «sino/si no» (5879), o en términos propios de la materia «complemento circunstancial» (712), pero más bien se sitúan en palabras cultistas, o son debidas a valles en la concentración: «ahnelando (478), extracto (870), omniciente, revelde» (5030).

A veces las faltas se sitúan en momentos en los que la naturalidad del estilo está severamente amenazada: «menciona temas existenciales (...) como son: la vida, el miedo, la muerte, el amor y en adicción a estos sustantivos...»

El dominio de la acentuación no es general, ni siquiera en los más altos niveles de puntuación, y es todavía muy poco usado el recurso a las comillas cuando se trata de citar el texto o de señalar ejemplos de lengua con valor metalingüístico: «...podemos destacar una amplia utilización de adjetivos (...) tales como iracundo, tempestuoso,...»

e) El perfil del alumno desde la perspectiva de las competencias gráficas y ortográficas

1. El alumno, por lo general, mejora en legibilidad paralelamente a su rendimiento global, pero sobre todo se afianza en seguridad y perso-

nalidad de los rasgos de la escritura, si bien encontramos casos aislados que no obedecen esta norma.

2. La comprensión y el uso de las fórmulas gráficas (márgenes, esquematizaciones, sangrías, etc.) que conducen a una mayor eficacia en la comunicación de las propias ideas, a una mayor elegancia en el escrito y a un mejor efecto en la recepción del lector, son valores que progresan de forma paralela a la puntuación.
3. Es también muy gradual y en claro paralelismo con las puntuaciones obtenidas la adquisición de seguridad en la escritura, visible a simple vista por la aparición de tachaduras en el escrito. Debemos referirnos tanto al tachado sucio sobre el cuerpo del escrito como al tachado limpio, practicado con alguna sustancia que sirve de veladura.
4. La puntuación se afianza muy lentamente conforme se avanza en la calificación. Es uno de los elementos de la escritura que mayor dificultad parece tener para el alumno, y ello con un carácter bastante independiente de la competencia discursiva del alumnado.
5. La ortografía necesita ser observada desde varios puntos de vista:
 - a) Las dificultades de orden dialectal (*sementerio) se agrupan más bien en alumnos que ocupan la parte baja de la puntuación
 - b) Los errores debidos a fallos en la discriminación léxica por paronimia (formas de hacer/echar) se dan en la parte media y baja de las calificaciones.
 - c) Las dificultades en la discriminación gramatical (a preposición / ha verbo) se dan en la zona media y baja de los rendimientos, pero otros casos (sino/ si no) aparecen en general, e incluso pueden darse en la zona más alta de las calificaciones.
 - d) La ortografía que parece seguir un cierto paralelismo con el sistema alfonsí (*devido, *buelto) se da en la zona baja y media, pero no en la zona alta.
 - e) El fallo en el dominio de la morfología de ciertos verbos irregulares (*decaiendo) es un típico fallo de las zonas bajas de calificación.
 - f) Los errores debidos a hipercorrección (*lexión, por lesión) o en cultismos: (*exhaustiva, *estructura), se dan sobre todo en las zonas medias y altas de la tabla de calificaciones.
 - g) Mucho más aleatorios son ciertos fallos debidos al valles en la concentración (*endereza, *victivismo), y pueden darse en cualquier zona de las calificaciones.
 - h) La acentuación es una habilidad que crece de forma algo retardada con el conjunto de las competencias comunicativas, e incluso parece permanecer como un residuo de anomia en la conciencia

lingüística del escolar. La seguridad en otros aspectos del rendimiento disciplinar, e incluso de la capacidad de redacción no van siempre de la mano de la corrección en el campo de la acentuación, incluso en alumnos excelentes.

2.3. *Competencia discursiva*

La producción del discurso de cada alumno es un índice de sus habilidades y competencias comunicativas. Está relacionado con la institución académica y con el esfuerzo docente, pero también con la capacidad intelectual, con el grado de cultivo de la lectura y con el nivel sociocultural del medio de donde procede cada alumno. No se ha hecho primordialmente un análisis del estilo desde el punto de vista estético, sino que se ha tratado de captar el orden discursivo, la capacidad de razonamiento y argumentación, así como los caracteres pragmáticos más acusados que están implícitos en la modulación del «yo» en los juicios expresados. Este ámbito de observación se aplica a toda la prueba, pero en especial a las preguntas 1 a 3, que tienen carácter interpretativo.

2.3.1. Aspectos estadísticos

a) La inclusión del yo/nosotros como sujeto del discurso (Variable 11)

Es una de las variables que presentan una suficiente dependencia entre sus datos y los de otros aspectos de la madurez discursiva, pero algo menor dependencia entre esta variable y las notas globales. Por ello, la significación asintótica bilateral en la tabla de contingencia que pone en relación la variable 11 y las notas es ahora de 0,003 (suele ser de 0,000) con un chi-cuadrado de Pearson de 19,952. Los alumnos que presentan una valoración de «poco» en la variable 11 son el 50%, y los que presentan una valoración de «destacado» sólo un 13%. La tabla de contingencia que determina la dependencia entre esta variable y otras como la variable 13 (coherencia y cohesión del discurso) presenta valores medio-altos (chi-cuadrado de Pearson 30,282), pero ofrece el mismo un perfil de dependencia altísimo la variable 11 en correlación con otros valores como los de la variable 12 (valor pragmático de los juicios), que arroja un chi-cuadrado de 87,241. Ello significa que los fenómenos que caracterizan la madurez del discurso gozan de una interdependencia que hacen de sus factores un sistema de vasos comunicantes en los que es difícil que se produzcan descompensaciones, pero la calidad discursiva no es índice necesario de la buena calificación del ejercicio.

b) El valor pragmático consciente de los juicios emitidos (Variable 12)

Se presentan valores parecidos a la variable anterior, con dependencia relativamente baja entre la variable y las notas obtenidas. No se dan alumnos que posean una valoración de «destacado» y hayan obtenido notas bajas (1-2,75), pero sí se dan en el otro extremo, un 6,7% de alumnos que hemos valorado como «poco» en el valor pragmático de los juicios y que han obtenido una nota oficial entre 8-10 puntos.

En las comparaciones entre esta variable y las notas oficiales encontramos un valor chi-cuadrado de Pearson de 25,341 y una razón de verosimilitud de 28,458 que nos autoriza a pensar que el descriptor pragmático de un individuo consciente de su propia relación con aquella realidad que pretende juzgar tiene una relación, siquiera moderada, con la valoración global del ejercicio.

En cuanto a la ya comentada correlación entre esta variable 12 y la anterior variable (inclusión del yo/nosotros), su grado de dependencia es tan alta (chi-cuadrado de Pearson de 87,241) que puede afirmarse que ambas variables son aspectos del mismo fenómeno.

El estudio de las relaciones entre este ítem y otros de contenido más bien formal, como el de la variable 8 (presentación y jerarquización gráfica) arroja una dependencia más bien modesta, dentro del contexto de altas relaciones de dependencia entre variables que manejamos. Un 4,4% destacan en la presentación (variable 8) y son valorados con «poco» en esta variable 12 a la que nos referimos en este epígrafe, pero también la coincidencia en la valoración «poco» en ambos ítems resulta algo pobre, con sólo un 28,9% de los alumnos que coinciden en esta doble valoración. El chi-cuadrado desciende a 15,302 con un grado de libertad de 4, y la significación asintótica se eleva a 0,004, lo que indica que hay un 4 por mil de posibilidad de error si se rechaza la independencia de las variables.

Por otra parte, si comparamos el presente ítem y la variable 14 (discurso argumentativo) encontramos un alto grado de dependencia, con un chi-cuadrado de Pearson de 48,026 y una razón de verosimilitud de 53,775, con una frecuencia mínima esperada de 1,16. Esto significa que el sujeto que no es consciente de su propia actividad discursiva e intelectual, tampoco suele ser argumentativo y por ello una valoración de «poco» en ambos ítems la obtiene el 42,2% de alumnos; pero no es tan clara la coincidencia en los rangos superiores, y así sólo un 8,9% de alumnos poseen la calificación de «destacable» en ambos ítems. Como curiosidad, no hay alumnos destacados en un ítem que sean deficitarios en el otro.

c) Coherencia, cohesión, corrección sintáctica, riqueza léxica (Variable 13)

Los valores que presentan las tablas relativas al fenómeno observado tienen la particularidad de ofrecer distribuciones relativamente alejadas de

la campana de Gauss en la valoración que se da a los alumnos en esta capacidad discursiva que comentamos. El 38% de los alumnos reciben una calificación de «poco», el 35% de «suficiente» y el 17% de «destacado». Un 18,9% de los alumnos han obtenido una calificación menor de 2,75 y han sido calificados en la variable que comentamos con el grado de «poco», mientras un 11,1 % han obtenido una nota superior a 8 y han sido calificados en el mismo ítem como «destacado». No se produce ningún caso de alumno que obtenga menos de 2,75 de nota oficial y haya sido calificado como «destacado» en esta variable.

Al realizar la tabla de contingencia entre la variable 13 y las notas oficiales, obtenemos que un 85% de los alumnos entre 1-2,75 reciben la valoración de «poco», mientras que el 85% de aquellos alumnos que reciben una valoración entre «suficiente» y «destacado» se sitúan en el intervalo de calificación entre 8-10. El chi-cuadrado arroja ahora un valor de 38,434 para un grado de libertad de 6, y la razón de verosimilitud de 41,331, valores en los que nos movemos generalmente en el resto de las correlaciones entre variables que estamos estudiando. La dependencia entre ambas variables está asegurada.

Por otro lado, la relación de dependencia entre esta variable y otra de contenido específicamente interpretativo, como la variable 18 (captación del tono e intención del texto) es bastante elevada: no se dan alumnos que posean una valoración de «poco» en uno y «destacado» en el otro, y un 35,6% de alumnos poseen una valoración de «poco» en ambos ítems. El 81 % de los alumnos que han merecido la valoración «destacado» en la variable 18 también han recibido la misma valoración en la variable 13. El chi-cuadrado se eleva a 48, 141.

d) Argumentación (Variable 14)

La capacidad para ofrecer juicios con un soporte argumental es un índice de la solidez de los esquemas mentales y de las habilidades discursivas, tal como lo muestran los datos estadísticos. De nuevo el dominio argumentativo no es una característica del alumno medio. El 43% de los alumnos han sido valorados con «poco» en este ítem, y sólo un 13% han sido reconocidos como «destacados»; pero como suele ser usual en estas habilidades poco comunes, el 83% de los alumnos con notas elevadas (8-10) son valorados entre «suficiente» 29,4% y «destacado» 53,8% en capacidad argumentativa. De todos modos, el 20% de los alumnos obtienen una valoración de «poco» en el campo de su capacidad argumentativa y han sacado notas menores de 2,75, pero un 3,3% que presenta también baja capacidad argumentativa obtienen más de 8 puntos en la calificación oficial. No existe ningún alumno que posea alta capacidad argumentativa y haya obtenido menos de 2,75 puntos en la calificación oficial.

El valor chi-cuadrado en la tabla de contingencia entre esta variable y las notas oficiales es de 31,720 y la razón de verosimilitud es de 35,731. Como en el estudio de las variables anteriores, tampoco existen alumnos en el intervalo 1-2,75 que hayan obtenido «destacado» en esta habilidad discursiva, pero sí existe un 7% de alumnos que han obtenido una valoración de «poco» en capacidad de argumentación y se han colocado en el intervalo de notas oficiales entre 8-10.

Ello nos impide estar del todo seguros de que el sujeto que es consciente de que su propio pensamiento debe estar siempre relacionado con datos, observaciones, principios y postulados que lo justifican, no es siempre considerado como un individuo que merece una calificación buena, o acaso esta disposición no está profundamente relacionada con el resto de las habilidades.

La relación de dependencia que se observa entre esta variable 14 y la 13 (coherencia discursiva) es notablemente estrecha. No se dan casos de alumnos que obtengan una valoración de «poco» en una variable y «destacado» en la otra, tal como se puede apreciar en el cuadro que adjuntamos, mientras que existe una amplia coincidencia en las valoraciones: «poco» en las dos variables obtiene un 35% de los alumnos; el 24% de alumnos obtiene «suficiente» en ambo ítems, y el 12% de los alumnos obtienen «destacado» en ambas variables, con lo que se explica que el chi-cuadrado de Pearson se eleve ahora a 68,423 para un grado de libertad de 4.

La comparación entre este ítem y otros ámbitos es quizá interesante: la correlación con la capacidad lectora (variable 16), nos da un valor chi-cuadrado de 38,217, que supone una dependencia media. Es más baja la dependencia entre la variable 12 (valor pragmático consciente de los juicios) y la variable 18. (captación del tono e intención del texto), que arroja un chi cuadrado de sólo 28,491. Más cerca de los tipos medios es la dependencia entre el ítem 12 (valor pragmático) y el 20 (recepción personal del texto) que arroja un chi-cuadrado de 37,514.

Tabla de contingencia 4. *Variable 13 (coherencia discursiva) frente a variable 14 (argumentación)*

| | | | Variable 14. Argumentación | | | Total |
|--|------------|----------|----------------------------|------------|-----------|--------|
| | | | poco | suficiente | destacado | |
| Variable 13. Coherencia discursiva | poco | Recuento | 32 | 6 | | 38 |
| | | % de 3.3 | 84,2% | 15,8% | | 100,0% |
| | | % de 3.4 | 74,4% | 17,6% | | 42,2% |
| | suficiente | Recuento | 11 | 22 | 2 | 35 |
| | | % de 3.3 | 31,4% | 62,9% | 5,7% | 100,0% |
| | | % de 3.4 | 25,6% | 64,7% | 15,4% | 38,9% |
| | destacado | Recuento | | 6 | 11 | 17 |
| | | % de 3.3 | | 35,3% | 64,7% | 100,0% |
| | | % de 3.4 | | 17,6% | 84,6% | 18,9% |
| TOTAL | | Recuento | 43 | 34 | 13 | 90 |
| | | % de 3.3 | 47,8% | 37,8% | 14,4% | 100,0% |
| | | % de 3.4 | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

e) Amplitud de las contestaciones (Variable 15)

Como dato más destacado, encontramos que no existen alumnos valorados con «destacado» en esta variable y que se encuentren en los intervalos de notas que van desde 1 a 5,75, sin embargo, las contestaciones sintéticas pueden alcanzar una calificación entre 8-10 en el 2,2% de los casos. La estabilidad de la distribución de los datos es muy notable: el 13,3% obtiene una valoración de «poco» y están en el intervalo 3-5,75; otro 13,3% obtienen valoración de «aceptable» y se encuentra en el intervalo de notas entre 6-7,75; por último, un 14,4% de alumnos son valorados con «destacado» y están en el intervalo 8-10 en las calificaciones oficiales. El chi-cuadrado de Pearson es de 57,834 para un grado de libertad de 6 y una razón de verosimilitud de 60,595 son valores muy altos en el conjunto de correlaciones que observamos, y nos permite suponer que el alumno que contesta ampliamente está más seguro de sus propios conocimientos y del juicio positivo que va a obtener por parte de sus correctores. Por otra parte, el profesorado que corrige parece estar mejor dispuesto a conceder altas valoraciones al ejercicio extenso que al sintético.

Su grado de dependencia en relación con otras variables del mismo ámbito es también muy alto. Es indicativo que no exista ningún alumno que haya sacado al mismo tiempo «destacado» en la variable 13 y «poco» en la variable 15. Por otra parte, el 36% de los alumnos obtienen una valoración de «poco» a la vez en la variable 13 y en la 15 (amplitud en las contestaciones), mientras que un 20% de los alumnos obtienen a la vez una valoración de «destacado» en ambas variables. El chi-cuadrado, para un grado de libertad 4, asciende ahora a 41,748.

Un fenómeno similar ocurre cuando establecemos la tabla de contingencia entre esta variable 15 y la variable 14 (argumentación), que recogemos debajo. No sólo dejan de aparecer simétricamente alumnos que hayan sido valorados como «destacado» en la variable 14 y tengan una valoración de «poco» en la variable 15, sino que tampoco se dan alumnos valorados con «destacado». El chi-cuadrado, con grado de libertad 4, asciende a 62,702, con lo que la dependencia entre una variable y otra está asegurada.

Tabla de contingencia 5. *Variable 14 (Argumentación) frente a variable 15 (Amplitud en contestaciones)*

| | | | Variable 14. Argumentación | | | TOTAL |
|--|------------|------------|----------------------------|------------|-----------|--------|
| | | | poco | suficiente | destacado | |
| Variable 15. Amplitud de las contestaciones | poco | Recuento | 29 | 5 | | 34 |
| | | % de V. 15 | 85,3% | 14,7% | | 100,0% |
| | | % de V. 14 | 67,4% | 14,7% | | 37,8% |
| | suficiente | Recuento | 14 | 22 | 2 | 38 |
| | | % de V. 15 | 36,8% | 57,9% | 5,3% | 100,0% |
| | | % de V. 14 | 32,6% | 64,7% | 15,4% | 42,2% |
| | destacado | Recuento | | 7 | 11 | 18 |
| | | % de V. 15 | | 38,9% | 61,1% | 100,0% |
| | | % de V. 14 | | 20,6% | 84,6% | 20,0% |
| TOTAL | | Recuento | 43 | 34 | 13 | 90 |
| | | % de V. 15 | 47,8% | 37,8% | 14,4% | 100,0% |
| | | % de V. 14 | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Como conclusión, la capacidad que el alumno tiene para organizar su propio discurso es un valor claramente relacionado con la apreciación de otros índices de calidad y por ello la calificación que el corrector concede suele estar en consonancia con el tipo de discurso. Podemos proponer, sin embargo, que la producción discursiva del alumno no es uno de los valores más tenidos en cuenta por el profesorado docente y tampoco por el corrector, que enfoca con mayor interés otros valores de los exámenes, en especial el dominio de la asignatura, pero éste no debe ser sino uno de los síntomas de que acaso tampoco estos son los ámbitos más apreciados por el profesorado que imparte la docencia de la materia. Puede afirmarse que el alumno que presenta carencias en sus habilidades de producción discursiva tiende a tenerlas también en sus habilidades interpretativas, y también sucede al contrario.

2.3.2. Descripción cualitativa de los ejercicios

a) Los alumnos del intervalo de calificaciones 1-3

El alumno tiene serias dificultades para ligar cualquier desarrollo argumental, no encuentra líneas discursivas que desarrollen un planteamiento por medio del cuestionamiento, la hipótesis, la defensa de determinadas tesis y la conclusión.

Su escritura es asertiva, y está muy cercana al texto fuente, mencionando palabras textuales –casi siempre sin marcar el fragmento citado con comillas– como si se tratara de elementos obtenidos de propia minerva.

Los vacíos de concentración dan lugar a despistes pintorescos, donde también se puede adivinar la procedencia en ciertos clichés aprendidos en el aula. Como ejemplo, el poema de Cernuda merece este comentario: «utiliza un lenguaje sencillo y una prosa ágil, siendo el tono recio y adusto». (4135).

Quizá lo que más domine sea la presión de las construcciones orales en el discurso escrito. Un rasgo muy llamativo es la abundancia de construcciones impersonales de 2ª persona, que alternan con un discurso también impersonal, pero en 3ª persona, donde el texto fuente ejerce como fuerza magnética de atracción: «...podemos decir que el autor trata de decir lo que se siente cuando ves que van llegando tus últimos días de vida» (94). «Aunque plasmar tus ideas sobre un papel y exponerlas podía ocasionarte problemas con ciertas personas de la alta sociedad»(60).

El control de la frase es muchas veces endeble, con frecuentes transgresiones de diverso tipo: «la tristeza es una sensación que por un momento te pude derivar, es decir hundir...» (3915), o bien «Esta obra narrativa se ve, que tiene un lenguaje literario, por su abundancia de adjetivos»⁶.

La oralidad está agazapada detrás de estos vacíos de atención, como se ve en los siguientes ejemplos: «esa frase se refiere a que por fin la dicho que la quiere» (5228). «Como dice en el texto estos pensamientos llegan a malumorar la expresión de la persona como la gente llega a verte raro» (2741), «Cuando Pascual Duarte siente el mal de la muerte, que cualquier día puede morir pero eso pasa, este viene poco a poco sin que te des cuenta» (2123). «Las estructuras representadas mediante un esquema podríamos presentarlo de la siguiente forma» (93).

El discurso es consciente de su propia debilidad, y por ello trata de reforzarse con recursos muy primarios: el más importante es el de la reiteración, a veces por medio de la sinonimia, entrelazada con la conjunción y la disyunción lógicas: «Cuando lleguen o cuando llegan los malos momentos no hay que hundirse ni lamentarse, sino que ha de levantarse y mantener la cabeza alta» (5421). En esta fruición por encontrar el doblete iterativo, el

⁶ Copiamos siempre al pie de la letra los originales.

alumno encuentra fácilmente el límite de su lexicón particular: «El libro tiene una lectura fácil y concurrida.» (3817)

En todo caso, parece echarse en falta una relectura del ejercicio, que puede ser elemento necesario para reconducir ciertas faltas y deslices, a veces fácilmente subsanables.

b) Los alumnos en el intervalo de calificaciones 3-6

El discurso se va haciendo más personal y los marcadores pragmáticos avisan de una mayor inclusión del yo en el asunto tratado, especialmente en el uso de los verbos de carácter expresivo (3219).

Existen muchas dificultades en la formulación de las estructuras de cierta complejidad sintáctica: «El tema es (...) la muerte, que nos la presenta en 3 partes» (2055)

Continúa la utilización de estructuras impersonales que confluyen en la de segunda persona: «pero no nos damos cuenta, hasta que un día, notas que ya no hay vuelta atrás.» (1830)

Los infinitivos chinescos se hacen presentes «En cuanto a la sintaxis del texto, decir que Cela utiliza...» (1830)

Los fallos de coherencia se dan con más probabilidad cuando el pensamiento adquiere una complejidad que desborda el control que el alumno tiene sobre su discurso: «el autor tiene su razón, pues todos los seres notamos el paso del tiempo en todas las personas que nos rodean y todas las cosas extraordinarias que le pasan por su mente.» (224).

c) Los alumnos en el intervalo de calificaciones 6-8

La escritura va adquiriendo un tono más enérgico y una intensidad expresiva de mayor fuste, aunque también se presentan dificultades que nos dan idea de la extraordinaria dificultad que tiene el alumnado para conseguir un discurso capaz de hacer frente a las necesidades expresivas. También aparece una voz que está más cerca de los sentimientos y de las vivencias personales, porque este alumno ya parece no sentir el pudor y la timidez que hemos visto en intervalos menos favorecidos.

De todos modos el tránsito a esta facilidad se hace con un esfuerzo en el que no podemos descartar los titubeos o las torpezas: «Porque quizás las personas no estamos concienciadas a que vamos a perder a nuestros seres queridos, si que lo sabemos, pero no lo queremos pensar porque eso nos duele y nos hace sufrir sobre todo si es una persona joven.» (3801)

La ampliación de la presencia del yo y de los indicios pragmáticos (la expresividad, la duda, la condena) es evidente. El alumno también va siendo más consciente de sus asertos y reflexiona sobre su propio hilo discursivo: «La verdad, y no sé cómo, este texto tiene razón. Digo no sé cómo, porque no entiendo como el odio puede llegar a alguien, avanzar y continuar creciendo sin que nos demos cuenta...» (3458)

El uso de las ampliaciones locales de la cadena verbal valiéndose de sinónimos de discurso no deja de aparecer en este intervalo:

«El texto trata de los sentimientos que van arraigando en el hombre, de los pensamientos y las ideas que nos van transformando (...) cambiando nuestro carácter y forma de ser» (3526)

También aparecen muletillas y expletivos de origen oral, como «en base a» 3662, o los consabidos usos de la impersonalidad con segunda persona (2150). «...los hechos que no nos dejan dar vuelta atrás llegan lentamente... nos van «helando» por dentro y así siguen su curso hasta que ya te das cuenta que estás al final del proceso (...) La idea de la muerte viene despacio, sin que nadie lo vea, no te das cuenta pero empiezas a empeorar...»

d) El alumnado en el intervalo de calificaciones 8-10

La técnica de la lengua escrita se va afirmando y adensando. Incluso las estructuras complejas suelen estar resueltas sin vacilaciones: «Con el paso del tiempo, la soledad y la falta de humor se apoderan del individuo, de manera que los que en un principio se percataron del cambio, terminan por acostumbrarse al nuevo carácter de aquél que está siendo llamado por la muerte.» (5715)

El léxico es más variado, y el alumno confía en sus posibilidades de nombrar la realidad, aunque esta confianza se vea a veces traicionada, al menos en momentos de escasa concentración: «En mi opinión el texto de Cela presenta un tema muy debatido de forma amena y acogible que llama la atención...» (537).

Sin embargo, cuando el estilo se hace más indeciso, especialmente en el comienzo de la prueba, aparece el fantasma de las oraciones de relativo como amenaza permanente. Uno de los ejercicios mejor calificados se abre así: «Pascual Duarte, hombre que la vida, no se ha portado bien con él, desde pequeño sufre accidentes que le lleva a creer en la idea de la muerte» (2743)⁷

Los infinitivos que siguen hemos denominado chinescos siendo característica de algunos ejercicios: «Por otro lado, decir que la violencia, que el texto trata como algo que no es posible superar...» «Asimismo, decir que aunque pienso que el odio es connatural al ser humano...» (873)

Con todo, la escritura se hace más clara y coherente, pero siguen existiendo dificultades en el camino hacia esa armonía que se presume será paradigmática de los alumnos del mejor nivel. Una de las más notorias disfunciones observadas es la pervivencia de alumnos con tendencia a la vacuidad, cuyo discurso está infatuado y tienen una clara habilidad para simular una densidad y profundidad conceptuales de las que carecen:

⁷ Procedemos copiando siempre al pie de la letra los originales.

El poema de Cernuda se relaciona directamente con la vida interior del mismo, ya que utiliza como medio de comunicación su literatura, su obra creativa. Por esta razón la desesperación, alegría melancolía o nostalgia del poeta la podemos apreciar por medio de su obra. Cernuda y los poetas de su generación se preocupan por ofrecer unos ideales, sentimientos y valores que hoy en día se han deteriorado. La literatura plasma crecientemente la sociedad de consumo, la actualidad, la ciencia o la investigación.

Otra tentación del alumno es la de servirse de sus propios recursos léxicos para hacer un uso más o menos figurado y sobre todo para transportar el material léxico a un registro diferente, que subraya con las necesarias comillas, lo que viene a confirmar la comodidad y soltura, no siempre motivada, que el alumno siente hacia el instrumento de la lengua escrita. «el ser humano (...) intenta evitar el trágico final, aunque es una especie de «amago», para luego terminar «en el infierno»» (2050).

Así mismo, el alumno echa mano a sus conocimientos más prestigiados, en forma de citas-lema obtenidos de materias afines, como la filosofía: «Por último, añadir que «el hombre es un lobo para el hombre» (Hobbes), pero no por ello debe potenciar la violencia, sino todo lo contrario debe ayudar la ayuda, que traiga consigo situaciones de eliminación del odio y, por tanto, de la violencia.» (873)

e) La silueta del alumno medio en relación con las competencias discursivas

1. El alumnado posee unas habilidades discursivas que están vinculadas a sus conocimientos y a otros aspectos de su competencia comunicativa. La amplitud y calidad de sus capacidades al escribir son parejas a la eficacia que el alumno demuestra en los ámbitos de su poder interpretativo y de su conocimiento disciplinar, pero éstas son algo menos dependientes de su habilidad para reflejar orden y coherencia en la presentación gráfica de sus escritos.
2. La variedad y precisión léxica es quizá más coincidente con su capacidad hermenéutica y también con la corrección ortográfica, pero en menor medida con la competencia disciplinar.
3. Las estructuras sintácticas complejas, especialmente representadas en el uso de las oraciones relativas, son muy lentamente incorporadas al uso correcto del alumnado, y sólo los alumnos de alta valoración parecen estar resguardados de los síntomas de incompetencia en el buen uso de la lengua.
4. Así mismo, los síntomas de debilidad discursiva, fácilmente observables en la excesiva cercanía al texto fuente o en la presencia de los formatos orales de comunicación, llegan muy alto en la gama de las calificaciones.

5. El alumnado de la parte alta de la tabla de valoraciones y calificaciones tiene también sus propias deficiencias, especialmente reflejadas en el uso de inaceptables neologismos creados en la tensión de la urgencia inmediata.

2.4. Competencia hermenéutica

El alumnado responde a las preguntas de lectura e interpretación de los textos propuestos desde sus capacidades de recepción, en donde intervienen aspectos lógicos, idiomáticos, su experiencia del mundo, y conocimientos personales que proceden de lecturas, o de otros medios de información y formación. En este ámbito tratamos de observar un amplio abanico de aspectos del acto de recepción, por lo que excluimos interpretaciones dogmáticas de los textos y flexibilizamos nuestro juicio para admitir lecturas plausibles que provienen de un lector que desconoce la trama del libro del que se obtuvo el texto o la caracterización precisa de su autor, ya que cualquier lectura propuesta desde la Ponencia para la Prueba de Acceso es sólo «recomendable», y no obligatoria. No obstante, el rasgo que más información da sobre la madurez interpretativa y sobre el sistema de representaciones mentales de cada alumno es la capacidad que éste muestra para implicarse en los problemas que el texto plantea. Este ámbito se refiere a las preguntas 1, 2 y sobre todo a la pregunta 3 («comentario crítico»).

2.4.1 Aspectos estadísticos

a) Reconocimiento de los contenidos esenciales del texto (Variable 16)

Sólo un 16,7% de los alumnos coinciden en ser valorados con «poco» y tener unas notas en el intervalo bajo (1-2,75 puntos) y sólo un 11,1% del total de los alumnos, que han sido valorados con «destacado en este ítem» se sitúan en los intervalos altos de la calificación oficial (6-10 puntos). Aunque el valor chi-cuadrado de Pearson alcanza el 24,121 para un grado de libertad de 6, encontramos una distribución algo irregular, especialmente ligada al hecho de que sólo el 12,2 % de los alumnos han sido valorados como «destacados» en este ítem de reconocimiento de contenidos en el texto.

Cuando observamos la relación entre este ítem y las notas, no aparece un alto grado de dependencia, puesto que con un grado de libertad 6, el chi-cuadrado de Pearson es de los más bajos, sólo de 24,121 con una razón de verosimilitud de 24,715. Para que sea más intuible este dato, añadiremos que el 11 % de alumnos que reciben una calificación nuestra de «poco» en

la lectura profunda del texto propuesto, obtienen una calificación entre 6 y 10 puntos en la nota oficial; pero quizá sea más llamativa la cifra de que sólo el 12,2 % de los alumnos obtienen un valor de «destacado» en su capacidad lectora (ítem 16).

b) Conocimiento de la tipología textual (Variable 17)

La dependencia entre este ítem y las calificaciones es moderadamente alta. No existen alumnos que reciban una valoración de «destacado» y hayan obtenido calificaciones inferiores a 6 puntos. Tampoco hay alumnos con valoración de «suficiente» que hayan sido calificados en el intervalo 1-2,75, pero la distribución de nuestras valoraciones acusa niveles bajos en esta habilidad discursiva: el 62,2% son valorados con «poco» en ese ítem y sólo un 12,2% aparecen valorados con «destacado». El chi-cuadrado se encuentra en 38,603 en la valoración de la dependencia entre esta variable y las notas oficiales, con una razón de verosimilitud de 46,949, valores más altos y que se corresponden a otras correlaciones observadas.

La relación con otros ítems del mismo ámbito es considerable, pero ofrece un grado de dependencia algo menor. En la tabla de contingencia que se obtiene entre esta variable y la anterior (variable 16) encontramos un 41,1% de alumnos que han recibido una valoración de «poco» en ambas variables, mientras un 16,7% han recibido una valoración de «suficiente» en ambas. El chi-cuadrado para un grado de libertad de 4 es de 45,915.

c) Captación del tono y la intención del discurso (Variable 18)

En este ítem de comprobación de habilidades y sutilezas interpretativas, encontramos una dependencia de la variable «notas oficiales». algo más baja que en otras variables. Es cierto que no existen alumnos que hayan recibido una valoración de «destacado» en este ítem y a la vez hayan obtenido una calificación en el intervalo bajo (1-2,75 puntos). Por otra parte, el 95% de los alumnos que han sido valorados con «poco» en este ítem, obtienen una calificación en el mencionado intervalo bajo, tal como podemos ver en el cuadro adjunto. El 21,1% de los alumnos obtienen una valoración de «poco» en el campo de su capacidad lectora y han sacado notas menores de 2,75, pero sólo un 12,2% obtiene una valoración «destacado» en la habilidad lectora, aunque estos alumnos tienen a obtener una alta calificación oficial (7,8 %).

Cuando establecemos la tabla de contingencia entre este ítem y las notas oficiales, el chi-cuadrado de Pearson nos da un valor de 35,259 (grado de libertad 6) y la razón de verosimilitud es de 39,184.

Tabla de contingencia 6: *Variable 18 (captación del tono e intención del texto) frente a Notas*

| | | Notas en cuatro intervalos | | | | Total | |
|--|------------|----------------------------|----------|----------|--------|-------|--------|
| | | 1 a 2,75 | 3 a 5,75 | 6 a 7,75 | 8 a 10 | | |
| Variable 18. Captación del tono e intención | poco | recuento | 19 | 22 | 8 | 3 | 52 |
| | | % Notas | 95,0% | 73,3% | 40,0% | 15,0% | 57,8% |
| | | % de total | 21,1% | 24,4% | 8,9% | 3,3% | 57,8% |
| | suficiente | recuento | 1 | 7 | 9 | 10 | 27 |
| | | % Notas | 5,0% | 23,3% | 45,0% | 50,0% | 30,0% |
| | | % de total | 1,1% | 7,8% | 10,0% | 11,1% | 30,0% |
| | destacado | recuento | | 1 | 3 | 7 | 11 |
| | | % Notas | | 3,3% | 15,0% | 35,0% | 12,2% |
| | | % de total | | 1,1% | 3,3% | 7,8% | 12,2% |
| TOTAL | | recuento | 20 | 30 | 20 | 20 | 90 |
| | | % de total | 22,2% | 33,3% | 22,2% | 22,2% | 100,0% |

d) Capacidad para reconocer la organización interna del texto (Variable 19)

La tematización y organización de las ideas del texto obedece a los requisitos esenciales de la pregunta 2ª de la Prueba de Acceso. La relación de dependencia que se da entre la competencia observada en los alumnos para resolver esta prueba y sus notas oficiales en la Prueba de Acceso es bastante alta: no encontramos alumnos que hayan sido valorados con «suficiente» o «destacado» en esta variable y hayan obtenido notas inferiores a 3 puntos; entre los que han obtenido la valoración de «destacado», no encontramos ninguno que haya sido calificado con menos de 6 puntos.

El chi-cuadrado de Pearson se establece en la cota de los 30,833, y la razón de verosimilitud es de 39,770. para un grado de libertad de 6.

La relación con otros ítems del mismo ámbito es previsible. Al comparar la presente variable con la variable 16 (reconocimiento de contenidos esenciales del texto), se obtiene un resultado que no nos sorprende. Sólo un alumno es valorado como «destacado» en una variable y «poco» en la otra, mientras el 38,9% de los alumnos reciben la valoración de «poco» en ambas variables. El chi-cuadrado, para un grado de libertad de 4, alcanza el valor de 32,144.

En cuanto a la comparación con ítems de diferente ámbito, como el de la variable 3 (organización y jerarquización de los conceptos disciplinares), la dependencia es más moderada: un 5,5% de alumnos presentan valoraciones de «poco» en un ítem y «destacado» en el otro, aunque un 43,3% ofrecen una valoración de «poco» en ambos ítems, resultando el chi-cuadrado para un grado de libertad de 4 con un valor de 27,221.

e) Toma de postura del alumno ante el texto. (Variable 20)

La recepción personal del texto y de los temas que en él se proponen arroja una estructura interna digna de mención: un 59,6% del total de alumnos obtienen una valoración de «poco» en este ítem, y sólo un 11,2% son valorados como «destacado»; ninguno de estos alumnos valorados como «destacado» alcanza una nota oficial menor de 6 puntos, y el chi cuadrado en la tabla de contingencia que establece la dependencia entre la variable 20 y las notas oficiales es de 31,137 y la razón de verosimilitud es de 36,031 para un grado de libertad de 6.

La relación entre este ítem y otros del mismo ámbito interpretativo es visible desde los datos de la tabla de contingencia entre esta variable 20 y la variable 16 (reconocimiento de contenidos esenciales en el texto), en donde para un grado de libertad de 4, encontramos un valor chi-cuadrado de 31,331, algo menos elevado de lo que podría esperarse en ítems de la misma familia, pero quizá explicable por lo relativamente escaso que es el valor «destacado» en la variable 20.

En cuanto a la relación con la variable 18 (captación del tono e intención del texto), ofrece unos rasgos más acusados. Aunque hay alumnos que obtienen una valoración de «poco» en una variable y «destacado» en la otra, el chi-cuadrado asciende a 38,877 y la razón de verosimilitud es de 35,493 para un grado de libertad de 4. Sin embargo, son más contundentes otras cifras que nos hablan de la distribución de las valoraciones: un altísimo porcentaje, el 48% de los alumnos, obtienen una valoración de «poco» en ambas capacidades lectoras.

La relación de este ítem con otro de diferente ámbito de observación, como el de la variable 7 (personalidad y madurez de la letra) arroja unos resultados menos previsibles (ver cuadro adjunto). Partiendo de la hipótesis de la alta interrelación entre ambas variables, encontramos sólo una dependencia moderada: sólo un 37,1% de alumnos obtienen una valoración de «poco» en ambos ítems, el 6,7% obtienen valores de «poco» y «destacado» en ambos ítems alternativamente, y el chi-cuadrado desciende, para un grado de libertad 4 a 19,562, lo que da una significación asintótica de 0,001.

Algo más clara es la dependencia entre esta variable y la variable 5 (corrección en el análisis gramatical), donde el chi-cuadrado asciende a 23,374, e incluso es mayor la dependencia entre la variable 20 que comentamos y la variable 10 (ortografía), que arroja un chi-cuadrado de 34,449, siempre para un grado de libertad de 4.

Todo ello nos lleva a considerar que la habilidad interpretativa que juzgamos es muy poco frecuente en el alumnado, pero cuando ésta se da, suele acompañar a alumnos de sutileza interpretativa que no tienen un alto nivel de dependencia, ni con la cantidad de conocimientos, ni con los signos externos de su competencia comunicativa.

Tabla de contingencia 7: *Variable 20 (interpretación) frente a Variable 7 (madurez en letra)*

| | | | Variable 7. Madurez de letra | | | TOTAL |
|---|------------|-------------|------------------------------|------------|-----------|--------|
| | | | poco | suficiente | destacado | |
| Variable 20. Interpretación personal del texto | poco | recuento | 33 | 16 | 4 | 53 |
| | | % de V. 20 | 62,3% | 30,2% | 7,5% | 100,0% |
| | | % de V. 7 | 78,6% | 59,3% | 20,0% | 59,6% |
| | | % del total | 37,1% | 18,0% | 4,5% | 59,6% |
| | suficiente | recuento | 7 | 8 | 11 | 26 |
| | | % de V. 20 | 26,9% | 30,8% | 42,3% | 100,0% |
| | | % de V. 7 | 16,7% | 29,6% | 55,0% | 29,2% |
| | | % del total | 7,9% | 9,0% | 12,4% | 29,2% |
| | destacado | recuento | 2 | 3 | 5 | 10 |
| | | % de 20 | 20,0% | 30,0% | 50,0% | 100,0% |
| | | % de 7 | 4,8% | 11,1% | 25,0% | 11,2% |
| | | % del total | 2,2% | 3,4% | 5,6% | 11,2% |
| TOTAL | | recuento | 42 | 27 | 20 | 89 |
| | | % de V 20 | 47,2% | 30,3% | 22,5% | 100,0% |
| | | % de V. 7 | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| | | % del total | 47,2% | 30,3% | 22,5% | 100,0% |

Podemos concluir que se observa una menor dependencia entre la capacidad de lectura e interpretación y las notas, de lo que hemos visto que presentaban los conocimientos disciplinares. Aunque esta dependencia parece sustancial, no parece probable que las habilidades lectoras e interpretativas sean objeto de la atención merecida por parte de la institución educativa, y tampoco quizá el profesorado corrector haya valorado adecuadamente estas capacidades en su calificación.

2.4.2. Descripción cualitativa de los ejercicios

a) Los alumnos en el intervalo de calificaciones 1-3

La capacidad para resumir y tematizar el texto es por lo común muy débil. Al mismo tiempo, la competencia interpretativa es en general escasa, pero el alumno no parece conceder a esto demasiada importancia, o acaso quiere disimular esta carencia. Así, el texto de Cela es «coloquial y sencillo, para que el lector tenga facilidades al leerlo» (2123), lo cual contrasta con los juicios que merece el mismo texto para alumnos aventajados, quienes encuentran valores expresivos rebuscados y lenguaje culto.

Es muy frecuente que el alumno distinga ideas principales y secundarias como dos series paralelas. En otros momentos la ordenación de los conteni-

dos del texto se hace mediante enumeraciones aleatorias (5421), donde no aparece el criterio que define las relaciones y la jerarquía entre las ideas.

A pesar de que sus condiciones y habilidades analíticas no son muy favorables, su comentario crítico tiende a esconderse en un análisis lingüístico/ formal, quizá producto de un mal enfocado aprendizaje. El alumno propone que el texto del que se le pide un comentario crítico, «utiliza el método de la adjetivación,... utiliza mucho la comparación,... contradicciones [por «antítesis»] usa cultismos...» (2123)

Ante los textos no se plantean actitudes interpretativas, sino que proponen una serie de observaciones preestablecidas, y aprendidas en clase como recorridos fijos, por más que estos recorridos estén fuera de lo esperable en un comentario crítico. Este circuito de observaciones puede marcarse así:

- coherencia /cohesión del texto
- recursos retóricos (comparación, personificación)
- tiempos de los verbos del texto
- funciones del lenguaje en el texto
- morfología (sustantivos abstractos)

La lectura profunda del texto no se encuentra, pero el alumno no posee tampoco procedimientos de análisis ni de comentario que suplanten esta carencia, por ello, el comentario crítico es muy escaso en amplitud y en rigor.

b) El alumnado entre las calificaciones 3-6

La capacidad hermenéutica adquiere un mayor equilibrio, se va adensando en matices y enfoques, pero no parece mejorar claramente la interpretación plena y contextualizada, en especial del fragmento del *Pascual Duarte*. Esta incapacidad se disimula con amplias cabalgadas por las características retóricas y lingüísticas donde la competencia oscila entre la ingenuidad y la obviedad, pero no es usual la sutileza.

No es infrecuente el hecho de que el alumno desatienda las formulaciones de las preguntas y ataque el resumen del texto (Primera pregunta) con una larga disertación que incluye temática, alusiones de género, época del autor, etc.; también se da el tipo de alumno que en el momento de trazar la organización de las ideas ofrezca en su lugar paráfrasis e interpretaciones más o menos literarias de los aspectos más llamativos del texto. (3046); es observable el tipo de comportamiento que, quizá por temor al comentario crítico, amplifica la pregunta tercera con un pormenorizado análisis de las partes del texto (1217).

El comentario crítico sigue siendo irregularmente trufado de elementos estilísticos y lingüísticos, donde el tiempo de los verbos se mezcla con las

metáforas, exclamaciones, etc., sin que con ello se logre ofrecer una idea de conjunto, ni se vean trazas de la voluntad de abordar la funcionalidad expresiva de los rasgos observados, aunque se van viendo ciertas formulaciones que se acercan.

El texto es origen de largas ampliaciones sobre temas adyacentes como la homosexualidad en el poema «Te quiero» de Cernuda, lo que termina por borrar el comentario crítico del texto (1033).

c) El alumnado entre las calificaciones 6-8

La relación con el mundo en el que nos situamos, es decir, la conexión entre el universo textual y el horizonte existencial es cada vez más intensa. Pascual Duarte se observa como un ser humano, como un prójimo, al que se le anotan carencias como la educación para explicar su comportamiento, o se traslada al tiempo actual para subrayar que hoy Pascual hubiera podido ser aceptado en la sociedad, que cuenta con «planes de rehabilitación para esas personas que han cometido alguna falta» (3402).

En otras ocasiones, el alumno se reviste de un gran valor para tratar de anclar en su experiencia personal y en el saber compartido con los lectores las vivencias más duras, como la aparición del odio:

...muchas veces el amor que uno siente por sus padres, hermanos (...) es posible que se convierta en odio, esto es un tema difícil de entender (...) Este odio es causado la mayoría de las veces por celera a otras personas que rodean a la persona que tú amas. (1529)

Sin embargo, se ve que muchos alumnos no captan el sentido del comentario crítico, y siguen anclados en soluciones interpretativas que proceden del anterior sistema de Bachillerato, muy probablemente por un aprendizaje inapropiado. El propio aserto con el que abre su comentario un alumno nos pone en la pista:

Comentario crítico. Tipo de texto: se trata de un texto perteneciente al género narrativo (...) si vemos la intención comunicativa del autor podemos clasificar dicho texto como expositiva (...) Como el autor transmite las ideas de un modo objetivo es usual ver verbos en 3ª persona para dar mayor objetividad.

d) El alumnado en el intervalo de calificaciones 8-10

La percepción del alumno como observador del paisaje textual y como testigo que debe comprender y valorar por su cuenta el mundo, crece de forma muy clara.

Existe un tipo de alumno consciente de su deber de alzarse como interlo-

cutor válido del mensaje del texto. Sus marcadores discursivos son la presencia del yo, su capacidad de introducir y perfilar diversas expresiones realizativas (Austin) relacionadas con la teoría de los actos de habla (crítico, censura, apruebo, agradezco, pido disculpas): «desde mi punto de vista (...) observo también (...), en mi opinión» (3803).

Esta postura abre una vía fácil de acceso al diálogo del alumno con el texto: «Sino te lanzas no sacas nada en conclusión, es de cobardes y también los más fácil, lo difícil es salir adelante y luchar por lo que deseas en esta vida (...) Sino existiera una meta para cada uno no haríamos nada, ni tendríamos interés por nada en esta vida, sería muy triste desperdiciar esto...» (5879)

Una de las últimas tentaciones del alumno con recursos es la de la glosa más o menos solvente del texto planteado (209), entretejida con elementos vivenciales en los que el alumno se pone en situación como si hubiera experimentado en su propia vida turbulencias similares a las narradas en el texto, aunque éstas sean los turbiones de Pascual Duarte cuando reflexiona sobre el sentido de la vida de un asesino:

Además bastante tenemos ya con la sombra que crece y crece en nuestro interior y que ya es tan grande que se transmite hacia el exterior. Entonces ya no somos nosotros mismos sino el mal el que nos controla. Nuestra conciencia, que sigue viva, nos llama con su dolor (línea 13-14) pero el mal que nos posee se hace más fuerte... (870)

No obstante, la estrategia más elegante a la que acude el alumno de buen nivel cuando se trata de responder al comentario crítico es la de refugiarse en lo disciplinar, ofreciendo completa referencia de las características históricas de la época del autor, y del conjunto de su obra, o practicar un análisis lingüístico, y con menor frecuencia, retórico. Cuando la estrategia tiene una solvencia suficiente, suele aceptarse ese enfoque. (3424).

e) El alumno medio y su competencia hermenéutica

1. Sin duda este es el foco menos aventajado del conjunto de las competencias del alumnado. La capacidad interpretativa es escasa ya desde sus operaciones elementales, tales como resumir, tematizar o jerarquizar las ideas del texto. Esta habilidad no depende del todo del nivel de conocimientos teóricos del alumno, sino que más bien está en relación con su nivel de competencia discursiva.
2. El conjunto de las habilidades que el alumno posee para afrontar el comentario crítico es muy precario, y en general no está en relación con el propósito de comentar las ideas, situaciones y temáticas que aparecen reflejadas en el texto, sino que en buena parte de las

- ocasiones el propósito del alumno es proceder a analizarlo desde un punto de vista lingüístico, o secundariamente retórico.
3. Aun partiendo de la hipótesis básica de que existe un fondo de relaciones mutuas de interdependencia entre las distintas habilidades que analizamos, no está claro que la capacidad interpretativa, y sobre todo la capacidad crítica entre directamente en íntima correlación con los ítems de conocimientos disciplinares, ni siquiera con los de habilidad discursiva.
 4. En las zonas más favorecidas de la muestra surge, sin embargo, un tipo de alumno consciente de su deber de alzarse como interlocutor válido del mensaje del texto. Sus marcadores discursivos son la presencia del yo, su capacidad de introducir y perfilar diversas expresiones realizativas relacionadas con la teoría de los actos de habla (critico, censura, apruebo, agradezco, pido disculpas).
 5. La característica del alumno que se distingue con un poder hermenéutico definido frente al texto es la seguridad en sí mismo, en su conocimiento del mundo nombrado, y en su capacidad para entablar un diálogo con el texto desde sus propias experiencias culturales o desde sus vivencias. Pero esto ocurre en raras ocasiones, y siempre en alumnos dotados de un especial interés y capacidad de interrogar al texto, lo cual no siempre se da en alumnos bien calificados, aunque los mejores ejercicios interpretativos corresponden a las gamas altas de la calificación. Es curioso que no se vea la eficacia de los intérpretes tanto en el tema del amor (texto de Cernuda) como en el tema de la degradación del individuo y el acecho de la idea de la muerte (texto de Cela).
 6. Es muy superior la confianza en los propios recursos que tiene el alumno que se decanta por el texto poético de Cernuda, que la que presenta el que elige el texto en prosa de Cela. La superior complejidad del texto de Cela se podría ver equilibrada por la mayor dificultad conceptual del texto de Cernuda, pero los alumnos más aventajados eligen la poesía mayoritariamente, mientras que los alumnos menos aventajados eligen la prosa en su mayor parte.
 7. Es frecuente que el alumno que no realiza una interpretación contextualizada del texto de Cela, texto que procedía de una de las lecturas aconsejables, encuentre una mayor reticencia por parte del corrector, que parece partir más bien de la convicción de que la mejor, e incluso la única lectura posible es la que se hace desde dentro de las dimensiones argumentales de la propia obra y desde los presupuestos históricos y literarios que la explican.
 8. La excelencia en la contestación del comentario crítico es a menudo recompensada con ajustes al alza en la nota global.

3. CONCLUSIONES

El trabajo realizado permite realizar las consideraciones que presentamos a continuación.

3.1. *Los conocimientos disciplinares.*

Hemos encontrado una dependencia clara entre el conocimiento disciplinar y las notas oficiales, sin embargo, no es tan frecuente el conocimiento detallado de los temas de literatura como el de los análisis relacionados con la lengua. Por el contrario, no se observa ese grado de dependencia entre la capacidad de lectura e interpretación y las notas, por lo que parece improbable que las habilidades interpretativas sean objeto de la atención merecida, ni por parte de la institución educativa, ni por el profesorado corrector.

El alumno suele confiar más en sus conocimientos del autor o del texto propuesto que en la propia literalidad textual y en sus capacidades para desentrañarla y explicar sus problemas. El *quid pro quo* se produce de modo muy llamativo cuando en el «comentario crítico» las propias convicciones y las apreciaciones o valoraciones que de ellas provengan son canceladas, abriéndose paso una amplia perspectiva sobre épocas, generaciones, autores, circunstancias históricas, etc.

En muchos momentos, la precisión de los conceptos y la terminología dejan mucho que desear, aun en alumnos de cierto nivel. En estos casos se percibe que la procedencia de los saberes es la transmisión oral dentro del aula, y no ha habido un esfuerzo de contraste o de control de la información en fuentes de mayor fiabilidad.

3.2. *La presentación formal*

Los alumnos presentan en este ámbito de competencias una habilidad quizá menor de lo que permite suponer su competencia disciplinar o incluso de la que se podría esperar en esta etapa de desarrollo. No se aprecian aspectos especialmente llamativos acerca de la eficacia ortográfica, que con ciertos baches de atención y casos particulares suele mantener el nivel esperable, y quizá mayor que el que se mantiene en otros ámbitos formales (ortografía del párrafo, madurez de la presentación, seguridad en la escritura, etc.). La presentación formal y gráfica es el ámbito más aleatorio de todos los que hemos estudiado, y ni su presencia implica valores altos en otros aspectos del ejercicio, ni de su ausencia se infiere lo contrario, no obstante, no parece estar ésta en primera línea de las preocupaciones docen-

tes, ni tampoco influye drásticamente en la decisión de los correctores, especialmente en ámbitos como el de la ortografía.

3.3. *El ámbito discursivo*

La capacidad discursiva del alumnado no presenta un alto grado de dependencia con sus calificaciones oficiales. No parece un aspecto tenido en cuenta en primer lugar de sus preocupaciones por el profesorado docente, y acaso tampoco sea suficientemente valorado por el profesorado corrector. De cualquier forma, el alumno que presenta carencias en sus habilidades de producción discursiva tiende a tenerlas también en sus habilidades interpretativas, y también sucede al contrario, pero los grados de dependencia no son tan concluyentes como otras dependencias entre distintas competencias y habilidades.

3.4. *La interpretación*

También puede considerarse que la competencia hermenéutica e interpretativa es menor de lo que podría esperarse del grado de dominio conceptual y disciplinar que el alumnado posee. La calidad de su lectura y la habilidad para aplicar los temas o problemas propuestos desde el texto a su experiencia personal carecen quizá de la deseable flexibilidad, adecuación y sentido de la aplicación.

En el momento de la interpretación, el alumno suele emboscar sus perplejidades interpretativas tras su conocimiento disciplinar –especialmente de esas pautas aprendidas para los comentarios lingüísticos del pasado– o su noticia de los textos o de los autores que les han sido propuestos, lo que constituye uno de los rasgos más llamativos del estudio.

El alumno medio suele sentirse cómodo cuando aplica la metodología aprendida en clase, que suele coincidir con las viejas recetas para el comentario lingüístico de las pruebas del antiguo COU, pero que resultan improcedentes en la modalidad de las pruebas actuales. En este caso, el profesor no se ha informado convenientemente de los cambios que se han operado en las pruebas de Acceso tras la implantación del Bachillerato que surge de la LOGSE.

3.5. *El profesorado corrector*

El corrector mantiene un criterio esencialmente flexible, aunque tiende a deslizarse en su valoración de los comentarios críticos hacia interpretacio-

nes canónicas que suelen estar relacionadas con las prescripciones histórico-literarias que la crítica sustenta. Dentro de la estricta atención que pone en su trabajo, suele ser algo más minucioso en sus correcciones cuando la letra y la presentación formal le reportan ciertas dificultades en la fluencia lectora que cuando la letra es madura y la presentación ordenada y coherente. Cuando se dan contestaciones excelentes en las preguntas estrictamente disciplinarias (preguntas 4ª y 5ª de la Prueba de Acceso), la generosa estimación de la competencia disciplinar tiende a impulsarle a valorar al alza el resto de las cuestiones, tanto de capacidad lectora como crítica.

No poseemos datos para establecer con seguridad las razones que pueden determinar estas tendencias, si se deben al enfoque previo de la enseñanza en el Bachillerato, o más bien se trata del filtro valorativo de los profesores correctores, pero sospechamos que estos fenómenos están en permanente transacción. La sociedad y sus expectativas educacionales y el profesorado y sus complejos socioculturales inician un proceso que cristaliza en el alumnado, quien a su vez produce un conjunto de discursos con los que el profesorado corrector tiende a pactar y transigir, aun partiendo de criterios de calidad muy bien definidos y articulados.

3.6. *La institución educativa*

La valoración de estos ejercicios nos autoriza a pensar que nos encontramos ante alumnos que aprenden en una institución educativa que parece ser más hábil y competente para enseñar conceptos —especialmente los que pertenecen a los circuitos del saber tradicional y a las modalidades antiguas de examen— que para educar al escolar como ciudadano implicado en los problemas de nuestro tiempo y capaz de confiar en sus recursos intelectuales para enfrentarse a los retos del mundo que le ha tocado vivir.

UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS

ADIL EL MRABET

PRESENTACIÓN

Desde siempre ha existido una auténtica preocupación por la enseñanza y el conocimiento de las lenguas y culturas extranjeras. Aprender pues una lengua extranjera supone entrar en un mundo desconocido en el cual más de una vez se llega incluso a cuestionar el propio sistema de interpretación de la realidad de una comunidad hablante, además del considerable esfuerzo de escuchar y pronunciar sonidos raros que hay que repetir en pos de conseguir comunicarse.

Cuando se aprende una lengua no sólo se aprende un sistema de signos, sino que éstos comportan unos significados socioculturales.

Por consiguiente, el quehacer docente debe de consistir en llevar enmarcado en la enseñanza de idiomas el objetivo de desarrollar en lo máximo posible la competencia comunicativa de los alumnos en la lengua meta, creando situaciones de comunicación verosímiles en el aula que recojan los aspectos socioculturales asociados a dichas situaciones.

Así pues, aprender una lengua extranjera va más allá de aprender un sistema de reglas o funcionamiento, y significa, antes que nada, el abrirse a una nueva cultura.

Partiendo de la conceptualización de la palabra cultura, enmarcada dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras, orientaremos nuestra, más que breve exposición a mostrar la presentación que se hace, en el manual que destina el Ministerio de Educación Nacional marroquí, para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en el segundo año del bachillera-

to, de algunos aspectos socioculturales, así como presentar un escueto análisis expositivo de las múltiples metodologías que orientan o rigen la enseñanza del (ELE) a través de los textos.

I. EL CONCEPTO «CULTURA»

Cuando nos referimos a «cultura» no nos limitamos solamente al concepto social que engloba las manifestaciones culturales como serían las bellas artes. Sino, más bien, a la concepción que comprende todo lo cultural que subyace en los comportamientos y actos comunicativos de los miembros de una sociedad. Así los modos de hablar se entrelazan con los modos de vida en una asociación que, implícita o explícitamente, resulta imposible eludir cuando se enseña un lengua meta desde un punto de vista comunicativo.

Desde siempre se ha diferenciado entre cultura y civilización. La primera correspondería al grado de perfeccionamiento social o de las relaciones humanas. Mientras que la segunda correspondería al progreso científico y tecnológico.

Actualmente tanto la cultura como la civilización comparten los rasgos de conocimiento, ciencias y costumbres y se diferencian en los modos de vida que designa la cultura frente a las ideas y creencias de la civilización en su relación con la lengua.

A ello añadimos que «cultura» es un concepto dinámico y no algo para ser asentado o inventariado, puesto que cada cultura es una red de significados, símbolos y comportamientos generada en respuesta a las circunstancias del grupo social al que demarca, o como en lo que viene a decir Candau¹; la cultura es un fenómeno plural y multiforme, es un proceso continuo de creación y recreación colectiva.

No obstante muchos docentes creen que aprendizaje de una lengua extranjera se hace a través del conocimiento de las palabras aisladas y ajenas al contexto discursivo y sociocultural, sin una correcta adecuación al uso comunicativo de dicha lengua, lo que conlleva, en muchos casos, el uso de metodologías anacrónicas que se presentan ineficaces a la hora de verificar el aprendizaje.

No cabe duda de que muchas de las insatisfacciones, no solo de los profesores sino incluso de los propios alumnos, se verían paliadas por una formación mas sólida en virtud a una reflexión sobre la práctica docente y el diseño de materiales y metodologías adecuadas al entorno y a las verdaderas necesidades del aprendizaje.

1. Candau.V. M.: Educación y cultura/s en ELOSUA. M. R: Internacionalidad y cambio educativo:hacia comportamientos no discriminativos. Madrid.1994, Narcea, p. 7.

Dicho de paso, tal reflexión sobre la modalidad de enseñanza del español en la zona norte de Maruecos, debe basarse en la peculiaridad que le proporciona un contexto sociocultural hispanófono que sin duda favorece la labor docente en el marco de su sistema educativo.

Ello se debe a factores tales como la importante y constante incidencia que tienen muchos medios de comunicación audiovisuales y escritos en la vida cotidiana de la zona del norte, en especial la de Tetuán y Tánger. Así como la diseminación de centros e institutos de enseñanza españoles (3, solo en Tetuán).

Pese a ello somos concientes de la complejidad de enseñar y aprender una lengua extranjera, más aun en un contexto institucional con un clara limitación de recursos, con pocas horas de estudio y gran número de alumnos por aula

II. PRESENTACIÓN DEL MANUAL «EL ESPAÑOL EN 2.º»

El manual, «El español en 2^o» va dirigido a los alumnos de segundo año de bachillerato y propone catorce áreas temáticas. Cada unidad introduce textos y documentos iconográficos cuya explotación se hace siguiendo una progresión que pretende ser lo más lógica posible concibiendo la lengua en su globalidad aunque atendiendo especialmente a los aspectos operativos útiles a primera instancia.

Cada unidad consta o se compone de diversas sesiones que van de un mínimo de tres sesiones en la primera unidad a un máximo de siete en las unidades IV, IX, XI y XIV.

Cada sesión incluye los siguientes apartados:

- a) El apartado «COMPRENSIÓN»:
Incluye las preguntas de comprensión y un cuestionario «verdadero o falso» y una «selección múltiple». La ubicación de tales ejercicios antes o después de las preguntas de comprensión depende de su grado de dificultad.
- b) El apartado «PRÁCTICA»:
Introduce ejercicios de vocabulario y gramática que son un repaso y una ampliación de lo ya estudiado en los cursos anteriores.
- c) El apartado «COMUNICACIÓN»:
En el se elige a partir del documento, una situación en la que los alumnos tienen que imaginar los actos de habla correspondientes. Este apartado no excluye la omnipresencia de la comunicación en todas las otras actividades propuestas por el manual.

d) El apartado «EXRESIÓN ESCRITA»:

En el se propone entrenar o adiestrar al alumno a expresarse por escrito haciendo prueba de creatividad. Los temas se relacionan siempre con el documento estudiado.

Por ultimo cabe reseñar el doble enfoque que se le das a este manual, uno comunicativo para que los alumnos aprendan progresivamente a comunicar y expresarse oralmente en las situaciones más corrientes y otro que hace hincapié en los ejercicios escritos con el fin de preparar los exámenes.

III. LAS ORIENTACIONES METODOLÓGICAS DE «EL ESPAÑOL EN 2º» EN FUNCIÓN DE UNA TIPOLOGÍA TEXTUAL VARIADA

Existen diversas metodologías entre las cuales los profesores pueden seleccionar los aspectos que resultan útiles para su labor docente. Pero en cualquier metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras creemos que es fundamental el texto escrito. Este es una situación de comunicación en la cual alguien escribe algo para alguien con un propósito definido. También se puede distinguir la producción escrita y la lectura.

La lectura conlleva un proceso de interacción entre el lector y el texto por lo cual el lector reconstruye el significado del mismo haciendo hipótesis de sentido.

En la comprensión de un texto intervienen dos factores importantes, la comprensión de los elementos lingüísticos y el conocimiento previo del lector sobre el tema del que trata el texto.

En muchas ocasiones, los alumnos desconocen la razón por la que se les enfrenta a una lectura de textos, lo que da importancia al hecho de explicitar los objetivos de una lectura determinada. Estos objetivos permitirán de limitar en primer lugar la elección de determinados textos (qué leer) y, en segundo lugar las Estrategias de lectura (cómo leerlos).

A continuación vamos a intentar detallar una serie de actividades, que pretenden plasmar la orientación y ayuda en la preparación de las clases de ELE marcadas en el manual «El español en 2º» como principal fuente de motivación en el aprendizaje. Cabe señalar que los objetivos de dicho aprendizaje eran fijados por el Ministerio de Educación Nacional marroquí. No obstante dicha difusión instructiva ya no tiene ninguna incidencia puesto que el contenido de las instrucciones oficiales no corresponde a la actual situación de la enseñanza en Marruecos después de la reforma del sistema del bachillerato.

3.1. *Explotación de un diálogo*

Exclusivamente destinados a principiantes, este tipo de textos son considerados como recursos básicos para el aprendizaje de una lengua extranjera puesto que proporcionan una fuente inagotable de información, tanto lingüística como cultural.

El profesor, en tanto que moderador, se inclina por la aplicación de las siguientes orientaciones y sugerencias.

3.1.1. Objetivos

Esta actividad pretende conseguir o alcanzar varios objetivos entre los cuales destacan:

- Comenzar a adquirir las competencias comunicativas y lingüísticas, especialmente en las habilidades de oír, hablar, escribir y leer.
- También, tiene como objetivo el iniciarse en las culturas hispánicas proporcionando al alumno la oportunidad de descubrir datos e informaciones acerca de los pueblos hispanohablantes. A tal propósito destacamos como ejemplo el diálogo de la unidad XIV de E en 2º cuyo tema es el viaje y el turismo. Aquí se pone de relieve como aspecto cultural relevante, el espacio interpersonal o en definición de Hall, la «burbuja³» para los españoles que en una circunstancia de viaje tienden a mirarse, rozarse y hasta a plantear conversación e intercambiar formulas de tratamiento y cortesía entre desconocidos. Todo lo contrario de lo que haría por ejemplo un norteamericano que se situaría lo más lejos posible de los que viajan con él repartiendo siempre y en todo momento el espacio.

3.1.2. Esquema metodológico:

En función de los objetivos marcados anteriormente el profesor utilitario del manual E en 2º se vale del esquema descrito a continuación:

- Una primera lectura en voz alta del profesor manteniendo los alumnos los libros cerrados.
- Un control de la comprensión global limitándose a una o dos preguntas de orden general.

3. Hall, E. T: La dimensión oculta.. Enfoque antropologico del uso del espanol, *Madrid, 1973, ed. Instituto de Estudios de Administracion Local, p. 199.*

- Una segunda lectura en voz alta del profesor con los libros de los alumnos ahora abiertos.
- Explicación de las frases o de los actos de habla y explicación léxica y gramatical mediante ejercicios de sustitución, transformación, re-empelo oral, etc.
- Una lectura dialogada entre los alumnos e imitación del diálogo, elaborando otro similar.
- Por último reflejar el trabajo realizado en clase en los cuadernos de los alumnos.

3.2. *Presentación de un poema:*

A diferencia de un texto en prosa, el texto poético en verso exige un conocimiento amplio del léxico, referencias culturales, métrica, uso figurado de las palabras, etc. Y es esto precisamente lo que se pretende con los textos poéticos del (E en 2º), además de capacitar al aprendiz para que llegue a la competencia lectora de este tipo de textos.

Para dicho fin se ha escogido una selecta relación de textos cortos, asequibles y de tema motivador⁴.

3.2.1. Objetivos:

Enseñar a leer este tipo de textos con el acento y la entonación adecuados, a partir de la audición previa de los mismos.

- Iniciar al alumno en el código poético y en la observación de la lengua.
- Fomentar en el alumno el gusto por la literatura hispánica, en especial la española, y el sentido estético en general.
- Suministrarle elementos básicos de la versificación española (metro, estrofa, rima).

3.2.2. Esquema metodológico:

A tales objetivos se propone el siguiente esquema metodológico:

- Una audición repetida o lectura en voz alta del profesor, una o dos veces manteniéndose los libros cerrados.

4. Véase cuadro sinóptico del apartado IV, pp. 9-11

- Control de la comprensión global.
- Una audición o lectura magistral con los libros abiertos.
- Presentación, contextualización y explicación del poema.
- Memorización total o parcial, (según la extensión), del poema y su posterior recitación.
- Por último se elaborará una síntesis escrita basada esencialmente en la producción personal de los alumnos.

3.3. *Resumen de textos:*

Esta actividad ha de estar presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que el realizar correctamente un resumen o síntesis de un texto significa que el mismo ha sido comprendido en su totalidad.

Para dicha actividad encontramos en (E en 2º) un amplio abanico de textos extraídos y seleccionados de la prensa española de corte argumentativo, prescriptivo, informativo, etc.⁵. Tal abanico textual, es de un computo total, en el manual, de 19 textos periodísticos que a partir de la tercera unidad se extienden en la totalidad restante.

3.3.1. *Objetivos:*

- Averiguar la capacidad del alumno de entender lo esencial de un texto y enseñarle a elegir lo más imprescindible para su comprensión.
- Fomentar en él la capacidad verbal y escrita..
- Suministrarle un instrumento procesal útil.

3.3.2. *Esquema metodológico:*

Para dicho esquema se establecen dos fases, una oral y otra escrita.

a) **Fase oral (se realiza colectivamente) y consiste en:**

- Descubrir la organización del texto basándose en las palabras y conectores tales como, pero, sin embargo, ya que, por eso, además...
- Dar un título a cada unidad de sentido.
- Respetar el encadenamiento de las ideas, hechos, sentimientos...
- Prestar atención especial a la concordancia temporal.

5. Véase cuadro sinóptico, apartado IV, pp. 9-11

b) **Fase escrita:**

- Elaboración escrita e individual de un resumen.
- Lectura de algunos trabajos de los alumnos.
- Elección del trabajo o resumen más acertado para su perfeccionamiento con el fin de copiarlo como modelo final en el cuaderno de clase.

VI. TIPOLOGIA TEXTUAL DEL MANUAL DE ELE. (EL ESPAÑOL EN 2.º):

No cabe duda de que a este nivel de la enseñanza el aprendizaje necesita un material de referencia y unos temas para mejorar y ampliar los conocimientos de los alumnos. Esto quiere decir que se han de facilitar textos asequibles que no conlleven dificultad añadida a la ya complicada misión de aprendizaje.

En el manual (E en 2º) se ha pretendido incorporar textos seleccionados por su fluidez y riqueza del vocabulario así como las diferentes estructuras, a veces, complejas que generan un pensamiento más allá de una mera conversación o situación cotidiana que los alumnos solían descubrir en interiores textos.

Casi todos los textos del (E en 2º) presentan unidad y coherencia y son o bien textos de autor o artículos de prensa los cuales van representados en los siguientes cuadros sinópticos:

DIÁLOGOS TEATRALES

| Titulo | Obras | Autor |
|----------------------------------|---|-----------------------|
| Robo en el estanco | La estanquera de Vallecas. | Alonso de Santos. |
| Don Perlimplín y Belisa. | Amor de don Perlimplín con Belisa en su jardín. | F. García Lorca |
| Dios mío. Que nos toque lotería. | Hoy es fiesta. | Antonio Buero Vallejo |

TEXTOS NARRATIVOS

| Título | Obra | Autor |
|---|------------------------|---------------------|
| La cocina | El cuarto de atrás | Carmen Martín Gaité |
| En una escuela de pueblo | Diario de una maestra | Dolores Medio |
| Fracaso escolar | La llamada | Carmen Laforet |
| Primer día de clase | El árbol de la ciencia | Pío Baroja |
| No me deis nada | La colmena | C. José Cela |
| Sesión continua | El vino del sábado | Eduardo Tijeras |
| El taxista y la música | Crónica del desamor | Rosa Montero |
| Carta de Cinthia a su hermano Julius | Un mundo para Julius | A. Bryce Echenique |
| Seguir de poderes | Cuentos completos | Ignacio Alcoba |
| Amor por el campo | Mujer nueva | Carmen Laforet |

TEXTOS POÉTICOS

| | | |
|--------------------|--------------------------|----------------------|
| No quiero, no... | El alba del alhelí | Rafael Alberti |
| Calle del arrabal | Poemas puros y poemillas | Dámaso Alonso |
| Escena de labranza | Campos de Castilla | Antonio Machado |
| La vida es sueño | La vida es sueño | Calderón de la Barca |
| El tren | Campos de Castilla | Antonio Machado |

TEXTOS PERIODÍSTICOS

| Texto | Revista o periódico (autor) |
|---|---|
| Profesionales del riesgo | Revista panorama |
| Se acabó el pescado | El País, Serge Michel |
| Travesía de España por los inmigrantes | El País |
| Fútbol contra la droga | El País, Luis E. Siles |
| Una niña infeliz | Blanco y Negro, J .L. Martín Descalzo |
| Leer sobre la arena | El País |
| Los niños y la publicidad | Revista La Pura Verdad |
| Los niños y la violencia en la televisión | El País |
| Padres modernos | El País, María José Sarría |
| Universidad vía satélite | ABC de la educación |
| Barcelona en días festivos | Cambio 16 |
| Si yo fuera usted | Obra periodística de Gabriel García Márquez |
| Adictos a la tele | El País, Angeles Espinosa |
| Ser toro en las ventas. | Cambio 16, Antonio Caballero |

CONCLUSIÓN

Llegados a este punto sólo nos queda puntualizar que la enseñanza de una lengua extranjera debe plantearse como la enseñanza de una lengua global, en la que todos los elementos lingüísticos forman una unidad indisoluble y que esa misma lengua global parta de la indisociabilidad de la lengua con la cultura, es decir que la lengua sea consustancial a la cultura. Además y pese a que la interpretación de cultura puede variar de un individuo a otro en los enfoques de enseñanza de idiomas, podemos

compendiar dichas interpretaciones en dos grupos; aquellos que presentan en el apartado cultural, el arte la historia o la literatura de un país (cultura con mayúscula) y aquellos que la presentan como tradiciones, folklore y costumbres propios de una zona concreta (cultura con minúscula).

No obstante, el objetivo de la enseñanza de LE es y debe de ser en un primer momento el de enseñar una lengua usual, funcional e instrumental que sirva para desarrollar al máximo la competencia comunicativa del aprendiz de lengua extranjera en aras de tener una perspectiva mucho más amplia no sólo de su mundo sino de cualquier otro mundo que pueda rodearlo en cualquier momento o lugar.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, A.: *Cultura e identidad cultural*. Barcelona, 1997 ed.; Bardena.
- Candav, V. M.: «Educación y cultura/s» en ELOSVA, M. R. et al. *Interculturalidad y cambio educativo, hacia comportamientos no discriminatorios*, Madrid, 1994 ed Narcea.
- Cassany, D. et alii: *Enseñar lengua*, Barcelona, 1994 ed. Graó.
- Coll, C, Sole: La importancia de los contenidos en la enseñanza en investigación en la escuela, N.º 3, pp. 19-27.
- Chouiref, M.: *Primeros resultados de una encuesta sobre el estado actual de la enseñanza del español en Marruecos en revista marroquí de estudios hispánicos*, n.º 2 Fez, 1992.
- Hall, E. T.: *La dimensión oculta. Enfoque antropológico del uso del español*, Madrid, 1973 ed.: Instituto de Estudios de Administración Local, p.199.
- Varela Salinas, M. J.: «Conversación y comunicación intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras», en: *Actas de V Jornadas sobre aspecto de la enseñanza de lenguas extranjeras Universidad de Granada*, Granada, 1995.
- AA.VV. *El español en 2.º*, Rabat, 1998, ed. Ministerio de Educación Nacional marroquí.

FORMAS DIALÓGICAS Y COMUNICACIÓN: EL DIÁLOGO EN LOS TEXTOS POÉTICOS CONTEMPORÁNEOS

M.^a JOSÉ GARCÍA HERNÁNDEZ

A lo largo de la historia han sido muchos los intentos de definición que sobre el término «diálogo» se han venido elaborando, ya que éste es uno de los grandes pilares de la comunicación, pero también una importante estructura literaria que desde sus orígenes en la Antigüedad Clásica ha estado siempre muy ligada a la búsqueda filosófica de la verdad. Durante la Edad Media los debates de tema religioso con fines didácticos, como los de San Agustín, y más adelante los diálogos renacentistas, como los de los hermanos Valdés, fray Juan de los Ángeles... es decir, la continuidad en la elaboración de estas estructuras dialogadas otorgó a la dialéctica casi la distinción de «género literario», un problema teórico que entroncaría el estudio lingüístico con la Historia literaria y la Teoría de la Literatura. La complejidad que entraña el estudio del diálogo viene por tanto caracterizada por la necesidad de un acercamiento interdisciplinar, teniendo además presente la doble dimensión, pragmática o sociolingüística por un lado, (el diálogo como comunicación, como fenómeno de «habla») y textual por otro, el diálogo como texto literario.

El *DRAE* define «diálogo» como *plática entre dos o más personas que alternativamente manifiestan sus afectos*, y el *Diccionario de Uso* de María Moliner como *acción de hablar una con otras dos o más personas contestando cada una a lo que la otra ha dicho antes*, y finalmente el *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria* de Angelo Marchese y Joaquín Forradellas elabora una definición más teórica del mismo: *una forma estilística en la cual el emisor se dirige a un destinatario*. Todas ellas insisten en el carácter social del discurso dialogado en el que al menos dos personas alternan sus intervenciones según un turno, pero

quizás haya que completar la definición con la inclusión de otros elementos definitorios característicos:

1. El Diálogo es un proceso semiótico interactivo en el que concurren varios sujetos, lo que le da un carácter social y le impone una normativa que regula la actividad de los interlocutores.
2. El Diálogo es un proceso que se desarrolla mediante la alternancia de turnos regulada por una normativa social, y por tanto, tiene forma de discurso fragmentado.
3. El Diálogo es un proceso semánticamente progresivo que busca una unidad de sentido, es un lenguaje en situación y por ello tiene presente las circunstancias en que se desarrolla.
4. En el Diálogo se produce una simultaneidad de signos verbales y no verbales.

Sabemos que todo acto de comunicación exige al menos dos sujetos, pero ¿cuál es la diferencia entre «diálogo» y «comunicación»? María del Carmen Bobes Naves en su ensayo publicado en Gredos *El Diálogo. Estudio pragmático, lingüístico y literario*, señala que la comunicación sería más bien un proceso unidireccional donde existe una jerarquía entre informante e informado. Una clase magistral, una comunicación en un congreso... Ahí hay comunicación pero no «diálogo»: el sentido es inamovible desde el principio. Sin embargo en el diálogo el sentido se aclara y se crea en el proceso, existe libertad de intervención y sobre todo interacción entre los interlocutores.

En la constitución del diálogo encontraríamos por tanto **dos fases**:

- 1) **Fase previa al diálogo**, una situación que no es pasiva, sino que hay dinamismo interno tanto en el emisor como en el receptor, pues ambos se tienen presentes en la enunciación/recepción de los discursos. Tendremos presente varios factores:
 - Presuposiciones: la idea que tiene el hablante sobre el receptor, que va en función del tema, el contexto... y que determinará el proceso de interacción.
 - Personalidad de los interlocutores: marcarán individualidades y matices en el discurso.
 - Marco de referencia común de los interlocutores.
 - Competencia lingüística.
- 2) **Diálogo propiamente dicho**, donde tendremos presente una serie de características de carácter pragmático que luego trataremos con más detalle:

- Fragmentación del discurso.
- Abunda el uso de deícticos o señaladores.
- Gestualidad y signos no verbales.
- Movimientos y distancias físicas entre los hablantes y que denotarán una mayor o menor familiaridad, la relación social que se establece entre ellos o incluso rasgos de su carácter.
- Orden de las intervenciones.
- Progresión hacia el final: el orden de pregunta-respuesta, la interrelación dialogal es un proceso progresivo en la búsqueda de un sentido simbólico.
- El emisor: tendremos que tener en cuenta cuál es su origen personal, su carácter, el orden que ocupa en el texto, si abre o cierra el diálogo y las relaciones que se establecen entre los hablantes.

En el ensayo anteriormente citado de Bobes Naves, la autora nos ofrece una caracterización del diálogo desde el punto de vista pragmático y lingüístico que será de gran interés para aplicarlos posteriormente al análisis de los textos, ya sean éstos considerados o no como «literarios».

CARACTERÍSTICAS PRAGMÁTICAS

- En el análisis de la situación tendremos que tener presente el Marco que sirve de introducción o fase previa al diálogo, en el que ya intervendrán varios interlocutores, de ahí su dimensión social y la exigencia de una normativa que rija su desarrollo. Son las normas de cortesía que hacemos funcionar de manera consciente o inconsciente, pero que siempre están ahí.
- El diálogo es una actividad semiótica en la que se produce una simultaneidad de signos verbales y no verbales como la gestualidad. Poseen un importante valor semántico e intervienen dentro del desarrollo del diálogo. Son códigos establecidos por la sociedad: si por ejemplo alguien frunce el ceño durante una explicación, eso puede significar que no entiende lo que se le explica, o que está cansado o que no tiene ganas de estar allí. Cuando alguien habla también gesticula y hace señas... Todo esto se da a la vez.
- Las intervenciones tienden hacia una especie de «unidad simbólica», una unidad de sentido. Esto no quiere decir que todos los interlocutores tengan que estar al final de acuerdo con la misma conclusión, sino que tiene que existir cierta coherencia en la apreciación del sentido: no tenemos por qué estar de acuerdo pero sí entender lo que nos dicen.

- El orden de las intervenciones es interesante porque nos puede revelar muchos datos acerca de los interlocutores: quién interviene más y en qué orden, quién realiza las preguntas, el tono del emisor...
- Igualdad de los interlocutores: no hay jerarquías, todos participan en el diálogo. Esto no quiere decir que no haya voces dominantes, pues hay personajes que por su carácter intervienen menos y otros que casi no dejan de intervenir. El tono de los emisores y la reacción de los receptores nos indicarán quiénes son los personajes dominantes en la novela o en el drama.
- Los silencios: están en la situación previa, en el oyente que escucha y en el cierre final. Poseen un valor semántico importante en el desarrollo de un discurso. (Ejemplo: puntos suspensivos, pausas marcadas en las acotaciones dramáticas...)
- La interacción de los sujetos: orden, coherencia, cohesión, respeto de los turnos, participación activa...
- La competencia de los sujetos: su expresión lingüística, léxico, sintaxis. Serán reflejo de la clase social de los personajes, su personalidad, sus intenciones...
- Expectativa de cumplimiento de las normas de cortesía, debido al carácter social del diálogo.

CARACTERÍSTICAS LINGÜÍSTICAS

- Debido a que el diálogo se realiza en una situación «cara a cara», el lenguaje es directo y por tanto avanza en presente.
- Presencia e importancia textual del «yo».
- En la enunciación interviene una especie de relación simbiótica entre el emisor («quiero decir») y el receptor («estoy dispuesto a escuchar»). Es una enunciación del «yo» al «tú», y la interrelación entre ambos será importante.
- La competencia lingüística y gramatical: si las frases son simples o complejas, qué tipo de oraciones son las más abundantes, léxico...

Es importante hacer una distinción entre:

- A) Diálogo directo: el sujeto elabora sus enunciados teniendo en cuenta las modalizaciones lingüísticas que el contexto impone al proceso dialogal, que es abierto, dinámico y progresivo donde concurren signos verbales y no verbales.
- B) Diálogo referido: el diálogo pasa de ser un proceso de acción a ser objeto de narración, a ser producto, el lenguaje vivido se convierte en lenguaje narrado.

- Uso abundante de deícticos personales (yo y sus variantes, posesivos que expresan relación de propiedad, demostrativos...); de tiempo (que pueden ser 'lexemas plenos' como ahora, hoy, ayer); con carácter ordenador (primero, segundo...); de simultaneidad (mientras, a la vez...); categorías verbales...; deícticos de lugar (aquí, allí, allá...), de modo (así...).
- Predominio de tiempos verbales que están situados en el eje temporal del presente (presente de indicativo, pretérito imperfecto, futuro...)
- Predominio de índices de dirección al receptor, dado que el diálogo se establece desde un «yo» hacia un «tú» en una relación interactiva «cara a cara»: frases interrogativas, exhortativas, exclamativas, el modo imperativo... Con ello se busca el conocimiento, la acción o la atención del interlocutor.
- Distribución intencional de la frase: la distribución de los elementos en la frase puede obedecer a una intención por parte del hablante. Si por ejemplo preguntamos a alguien si hizo algo, y preguntamos «¿lo hiciste tú?», el pronombre es de carácter pleonástico porque la persona ya viene indicada por el verbo. Sin embargo lo colocamos y además en posición final, lo que le da un carácter enfático a este deíctico de persona.
- Uso relativamente frecuente del «metalenguaje», pues es fácil rectificar, aclarar, matizar... cuando parece que el interlocutor no ha entendido lo suficiente.
- Normas de cohesión y normas de coherencia: un texto es un enunciado lingüístico generalmente concluso donde percibimos un comienzo, una relación solidaria de las partes y un fin. La unidad simbólica del texto antes aludida se logra si alcanzamos cierta progresión conjunta de los enunciados hacia un final único a través de signos textuales que son conectivos: conjunciones, preposiciones, interjecciones, frases hechas... y que poseen un carácter intensificador y un valor semántico porque relacionan los contenidos de las frases, además de un importante valor pragmático al implicar una relación con los referentes exteriores del texto.
- El diálogo se compone de dos emisores, y cada uno de ellos tiene una forma de verbalizar, tiene adquiridas sus propias competencias y hace una codificación personal. Por eso en un diálogo asistiremos a una doble verbalización, una doble codificación y una doble contextualización.
- Hay varios sujetos en el diálogo:
 - 1) Interlocutores: intervienen directamente.
 - 2) Observadores: « « con signos no verbales.
« indirectamente de forma verbal.
 - 3) Tapados: Aquellos sujetos ocultos en el transcurso de un diálogo, en las «zonas de acecho».

¿CARACTERÍSTICAS LITERARIAS?

Todas las características lingüísticas y pragmáticas que hemos visto hasta ahora hemos de reconocerlas con mucha cautela en los textos literarios, y es que aquí ya hay que tener presente todas las problemáticas en torno al concepto de «literariedad» y el debate teórico sobre la existencia o no de un lenguaje específico para la poesía. Está claro que no vamos a adentrarnos en esta polémica, ya que la posible definición de «lo literario» es algo que se escapa a nuestros propósitos, pero quizás sí sea interesante adentrarnos en esa relación entre la forma discursiva del diálogo y el género literario de la poesía.

En un artículo titulado *Literatura, actos de lenguaje y oralidad*, el profesor José Domínguez Caparrós señala que: *El estudio de las características de las manifestaciones orales de la poesía es una preocupación constante en el historiador de la literatura. Éste necesita tener en cuenta dichas características para comprender la forma que presentan textos del pasado que fijan géneros cuya manifestación es oral; o para comprender la poética de manifestaciones orales de literatura contemporáneas. La literatura folclórica, la poesía medieval o los romances no pueden ignorar su relación con la oralidad*¹. Y como todos sabemos, la oralidad no sólo se manifiesta en los textos literarios a través del intento de imitación de los modos de habla para alcanzar un mayor grado de fidelidad con respecto a los discursos «reales», sino que en todo ello también entraría en juego *la reproducción del diálogo, forma que se supone oral por excelencia; o la manera en que elementos del lenguaje hablado, junto a materiales de las más diversas procedencias, entran en la literatura dentro del fenómeno que Bajtín caracteriza como 'polifonía' textual*². La tradición literaria está por tanto inevitablemente ligada con los fenómenos de la oralidad, cuya manifestación discursiva es el diálogo. Ahora bien, las formas o estructuras dialogadas han sido principalmente estudiadas en los géneros dramáticos, en los que el diálogo constituye un «formante literario» y en la novela, donde la interacción entre los personajes a lo largo del proceso discursivo conforma diálogos directos e indirectos, alusiones o citas que orquestan una «polifonía textual» o un proceso de «dialogización», en términos de Bajtín. Así lo refiere el profesor Francisco Vicente Gómez en su artículo titulado *Poética del proceso discursivo: Mijail M. Bajtín* cuando señala a este respecto: *El discurso de la poesía se define por su univocidad plurisémica, el del drama por darse su diálogo, articulado en réplicas, en el interior de un solo lenguaje; frente a ellos se sitúa la plurivocidad plurisémica del discurso de la prosa, en cuyo 'diálogo' entran en colisión lenguajes diferentes*³.

1. Domínguez Caparrós, José; «*Literatura, actos de lenguaje y oralidad*», Edad de Oro (1998) n°7, págs 5-13.

2. *Ibidem*, p. 7.

3. Francisco Vicente Gómez, «*Poética del proceso discursivo: Mijail M. Bajtín*», en Epos. Revista de Filología, (1987), n°3 pp. 347-356.

¿A qué puede referirse Bajtín con esa «univocidad plurisémica» que definiría el discurso poético? ¿Podemos hablar de la existencia de «dialogismo» en poesía cuando según Bajtín su característica principal es la de tratarse de un discurso monológico? Está claro que no niega la ambigüedad o la plurisignificación, pero sí podría restringir demasiado ese carácter monológico de la poesía, pese a que él mismo reconoce la *aptitud dialógica de la «palabra»*⁴ y otras unidades lingüísticas que se van distribuyendo en distintos grados dialogizantes, como el enunciado, el discurso y el texto dialógico.

Ya hemos hablado de la importancia de la oralidad y lo musical en la conformación del género poético, pero también hay que señalar una serie de factores, los recursos técnicos. Elias L. Rivers así nos lo señala cuando en su artículo *La oralidad y el discurso poético* dice: *En el discurso poético, pues, lo que se nos impone es la primacía del significante material, del verso como unidad métrica*⁵, y más adelante *la métrica y la retórica tenían sus profundas raíces e implicaciones oralistas*⁶. La poesía, la oralidad, el diálogo y el dialogismo. Pero no sería oportuno llegados a este punto olvidar el título de la presente comunicación: «Formas dialógicas y comunicación: el diálogo en los textos poéticos contemporáneos». ¿Cómo afectaría todo ello a la producción poética del siglo XX? Quizás esta pregunta puede de ser demasiado general, pues tratar de analizar toda su poesía resultaría una tarea más que imposible para los estrechos límites de una comunicación, siendo el pasado siglo el más prolífico en cuanto a movimientos, tendencias, generaciones... Tan sólo me gustaría señalar una serie de características muy generales que van a ser importantes para el análisis del uso del diálogo que luego referiremos en los poemas que nos servirán como ejemplo:

- 1) Las poéticas de cada autor.
- 2) La concepción más o menos general de la poesía como ficción literaria, no como el espacio de la mera subjetividad o de la expresión de los sentimientos de un individuo.
- 3) Diversidad de movimientos y posturas, y sus puntos de encuentro, lo que Bloom llamó «*la angustia de las influencias*» y que podremos traducir a través del fenómeno de la intertextualidad, que supondría además un diálogo con la tradición o con los autores coetáneos.

4. *Ibidem*, pp. 351-352.

5. Elías L. Rivers, «*La oralidad y el discurso poético*», en *Edad de Oro* (1998), nº7, pp. 15-20.

6. *Ibidem*, p. 18

- 4) La proliferación de antologías que aúnan en un solo libro muy diferentes posturas estéticas, y que conformarán en el lector una visión global a la vez que reducida de la poética de cada autor.
- 5) El carácter narrativo que adoptarán muchos textos y que facilitarán la presencia de varias voces o «personajes», es decir, de diálogos y de dialogismos.

Está claro que son muchísimas las páginas que se han escrito sobre poesía contemporánea, aquí nos limitaremos a adjuntar una serie de poemas que puedan servirnos de ejemplo a toda la teoría anteriormente expuesta: las posibles características pragmáticas y lingüísticas del diálogo, las estructuras dialogadas y el carácter dialógico o polifónico de algunos poemas.

*Voz que soledad sonando
Por todo el ámbito asola,
De tan triste, de tan sola,
Todo lo que va tocando.
—¿Qué es eso que va volando?
—Sólo soledad sonando.*

En este poema de Ángel González, perteneciente a su libro *Áspero Mundo* de 1956, observamos que tras la redondilla nos topamos con una estructura de diálogo directo, marcado por los guiones que sigue el esquema de pregunta-respuesta: «—¿Qué es eso que va volando?! —Sólo soledad sonando», cuyo último verso nos hace pensar en un fenómeno de diálogo con la tradición, un guiño de intertextualidad hacia la «soledad sonora» de Góngora.

Siguiendo el mismo esquema de pregunta-respuesta, en el poema de Rafael Ballesteros titulado «Jacinto», encontramos esta estrofa:

(...)

¡Cuánta cosa encubierta! ¡Cuánto

eclipse y secreto! ¡Cuántas son

las reservas, la emboscada amarilla!

¿En los flancos sabrosos?: encubiertas

razones. ¿En los huecos profundos?:

Soterradas materias. ¿En las húmedas

Zonas?: Disfrazadas memorias. ¿En

Los rincones íntimos?: Disimulados

Besos, sigilosas caricias, delfines

Del amor.

(...)

En este caso el juego de pregunta-respuesta no viene marcado por guiones sino que se distribuyen a lo largo de la estrofa, encabalgándose sin tener

presente las pausas versales, pero ¿existe diálogo? Podríamos considerar que es la propia voz que enuncia la pregunta la que emite la respuesta, pero si nos remitimos a las características lingüísticas y pragmáticas del diálogo formuladas por Bobes Naves, esta estructura mantiene la fragmentación discursiva, pero carece de otros elementos como la enunciación del «yo» al «tú», interacción entre posibles voces... No podemos establecer una distinción entre un «yo» y un «tú» fuera del marco autor/lector.

Sin embargo, en el siguiente poema de Francisco Brines, *Madrigal con Epigrama*, del libro *Insistencias en Luzbel*, observamos que la voz se dirige a un joven, aunque luego sea ésa misma voz la que nos dé la respuesta:

*Te alejas, ríes. Me preguntas
Lo que daría yo por tener hoy tus años.
Mira, muchacho, aquello que está hecho
Ya no se puede deshacer.
Mas dime, ¿qué darías
Por saber, con certeza,
Qué habrá de ser el tiempo
Benigno para ti,
Y llegar tú a mi edad?
Verías a un muchacho malicioso
Que ríe al preguntarte si le envidias
Los años tan hermosos que él te ofrece.*

El «tú» ya lo reconocemos, pero no sería un diálogo propiamente dicho en tanto que la respuesta la ofrece la misma voz que ha enunciado la pregunta, no hay interacción propiamente dicha.

Ya antes hemos tratado el tema del dialogismo respecto a la poesía. En un fragmento del siguiente poema de Alfonso Canales titulado *La Cita* podríamos reconocer distintas voces que interaccionan entre sí de modo directo. No hay marcas tipográficas que lo revelen, pero el sentido y la coherencia textual muestran cierto dialogismo, un «yo» que se dirige a un «tú» y que a su vez se dirige al primer «yo»:

*Amor, dame la mano,
No te conozco, amor, no importa, dame
La mano, amor, no la conozco, nunca
Importa demasiado conocerse.
Abre los ojos, no, no puedo, abre
La boca, ¿dónde está tu risa, dónde
Se duerme tu palabra? Amor, no tengo
Más risa, más palabra: amor.*

Pero pueden aparecer más de dos voces, incluso una tercera voz que ejerza una función narrativa-descriptiva, tal como ocurre en el fragmento del poema *El Rey de las Ruinas* de Carlos Edmundo de Ory de su libro *La flauta prohibida* de 1947.

(...)
*Por el resuelto abismo subo las escaleras
 Del torreón oculto para pedir limosna
 Entro llamo ay ay ¡Señorito! ¡Ay! ¡Ay!
 No puede ser así usted no se parece
 ¡Aparición! ¿Quién soy? Te pido yo una cama
 para abrigar mis labios con un sueño anticuado
 no te pongas así no te asustes de mí
 ¡Ayaymiseñoritoustedyanoeselmismo!
 Parece usted de veras un cansado harapiento
 Me da pena su ombligo lleno de soledad
 Ropa y candela diome y cené con la vieja
 Con la comadre atónita que mientras como reza
 Riendo yo le explico «Soy el rey de las ruinas»
 Y ella plasma un quejido «¿Qué es eso señorito?»*

Las fórmulas dialogadas se distribuyen de modo fragmentado, y en el siguiente poema de Rafael Alberti, sin título, de *Vida bilingüe* de un refugiado español en Francia, de 1942, la disposición intercalada de las estrofas refuerza aún más ese carácter de bimetración y polifonía:

*Me despierto.
 París.
 ¿Es que vivo,
 es que he muerto?
 ¿Es que definitivamente he muerto?
 Mais non...
 C'est la police.
 Mais oui, monsieur.*

—*Mais non...*
*(Es la Francia de Daladier,
 la de monsieur Bonnet,
 la que recibe a Lequerica
 la Francia de la Liberté.)*

*¡Qué dolor, qué dolor allá lejos!
 Yo tenía un fusil, yo tenía
 Por gloria un batallón de infantería,
 Por casa una trinchera.
 Yo fui, yo fui, yo era
 Al principio del Quinto Regimiento.*

*Pensaba en ti, Lolita,
Mirando los tejados de Madrid.
Pero ahora...
Este viento,
Esta arena en los ojos,
Esta arena...
(Argelés! Saint-Cyprien!)
Pensaba en ti, morena,
Y con agua del río te escribía:
«Lola, Lolita mía».*

*¿Qué, qué, qué? La sirena.
Jueves. La aviación.
Pero, ¡cómo! —Mais oui.
—Mais non, monsieur, mais non.
(Toujours!) C'est la police.
—Avez-vous votre récèprissé?
(Es la Francia de Daladier,
de Leon Blum y de Bonnet,
la que aplaude a Franco en el cine,
la Francia des Actualités.)*

*¡Qué terror, qué terror allá lejos!
La sangre quita el sueño,
Hasta a la mar la sangre quita el sueño.
Nada puede dormir.
Nadie puede dormir.
...Y el miércoles del Havre sale un barco
y este triste «allá lejos» se quedará más lejos.
—Yo a Chile,
yo a la URSS,
yo a Colombia,
yo a México,
yo a México con J. Bergamín.
¿Es que llegamos al final del fin
o que algo nuevo comienza?*

*—Un café crème, garçon.
Avez-vous «Ce soir»?
Es la vida de la emigración
Y un gran trabajo cultural.*

*Minuit.
Porte de Charenton o Porte de la Chapelle.
Un hotel.
París.
Cerrar los ojos y...
Qui est-ce?
C'est la police.*

La polifonía se muestra en la disposición tipográfica, en el bilingüismo, la aparición de distintas voces situadas en distintos contextos comunicativos que se insertan en el poema, enlazando todo ello con el componente semántico: la doblez del poeta frente a dos espacios geográficos, París y Madrid, y que refiere a través del propio lenguaje, el francés y el español. Las sirenas de la guerra española se confunden en París con las sirenas de la policía, donde la combinación del francés y español en las descripciones connota esa confusión de la voz principal. Es interesante el título del libro en el que se inserta este poema, *Vida bilingüe de un refugiado español en Francia*, así como la disposición de las estrofas, los paréntesis y los blancos tipográficos que ocupan los extremos de la página y que podrían simbolizar la distancia o el vacío, un silencio cargado de significado que recuerda el célebre «coup de des» de Mallarmé y el triunfo del azar. En este poema encontramos así tanto estructuras dialogadas como dialogismo.

Los poemas dialogados han sido muy abundantes en la poesía de la generación del 27, basten señalar las figuras de Lorca, Guillén o Aleixandre. Se ha resaltado mucho el carácter dialogado de los poemas del *Cántico* de Guillén, donde los personajes aparecen reseñados como si de un texto dramático se tratase, como en el titulado «Pino», donde se produce un diálogo entre el Pino y el Poeta:

*El Poeta: ¿Alzas, pino, tu copa como cáliz
O como simple copa, sin empaque canónico?*

*El Pino: ¡Copa mía, obra mía,
Aún no ajena a la sed que en mí la erige!
¡Con qué anhelante aplomo tendió su amanecer
a todas las celestes inminencias!*

El Poeta: ¿Tu verde mediodía es tu secreto?

*El Pino: A la común divinidad imploran
Otros también artífices, juntos en el espacio.*

El Poeta: ¿Ilumina tu sol a la nube en asueto?

*El Pino: No sé si en los ponientes se arrebolan
Gradas de paraísos populosos,
Plateas alcangélicas.
Pero sé, sé la vida plenitud de mi copa.
Si el hacha quiebra su cristal inútil,
Serán también los míos sus añicos.*

Aunque en *Cántico* encontramos también otros poemas dialogados donde las voces no aparecen reseñadas sino por guiones, como es el caso de «Avión de noche». La disposición tipográfica de los versos indica una continuidad que bien podría corresponderse con la propia del diálogo, unas voces consecutivas que comentan la estela de luces de un avión.

—*Fulge muy cerca un lucero novel, aun sonoro,
Veloz y triunfando.*
—*Tímidamente diamantes,
Callan las constelaciones. ¿Se colma el tesoro?*
—... *Y triunfa pasando.*
—*¡Mundos ya menos distantes!*

Otro de los poemas de Jorge Guillén que quizás nos pueda resultar muy interesante tanto por el uso de la estructura dialogada como por el llamado «diálogo» con la tradición es el titulado «Huerto de Melibea», cuya primera estrofa (donde interviene *la noche* personificada) podría identificarse con el marco previo al diálogo y el resto como el diálogo propiamente dicho. Se podría considerar casi como un auténtico homenaje a Fernando de Rojas, donde la modernidad impresa en sus personajes y el carácter prenovelesco se manifiesta aquí con la libertad concedida a Melibea y a Lucrecia precisamente en el género poético que tradicionalmente se ha ligado más con la experiencia subjetiva.

HUERTO DE MELIBEA

Todo por vivir.
FERNANDO DE ROJAS

La noche

*Del instante en silencio parten hacia lo oscuro
Las fuerzas que se acrecen deseando,
Formando su futuro:
El mando
Que habrá de presidir el mediodía.
Murmillos... Los murmullos retornan. Ya los guía.
Por entre las techumbres y el follaje,
Esta luna clemente
Que a mi reino yo atraje
Para que sonriese todavía
Y reviviendo en calma, con placer se demora
Sobre lo iluminado como si fuera fuente
De un amor que anunciase el de la aurora.
Todo, todo converge hacia un objeto
Ahora
Más deseado aún que conocido.
¿A nadie le revela su secreto?
Ved cómo esa doncella
Con voz que es ya centella
Da a lo oscuro sentido.*

Melibebe, Lucrecia

- M. *Parece siempre tardar
En venir quien tanto espero
Y hasta las estrellas sufren
Con la ansiedad de mi cuerpo.
¿Qué hará sin mí en ese mundo
que me lo esconde tan lejos
si para mí sola todo
se me deshace en el viento?
Aún no viene. Canta, canta,
Lucrecia, quítame peso.*
- L. *Ramas, las floridas, estrellas,
Vivid conmigo
Porque todas seréis más bellas
Si os ve mi amigo.
Hasta la onda de la fuente
Nunca se sacia
De volver y volver con gracia
Porque él la siente.*
- M. *¿Suenan pasos?
No, no es él
Sin música pasa el tiempo
Más despacio.
También yo
Cantaré.*
- L. *¿No es él?
Cantemos*
- M.L. *No me detengas al amado,
Tiempo aún no mío,
Tú correrás a nuestro lado
Como un gran río.
Se nos colmará el embeleso
De tal manera
Que saltará la vida entera
De abrazo en beso.
Y la noche será tan clara
Si amor la toca
¡Ay! Como si nos la alumbrara
Dios en mi boca.*
- L. *Se espera mejor así.
La misma voz te da aliento.
¿Seguimos?*
- M. *Déjame sola
Decir que voy, que voy de vuelo.*

*Para no gritar cantaré
 Que estoy gozando
 Por un cielo de tierra cuando
 Te doy mi fe.
 Y juntos, por fin, ah, felices,
 Siempre es verdad
 Eso que en voz baja me dices.
 Astros, cantad.*

*L. Escucha.
 No se oye nada.*

Pero es quizás Vicente Aleixandre quien ha llevado la escritura del poema dialogado hasta la conformación de un solo libro, los Diálogos del conocimiento de su última etapa, de 1966 a 1973, un libro de poesía íntegramente escrito en forma dialogada, donde aparecen reseñados los nombres de los «personajes» que dialogan, tanto que incluso se le ha llegado a relacionar con obras dramáticas breves escritas en verso: el título viene a reformular aquello que decíamos al principio de esta comunicación sobre el diálogo como algo enlazado en la búsqueda filosófica de la verdad, en este caso, la búsqueda del conocimiento: «Sonido de la guerra», «Los amantes viejos», «El inquisidor ante el espejo»...

Así, el diálogo, el dialogismo, la intertextualidad... Todos ellos han sido recursos muy utilizados en la poesía contemporánea, si bien hay que ser conscientes de la gran variedad de tendencias y poéticas concretas que los han usado en virtud de unos fines estéticos específicos. Es por ello que a la hora de elaborar el análisis del diálogo en los discursos poéticos, debemos abordarlo siempre desde un punto de vista interdisciplinar, teniendo presente no sólo la Lingüística y la Pragmática, sino también las aportaciones de la Historia y la Teoría Literarias.

LA ORTOGRAFÍA EN LA PRENSA

BALTASAR GONZÁLEZ PASCUAL

1. PRESENTACIÓN

No es fácil hacer un buen repaso de la ortografía del español y de los errores más extendidos en su uso en tan poco tiempo. Por ello, me voy a limitar a hacer un breve repaso por las cacografías que en mayor número he encontrado en los periódicos, y los que, espero, ustedes salgan de esta sala sin ninguna duda al respecto.

Este trabajo es fruto de una investigación realizada para formar parte de mi Tesis Doctoral y que, ya en su día, sirvió para realizar el trabajo del período de investigación tutelada dentro de los estudios de Doctorado en la Universidad de Almería. He de decir también que el trabajo realizado con anterioridad a estas jornadas, y que ha servido de referencia para esta exposición, es más amplio, más exhaustivo y aborda todos y cada uno de los aspectos ortográficos, los cuales no he podido reflejar aquí por escasez de tiempo.

La realización de este trabajo se justifica plenamente si consideramos que cada vez son más numerosos los problemas de ortografía tanto en textos periodísticos, como en textos jurídicos, administrativos, científicos, técnicos, humanísticos y literarios. Aunque en el presente trabajo nos hemos limitado a los textos periodísticos, esta investigación se podría extender a toda la tipología de textos, en los que se podrían encontrar los mismos errores encontrados en los periódicos analizados.

Si tenemos en cuenta que los resultados de la enseñanza de la asignatura de Lengua Española en general y de la ortografía, en particular, en los diversos niveles educativos no son precisamente satisfactorios, queda clara-

mente justificado la realización de este trabajo, ya que tanto profesores como alumnos necesitan tener a su alcance, para su consulta, estudios particulares y generales de lengua española que les ayuden a solucionar sus problemas de expresión.

La ortografía del español debe ser mejor enseñada en la teoría y en la práctica de modo que la competencia comunicativa de los alumnos no esté llena de vicios, errores y anomalías que tanto perjudican la redacción de los diversos textos.

2. INTRODUCCIÓN

Está bastante claro que la ortografía no es una cuestión suficientemente respetada por ningún sector de nuestra sociedad; ni por los medios de comunicación, que, muchas veces, aplican mal las reglas ortográficas propugnadas por la Academia, perjudicando de este modo la competencia ortográfica de los lectores; ni por la misma sociedad, a la que poco preocupa el estudio de la ortografía como puede comprobarse en muchos ámbitos de la vida social. Como bien señala L. Gómez Torrego, «vivimos hoy en la sociedad de las comunicaciones. El proceso de globalización que amplía redes y acorta distancias es ya un hecho. La lengua escrita, antes patrimonio de una aristocracia, es ahora propiedad común, canal fundamental de comunicación y medio de transmisión de la cultura. La lengua escrita juega un papel fundamental en nuestro siglo. Y la ortografía cobra protagonismo en la comunicación. Todos estamos de acuerdo en que la transmisión de mensajes escritos es posible sin necesidad de estrechas normas ortográficas; pero nadie puede negar que la ortografía contribuye a construir esa herramienta fundamental de comunicación que es el lenguaje y a mantener su unidad, a la vez que constituye, en ocasiones, la única forma que tenemos de presentarnos ante los demás (¿qué impresión nos causa un currículum vitae plagado de errores ortográficos?, ¿cuántas dificultades podemos encontrar para entender un mensaje que no ha sido puntuado adecuadamente?)¹».

Cierto es que la Academia dicho, nos presenta algunas incongruencias consigo misma que nos pueden conducir a errores e indecisiones, pero también es cierto que la tarea realizada por su parte ha sido importantísima para la fijación de la lengua en nuestra sociedad, y que simplemente siguiendo las reglas ortográficas académicas haríamos una gran labor normativa y nos podríamos sentir plenamente satisfechos.

¹ Gómez Torrego, L. *Ortografía de uso del español actual*, Madrid, SM, 2000, p. 3.

¿Por qué no se tiene conciencia ortográfica?, ¿por qué los periódicos y en general los medios de comunicación no prestan su gran ayuda mediática a este incommensurable propósito? Sencillamente, no les preocupa lo suficiente. La figura del corrector es imprescindible si se quiere tomar en serio esta cuestión. Además, ello supondría una salida profesional más para los licenciados en Filología Hispánica y una coordinación y estrecha relación entre el área de Lengua Española y las redacciones correspondientes. «Hacer que los diarios aparezcan limpios de erratas y faltas de ortografía tiene un precio, que es el mantenimiento de equipos de correctores en la nómina fija del periódico. El coste de este sistema de control es superior al coste negativo que en imagen tiene un diario, así que se asume ese peligro cierto, porque es más barato²». Y no vale echarle la culpa a las prisas, a los duendecillos de las imprentas, etc., sino que la mayoría de los errores ortográficos se deben a la auténtica ignorancia de las normas y de las actualizaciones de estas mismas normas por parte de la Academia, al intento de innovar y de dejar un sello particular en un ámbito que no deja mucho espacio para ello, y al descuido por parte de todas las partes implicadas en la composición de un periódico.

Ustedes pueden pensar que mi enfado es desmesurado y no se corresponde con la realidad (sobre todo, si es periodista), pero quiero decirle que este trabajo de investigación está realizado con el objetivo de ofrecer soluciones y dificultades a los problemas de la práctica ortográfica del español. El corpus seleccionado está constituido por textos extraídos de los diarios nacionales de mayor difusión: *El País*, *ABC* y *El Mundo*. Errores diversos en los campos de las letras, la acentuación, la puntuación, las abreviaturas, las siglas, los símbolos vamos a poder analizar en el cuerpo del trabajo, que le llevarán a usted a este estado de desesperanza y perplejidad en que se encuentra este humilde autor. Y no es para menos, ya que esta investigación, que lógicamente es el punto de partida de una futura tesis doctoral, es sólo un epítome de los errores ortográficos más frecuentes en todos y cada uno de los epígrafes de la ortografía académica.

Pero lo que más me llama la atención es que estas mismas empresas mediáticas que no respetan como debieran la norma ortográfica del español sean las mismas que luego se regodean de tener unos libros de estilo maravillosos (auténtica moda editorial) que sientan cátedra cada vez que se consultan. Aunque algunos de ellos tienen calidad, es cierto que no son tratados ortográficos y, así, la ortografía ocupa dentro de ellos un lugar secundario: «Vienen a ser, sin contar las que se hacen en palabras concretas

² de Pablos, J. M. «La lengua española en la formación del periodista», en Centro Virtual Cervantes, Congreso de Zacatecas, p. 2.

de los léxicos o apéndices, unas 28 páginas de un total de 67 (más del 41% del total) en el *LEAbc* y 62 de las 168 (casi el 37%) en el *LEP*. En el *LEM* la ortografía ocupa menor extensión: 19 de las 145 páginas del total (poco menos del 13%)³. También es cierto que si estas publicaciones siguiesen al pie de la letra sus manuales y libros de estilo, habría menos errores de ortografía y podríamos estar más satisfechos en esta cuestión. Pero esto no es así; a ello hay que sumar el total desfase de algunos apartados de su teoría ortográfica que no se actualiza periódicamente, por lo que persisten los mismos errores.

Aunque estos libros de estilo no ven sus objetivos cumplidos (crear un estilo ortográfico y de redacción propio de ese medio informativo), ya que cada redactor, cada columnista, cada articulista, cada colaborador plasma sus propias ideas; ideas propias, por otro lado, que no tienen cabida en un espacio tan regido por reglas y normas, como es la ortografía. Ya está bien esa manía de hacerse con un estilo propio a la hora de puntuar o de acentuar, que lo único que consigue el periodista con eso es confundir más a sus propios lectores. Con esto hago un llamamiento a la coherencia, a la concreción de una postura clara y fija en los casos en los que la Academia deja una cierta libertad de acción (por ejemplo, en la acentuación de los pronombres demostrativos, del adverbios solo o de los monosílabos como *hui* y *rio*).

Otro aspecto que hay que destacar es la gradación de las cacografías. Lo cierto es que los periodistas, e incluso la sociedad en general, se preocupan por no confundir una «b» con una «v», o por poner una «h» en donde corresponda. Pero no debemos engañarnos: siguiendo la opinión del maestro J. Polo, las faltas de ortografía más graves son las relacionadas con la puntuación, seguidas por aquellas de las que se deriva un cambio fonético, las que presentan la omisión de una tilde o su colocación en sílaba que no la debiera llevar, las grafías erradas cuando confunden términos homófonos de distinta significación, y, en último lugar, los cambios de una letra por otra de idéntico sonido o cuando se omite una letra que no suena sin que afecte a la fonética ni a la semántica. Dicho esto, hay que concienciarse de que separar en una oración el sujeto del verbo mediante una coma es tan grave al menos como escribir **girafa* por *jirafa*, aunque es cierto que todos nos llevamos las manos a la cabeza ante este segundo ejemplo (deberíamos llevarnos también las manos a la cabeza con el mismo ímpetu ante el primero).

Para terminar, y a modo de conclusión, he de dejar claro que no tomo la ortografía académica como un santo grial, ya que creo que tiene algunas deficiencias, carencias e imprecisiones, pero pienso que es a la que

³ Santiago, R. «Ortografía, libros de estilo y prensa diaria: El País, El Mundo y Abc», en *Español Actual*, n.º 70, 1998, p. 7.

hay que atenerse, sobre todo para ejercer un papel regulador entre los medios de comunicación. Este no es el lugar para analizar la ortografía de la RAE, sino para señalar los fallos más frecuentes en el español escrito en la prensa, pero una simple lectura bastaría para aclarar y corregir numerosas anomalías.

3. NOVEDADES DE LA ÚLTIMA ORTOGRAFÍA DE LA RAE DE 1999

Cierto es que la última edición de la ORAE⁴ marca un antes y un después en la ortografía académica. Ya no estamos hablando de un pequeño cuadernillo de menos de cincuenta hojas, sino que nos encontramos un ejemplar de más de ciento sesenta páginas dedicadas a esta ciencia. La Academia se ha esmerado mucho más en hacer una ortografía más solvente que pueda solucionar por sí sola todas las dudas que se planteen en el comienzo de este nuevo siglo, amén de las muchas reglas, anexos, aclaraciones nuevas que aporta.

La base ortográfica es la misma y, ciertamente, no encontramos grandes cambios que supongan una variación drástica de lo propugnado hasta ahora. Pero sí es cierto que la nueva edición, aunque siempre se le pueda achacar algún defecto, puede presumir de ser bastante explicativa, muy didáctica y cuantiosamente ejemplificadora. Todos los apartados y epígrafes están más desarrollados, con explicaciones lingüístico-históricas, llenando lagunas que en la edición anterior quedaban vacías e inducían a dudas y a personalismos ortográficos.

No voy a hacer una descripción de esta nueva ortografía académica, sino que me voy a limitar a señalar las diferencias más notables que hay entre la actual edición, deteniéndome para ello en el análisis de los cambios habidos, y la de de 1974.

Pero en estos dos primeros capítulos de la Ortografía de 1999, encontramos quizá la novedad más importante y revolucionaria que podemos hallar en esta edición: la consideración de varias letras del abecedario, concretamente *ch*, *ll*, *rr*, *qu* y *gu*, como dígrafos y no como meras letras compuestas, tal y como eran consideradas hasta ahora. Esto, a simple vista, no parece muy importante, pero, sobre todo en los dos primeros casos, tiene una gran importancia. Antes estas letras se consideraban compuestas (diferenciándolas de simples), pero, debido a la petición de varios organismos internacionales, en 1994 se reordenaron «esos dígrafos en el lugar que el alfabeto latino universal

⁴ Real Academia Española, *Ortografía de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 1999.

les asigna. Así pues, en el *Diccionario*, las palabras que comienzan por *ch* se registrarán en la letra C entre las que empiezan por *ce* y *ci*; las que comienzan por *ll*, en la letra L entre las que empiezan por *li* y *lo*⁵.

Ahora, ni la *ch* ni la *ll* se consideran letras, sino que son consideradas sumas de letras ($ch = c+h$; $ll = l+l$). Esto es muy importante a la hora de hacer una bibliografía, de hacer una ordenación alfabética, etc. Hay que tener en cuenta que estamos hablando de un cambio de perspectiva desde 1803: se ha cambiado el abecedario español de 29 letras a 27, con lo que se ha acercado bastante al número de letras del alfabeto universal, y además se ha eliminado una gran incongruencia que presentaba nuestra Ortografía a la cual había hecho oídos sordos desde hacía bastante tiempo.

Si pasamos ya al capítulo tercero de esta nueva ortografía, «Uso de las letras mayúsculas» (anteriormente Capítulo II, aunque contaba en su interior con un apéndice sobre el uso de las letras), vemos una gran estructuración del contenido del apartado. Un aspecto muy importante en la Ortografía, como es el uso de las letras mayúsculas, era escasamente tratado anteriormente; aunque hay que decir que, si bien se ha ampliado muchísimo este capítulo, no vemos suficiente claridad y sí demasiados aspectos sin resolver. Y es que este tema es uno de los más conflictivos y que presenta mayor número de errores y de vacilación en la ortografía periodística, como ya podremos observar en el análisis de los errores ortográficos encontrados. Las reglas generales sobre el uso de las mayúsculas permanecen intactas, aunque se han ampliado las explicaciones y se han propuesto nuevos casos en la utilización de dichas reglas.

También hay que señalar que aspectos aparentemente muy normales no eran tratados por la Ortografía de 1974. Hablamos ahora de la mayúscula de la palabra que sigue a los puntos suspensivos; de la que sigue a signo de cierre de interrogación o de exclamación, si no se interpone coma, punto y coma o dos puntos; de la que va después de dos puntos, cuando se trate de carta o documento jurídico, o reproduzca palabras textuales; del artículo cuando forma parte de un nombre propio (El Salvador); de nombres de constelaciones, estrellas, planetas, etc.; de los nombres de los puntos cardinales; de las marcas comerciales; el primero de los nombres latinos que designan especies de animales y plantas.

Todas estas normas muy comprensibles e incluso admitidas por todo el mundo no estaban escritas antes de esta última Ortografía, con lo que dejaban un vacío en el tratamiento y uso de las mayúsculas. Es bueno que consideraciones así se introduzcan en la ortografía para dejar cada vez menos margen al error o a la vacilación. Aunque, como ya he dicho antes, este es un aspecto que todavía dista de estar resuelto y de quedar suficientemente claro.

⁵ *Ibidem*, p. 2.

Desde mi punto de vista, destaca por encima de todas el cambio de criterio en la acentuación de las formas verbales con pronombres enclíticos. La Ortografía de la Academia de 1974 dice: «Los tiempos de verbo que llevan acento ortográfico lo conservan aun cuando acrecienten su terminación tomando un enclítico: *pidióme, conmovíla, rogóles, convenciólos, andárase*. También se acentúan cuando del conjunto resultan vocablos esdrújulos y sobresdrújulos: *ríase, búscalo, diciéndome, antójasele, habiéndose-nos, mírala*⁶». La verdad es que esta regla no tenía ningún sentido: al formarse una palabra nueva debería tomar un nuevo acento, pero si es así debería ser en todos los casos. Ahora la Academia ha sido más sensata y más coherente con sus normas: «Las formas verbales con pronombres enclíticos llevan tilde o no de acuerdo con las normas generales de acentuación⁷». En este aspecto hay que tener mucho cuidado, porque no son pocos los errores encontrados de verbos mal acentuados por culpa de no estar al corriente de las nuevas normas ortográficas.

Otro aspecto, donde encontramos diferencias con respecto a 1974 es en la acentuación de diversos monosílabos. A efectos ortográficos –señala la RAE (1999)–, son monosílabos las palabras en las que se considera que no existe hiato –aunque la pronunciación así parezca indicarlo–, sino diptongo o triptongo. Ejemplos: *fié* (pretérito perfecto simple del verbo fiar), *huí* (pretérito perfecto simple del verbo huir), *riáis* (presente del subjuntivo del verbo reír), *guion*, etcétera. En este caso es admisible el acento gráfico, impuesto por las reglas de ortografía anteriores a estas, si quien escribe percibe nítidamente el hiato y, en consecuencia, considera bisílabas palabras como las mencionadas: *fié, huí, riáis, guión*, etcétera.

También encontramos un cambio de perspectiva en otro aspecto dentro de la acentuación: la acentuación o no de los demostrativos y del adverbio *solo*. En ambos casos la Academia, aunque señalaba la opción de no hacerlo cuando no hubiera lugar a confusión, optaba por la colocación de la tilde diacrítica en los casos en que estas palabras actuaban como pronombres y como adverbio, respectivamente. Ahora en esta última Ortografía académica, la postura es distinta: por norma no se pondrá tilde en ninguno de ellos, a no ser que el escritor crea que pueda haber riesgo de ambigüedad (cosa bastante difícil, por cierto: siempre estará el contexto). Aunque la perspectiva ha cambiado, son muy raras las veces que encontramos en los periódicos la no utilización de la tilde diacrítica en estos casos; eso sí, la carencia de algún tipo de coherencia o de postura ortográfica ante este asunto por parte de cada media es total: que cada cual aguante su vela.

⁶ Real Academia Española, *Ortografía*, Madrid, Imprenta Aguirre, 1974, p. 28.

⁷ Real Academia Española, *op. cit.*, 1999, p. 52.

El capítulo quinto, «Puntuación» (anteriormente Capítulo IV, «De los signos de puntuación y notas auxiliares»), es el apartado donde la Academia ha extendido y ampliado las reglas y notas, muy escasas en la Ortografía anterior. Ciertamente es que se podría hacer una mayor sistematización de los signos de puntuación (signos de puntuación, signos de entonación y signos auxiliares), e incluso llenar algunas lagunas dejadas por la Academia, pero también es cierto que en esta nueva Ortografía se ha hecho una gran ampliación de este capítulo.

Aunque, sin duda, hay que comentar la inclusión y exclusión de varios signos ortográficos que, increíblemente, no se encontraban todavía en la ortografía académica. Así, hasta 1999 no se han incluido en las normas de puntuación signos como los corchetes o la barra. También se eliminan de la Ortografía española signos como las dos rayas (=), el calderón (¶) y la manecilla, ya totalmente en desuso.

El uso del punto, la coma, el punto y coma, los dos puntos y los puntos suspensivos contienen bastantes novedades importantes, que requieren una lectura atenta para modernizar las reglas ortográficas sobre este aspecto. Las reglas básicas son las mismas, pero la Academia, con buen criterio, analiza muchos más supuestos, algunos tan básicos (y a la vez tan increíblemente maltratados por los periodistas) como la no colocación de una coma que separa el sujeto del verbo de una oración, y otras muchas cosas.

Por lo que respecta al uso de los signos de entonación (interrogación y exclamación), hay que reseñar que no se encuentran variaciones a las reglas anteriores. Pero aquí encontramos otro cambio de perspectiva (a mejor, sin duda) realizado por la Academia en esta nueva edición de la Ortografía. Hasta 1974 se hablaba de signos de interrogación y de admiración, usando de esta manera una terminología que no era correcta. J. M. de Sousa decía: «El nombre que da la Academia a este signo es el de admiración, nombre a todas luces impropio, ya que, como puede comprobarse por la definición del DRAE, la admiración es solo uno de los sentimientos que pueden expresarse con este signo. (...) Puesto que, cualquiera que sea el sentimiento o aspecto que exprese, la palabra o frase es siempre exclamativa, el nombre que le corresponde es el de exclamación⁸». Podemos decir ahora que también hay muchas veces en las que la Academia se aplica y, aunque tarde, rectifica.

Tanto los paréntesis, como las comillas y el guión (obviando los mencionados antes: corchete y barra) son los signos auxiliares que más han cambiado en su uso y los que presentan más novedad en esta Ortografía. Reproducir aquí todas las novedades de estos signos de puntuación llevaría dema-

⁸ Sousa, J. M. de. *Diccionario de Ortografía de la lengua española*, Editorial Paraninfo, Madrid, 2000, p. 150.

siado tiempo y espacio y no creo que sea el momento: solamente recomendar una atenta lectura por parte de los periodistas, ya que aquí es donde encontramos mucha libertad en el uso de uno u otro dependiendo del que escribe.

Dentro de la puntuación, nos quedan por señalar dos novedades. Primero, decir que su incluye un epígrafe dedicado a la división de palabras al final del renglón. Antes no existía ninguno, aunque es cierto que la Academia sí que se refería un poco a este asunto dentro del epígrafe referente al guión. De todas formas, creo que esta separación y ampliación de este aspecto es bastante importante, ya que llena una laguna que producía (y se siguen produciendo) no pocos errores en los periódicos.

La segunda novedad sería la inclusión de un apartado referente a los usos no lingüísticos de algunos signos de puntuación: punto, coma, dos puntos, guión y barra. Esta novedad demuestra por parte de la Academia una modernización de sus reglas, que ya se veían bastante obsoletas desde 1974. Casos como el no uso del punto en las cifras, el uso de la coma en los decimales, el uso de los dos puntos en las divisiones, el uso del guión en las fechas y el uso de la barra en expresiones de medida, son ejemplos claros de una puesta a punto de las propuestas académicas.

El último capítulo es el que más ha ampliado su extensión y sus reglas desde la Ortografía de 1974; esto es debido también al gran auge que tiene en nuestra sociedad el uso de siglas y abreviaturas. Anteriormente, este capítulo solamente se componía de una lista de las abreviaturas más usadas en español en esa época (ampliada también en esta de 1999 y colocada en el apéndice 1 «Lista de abreviaturas, siglas y símbolos»), pero no había comentario alguno sobre el uso de ellas.

Ahora la Academia sí que ha regulado el uso de las abreviaturas y siglas, y ha propuesto reglas para su escritura y uso, aunque debería hacer una mejor clasificación. Seguramente esta falta de reglamentación haya sido la culpable de la gran cantidad de errores encontrados, aunque también es cierto que los periódicos analizados son todos bastante posteriores a la publicación de la última Ortografía.

4. PROBLEMAS ORTOGRÁFICOS EN LA PRENSA DE NUESTRO TIEMPO

Voy a realizar el análisis ateniéndome a la división que hace la Academia en su última ortografía. No se trata solo de reflejar errores, sino también de intentar solucionarlos por medio de las reglas académicas e incluso, cuando esta no sea clara o deje cabida a la libertad, referirnos a otros autores para esclarecer las dudas.

Uso de varias letras en particular

Uno de los aspectos dentro de este apartado que presentan mayor diversidad y caos es el de las palabras originarias de otras lenguas. La Academia no dedica mucho tiempo y espacio a regular este tema, con lo que deja bastantes lagunas que son rellenadas con numerosos particularismos.

Vamos a posicionarnos y a intentar dejar clara una postura que creemos que debe ser la correcta y la seguida, tanto por la Academia como por los periodistas. Para ello creemos conveniente reproducir íntegra una larga cita de Martín de Riquer enmarcada en un artículo periodístico del 7 de julio de 1963 en *La Vanguardia*: «Toda lengua al designar un topónimo de otra, tiene en principio dos soluciones: designarlo tal cual es escrito y pronunciado en el habla local o bien adaptarlo a las características propias de la lengua en que se habla o escribe. Este último caso se da cuando existe una “tradición” que lo justifica y hasta cierto punto lo impone. En castellano, si bien decimos *Liverpool* y *Poitiers*, no nos atrevemos a decir *London* y *Marseille*, ya que tanto *Londres* como *Marsella* tienen una tradición. (...) La tradición obliga incluso a ciertas deformaciones, y en castellano nos vemos precisados a escribir y decir “*el condado de Ampurias*”, aunque en catalán sea *Empúries*, y “*la ciudad de Tarrasa*”, aunque en catalán sea *Terrassa*». Martínez de Sousa lo complementa: «Lo que se dice de estos topónimos debe extrapolarse a otros muchos, como los que se mencionan en esta misma obra (*Lleida* y *Girona*), que en español deben seguir empleándose como *Lérida* y *Gerona*, respectivamente, por las razones antes aducidas, ya que lo normal es que un catalán, cuando escribe en su lengua, no escribirá *A Coruña* y *Ourense*, sino *La Coruña* y *Orense*, respectivamente. A mayor abundamiento, si se escribiera *Lleida* en español, ¿cuál sería su gentilicio? No *lleidatà*, que es catalán, sino *leridano*, pero entonces es preciso escribir *Lérida*⁹».

Con esto, queda claro que si se habla en español se deben escribir los topónimos en español, cuando están totalmente asumidos por la sociedad (mucho más si son topónimos españoles): *Cataluña*, *Lérida*, *La Coruña*; y mucho menos mezclar los idiomas (*Cataluña*, pero *Lleida*) (desastre del Prestige).

Pero la Academia intenta liar más la cosa y, atendiendo ya solo a las voces comunes de otras lenguas dice: «Las voces de otros idiomas no adaptadas al español y utilizadas en nuestra lengua respetarán su ortografía original. En la escritura, es conveniente distinguir las mediante el uso de procedimientos gráficos como las comillas, la letra cursiva, etc.(...) Las palabras de origen extranjero adaptadas a la pronunciación y a la grafía

⁹ Sousa, J. M. de, *Diccionario de usos y dudas del español actual*, Vox, Barcelona, 1998, p. 545.

española desde fecha más o menos antigua deben seguir todas las reglas ortográficas¹⁰». Visto así el libre albedrío es el organizador de esta regla: ¿quién dice que *lendakari* y *abertzale* están asimiladas por la sociedad y hay que adaptarlas al español, mientras que *catering* y *Generalitat* no lo están y no hay que adaptarlas? Sinceramente y siguiendo mi criterio de simplicidad, creo que todas las palabras de procedencia extranjera (exceptuando los antropónimos) deben adaptarse al español para no producir monstruos ortográficos, que tanto desconciertan a los lectores: la rapidez de nuestra lengua por la adopción de extranjerismos no se ve correspondida con la lentitud (más o menos comprensible) de la publicación del diccionario académico. Así, debería ser *lendakari*, *abertzale*, como dice la Academia, pero también *caterin*, *Generalidad*, *mozos de escuadra* y tantos otros que no admite.

Mayúsculas

Después de realizar todo el análisis del material, de la lectura de la bibliografía utilizada y de la elaboración de un borrador, me he dado cuenta de que el uso de las mayúsculas y las minúsculas es el apartado ortográfico que presenta mayor vacilación e individualismo a la hora de su utilización (títulos de crédito de TV): tratamientos, profesiones, puntos cardinales, meses del año, etc.

Vamos a adentrarnos ahora en un asunto bastante peliagudo, debido a la gran cantidad de variantes que encontramos en su uso. Me refiero al uso de las mayúsculas en los nombres de edificios, monumentos, instituciones, entidades, establecimientos, congresos, exposiciones, etc. A este respecto, la Academia no es precisa en sus normativas, dejando bastante libertad para el uso de mayúsculas o minúsculas, dependiendo más de la subjetividad del escritor que de reglas concretas. Ni siquiera fuera de la Academia hay consenso: hay autores que prefieren escribir con minúscula, ya que el término no es exclusivo de una sola de ellas sino de más de una (*el ayuntamiento de Almería*; hay más ayuntamientos); pero hay otros autores, entre los que me incluyo, que pensamos que deben escribirse con mayúscula ya que estamos haciendo referencia a una realidad concreta y no a las demás (al hablar del Ayuntamiento de Almería lo hago de él y no del de Málaga). Así, si escribimos sobre la iglesia del pueblo deberemos hacerlo en minúscula, pero si lo hacemos sobre la Iglesia de Santiago, debemos hacerlo en mayúscula. Señalamos a continuación varios ejemplos del mal uso que se hace de las mayúsculas en este aspecto (1 a 5).

Cuando hablamos acerca de la mayusculación de nombres comunes, debemos hacer una doble distinción atendiendo a las causas del cambio: ma-

¹⁰ Real Academia Española, *op. cit.*, 1999, p. 29.

yúscula estilística y mayúscula subjetiva. Sobre la mayúscula estilística escribe Casares: «Todos hemos cedido alguna vez a la tentación de escribir con mayúscula un nombre genérico, bien para evitar anfibiología, bien por razones más sutiles que aconsejan en la ocasión dar a ese nombre cierto énfasis o significado particular¹¹». La mayúscula subjetiva es la que se grafía en muchas palabras por el mero hecho de que al usuario cree deber hacerlo, aunque no haya ninguna razón lógica para ello. Tanto como un uso, como el otro no deben utilizarse, ya que la acepción que desee darse a esa palabra será establecida por el propio contexto, sin tener que recurrir a ningún error ortográfico.

En los ejemplos siguientes vamos a ver como el periodista intenta llamar la atención sobre una palabra o la escribe con mayúscula porque cree que es una palabra importante, sin saber que existen otros signos ortográficos (coma) o recursos tipográficos (cursiva, negrita, etc.) que realizarían esa función con mayor solvencia (6 a 9).

Como puede observarse, la libertad con la que escriben las palabras con mayúsculas es absoluta, lo que desemboca en un total caos ortográfico que, si no se pone remedio, acabará en un gran maremágnum.

Acentuación

Dice la Academia: «La tilde diacrítica es aquella que permite distinguir, por lo general, palabras pertenecientes a diferentes categorías gramaticales, que tienen, sin embargo, idéntica forma¹²». Se trata de unas cuantas palabras (ni mil ni quinientas) que rigen el uso de la tilde: solamente se trata de conocer ciertos usos. Pero los periodistas confunden con mucha frecuencia los casos en que debe o no debe llevar tilde la palabra, y así encontramos cacografías como: 10 y 11.

Dentro de este tipo de acentuación, hemos de hablar por supuesto de los demostrativos. Como ya comenté en el capítulo segundo, la Academia da un giro a sus normas y dice que los demostrativos no llevarán normalmente tilde diacrítica, a no ser que pueda haber riesgo de ambigüedad (casi imposible, por otro lado). Pero los periodistas parecen no haberse hecho eco de esto y siguen acentuando gráficamente todos los demostrativos cuando funcionan como pronombres. Lo que más llama la atención, sin duda, es el total desbarajuste que encontramos con respecto a este uso. Casi siempre se acentúan los

¹¹ Casares, J. Informe presentado a la Real Academia Española en la Junta de 8 de noviembre de 1951, en *Academia Española: Nuevas Normas de prosodia y ortografía*, Madrid, Impr. de S. Aguirre Torre, 1952, 25-119.

¹² Real Academia Española, *op. cit.*, 1999, p. 47.

pronombres, aunque hay ocasiones en que no se hace. Lo que pedimos es un criterio único, que ya la misma Academia ha señalado: no poner nunca tilde a estas palabras. Pero el caos no termina ahí; a veces hay demostrativos que no tendrían nunca que acentuarse y sin embargo sí se hace (12 y 13).

Caso parecido es el de solo: la Academia también dice que no llevara normalmente tilde, sino solo cuando el que escriba perciba alguna ambigüedad. La norma común entre los periodistas es acentuar siempre solo cuando equivale a solamente (como era antes norma). Lo que no es de recibo es escribir: 14 a 17. Debería suprimirse siempre la tilde dejando que actúe el contexto extralingüístico, ya que cuando hablamos nadie percibe las tildes.

Dos aspectos más a comentar dentro de la tilde diacrítica: *aún* y *ó*. En el primer caso, la Academia obliga a poner tilde siempre que *aún* signifique *todavía*; en el segundo caso la Academia también obliga a ponerla cuando *ó* vaya entre cifras para no confundirla con el 0. En el primer caso, los periodistas tildan normalmente *aun* cuando significa *todavía*, aunque siempre hay excepciones.

En el segundo caso, los periodistas siguen habitualmente esta regla. Dice Martínez de Sousa: «Esta tilde es superflua, por cuanto existen elementos distintivos suficientes para no confundir 3 o 4 con 304: a) en 3 o 4 existen espacios, inexistentes en 304; b) la o minúscula es bien distinta, gráficamente, del 0 (cero) como para que puedan ser confundidas; c) en la escritura mecanográfica tampoco existe confusión, pues el cero se grafía con la O (o mayúscula), distinta de la minúscula. Por lo demás, en otras situaciones la confusión entre la o y el 0 es más difícil todavía. (...) Sin embargo, la existencia de la norma ha llevado a algunas personas a poner tilde en la o cuando esta se halla entre letras: a ó b¹³». Con esto queda clara cuál debería ser la postura académica sobre el asunto.

Es un poco raro que uno de los aspectos más defectuosos en la acentuación sea su uso en la mayúsculas por parte de los periodistas (aunque también por gran parte de la sociedad). La Academia es muy clara en este aspecto, al igual que lo era en 1974: «Las mayúsculas llevan tilde si les corresponde según las reglas dadas. La Academia nunca ha tenido una norma en sentido contrario¹⁴». Martínez de Sousa afirma: «Con distintas excusas hoy insostenibles, los editores han venido negándose a tildar las mayúsculas; digamos de una vez que la tilde no es necesariamente antiestética ni se rompe el tipo que la porta (pues se compone por fotocomposición o autoedición y se imprime por ofset, sistemas que hacen imposible esta rotura)¹⁵».

El ABC sí acentúa las mayúsculas normalmente, al igual que El País, aunque este último no lo hace en el título de su periódico. El Mundo, en

¹³ Sousa, J. M. de, *op. cit.*, 2000, p. 33.

¹⁴ Real Academia Española, *op. cit.*, 1999, p. 53.

¹⁵ Sousa, J. M. de, *op. cit.*, 2000, p. 51.

cambio, no acentúa nunca las mayúsculas. Esta diversidad no se entiende muy bien, sobre todo si seguimos diciendo que El Mundo en su sección de Andalucía sí suele acentuarlas, aunque también hay veces en que no lo hace. También encontramos casos de no acentuación en los otros dos.

Puntuación

Muchos escritores han pensado con frecuencia que la colocación o no de un signo de puntuación es una cosa más subjetiva y particular que algo sujeto a reglas estrictas. Así, bajo el lema de «lo pongo donde más me conviene», colocan puntos, comas y otros signos donde les apetece. Pero la puntuación, al igual que el uso de la tilde ortográfica, está regida por unas reglas y normas marcadas por la Academia y que hay que respetar y seguir, aunque también haya ciertos aspectos que pueden atisbar una cierta libertad de uso. No es un argumento válido el decir que se quería dar cierto matiz a la frase, si a la vez se escribe una coma que separa el sujeto del verbo, o el colocar un punto donde debiera ir una coma, o el escribir punto detrás de un signo de interrogación.

A continuación vamos a hacer un repaso por los errores ortográficos encontrados en los periódicos analizados, separándolos siguiendo los epígrafes de la ortografía académica.

Punto

Uno de los usos del punto más discutidos y que más vacilación encontramos en los medios periodísticos es el punto en la numeración. La Academia es clara al respecto: «Aunque todavía es práctica común separar los millares, millones, etc., mediante un punto (o una coma en algunos lugares de América), la norma internacional establece que se prescinda de él. Para facilitar la lectura de estas expresiones, especialmente cuando constan de muchas cifras, se recomienda separarlas mediante espacios por grupos de tres. Sin embargo, no se utiliza nunca esta separación en la expresión de los años, en la numeración de páginas ni en los números de artículos, decretos o leyes¹⁶». Así pues, no es correcto colocar ni punto ni coma en las cifras.

Hay que decir a este respecto que los números decimales siempre han de llevar coma y no punto. Martínez de Sousa afirma: «Es anglicismo ortográfico utilizar el punto, en vez de la coma, para separar los enteros de los decimales¹⁷». Pero en los periódicos no paramos de encontrar ejemplos erróneos (18 y 19).

¹⁶ Real Academia Española, *op. cit.*, 1999, p. 89.

¹⁷ J. M. de Sousa, *op. cit.*, 2000, p. 271.

Coma

El error más generalizado en los medios periodísticos en el uso de la coma es su colocación entre el sujeto y el predicado, separando así dos elementos que nunca deben serlo. No hay ninguna necesidad de colocación de esta coma, ya que ni el sujeto es largo, ni hay elementos incidentales dentro de él (20 y 21).

Signos de entonación

Refiriéndonos ahora a los signos de entonación, hay que resaltar dos aspectos muy importantes y que, incomprensiblemente, no encuentran solución con el paso del tiempo, por más voces denunciadoras que sobresalgan: la colocación de un punto después del signo de cierre y la no colocación del signo de apertura (ambos errores atañen a la interrogación y a la exclamación en una misma medida).

Martínez de Sousa, al referirse a este tema, lo deja bastante claro: «Como en el caso de la exclamación, nuestro idioma es el único, entre las lenguas de cultura, que utiliza los dos signos, el de apertura o principio de interrogación (¿) y el de cierre o fin de interrogación (?). En los restantes idiomas solo se utiliza el fin de interrogación, nunca el de apertura. (...) Si el fin de interrogación cierra oración o periodo, sin ningún otro signo detrás, el subpunto ejerce las funciones de punto, por lo que será incorrecto añadirle otro¹⁸». La Academia también es bastante clara a este respecto, por lo que no es comprensible la gran cantidad de errores encontrados por esta causa. También hemos encontrado ejemplos de la no escritura del signo de apertura (22 a 26).

Caso aparte es el siguiente ejemplo: *Al grito de que ¡Vienen los rojos!* (EP, 17-12-01, And. p. 4). Como puede observarse, aquí no se da siquiera ni la buena colocación de los signos de exclamación, que tal y como están colocados no representan bien el fragmento exclamativo de la oración: Al grito de: ¡Que vienen los rojos!

División de palabras al final del renglón

Aunque en la edición de 1974 se hablaba un poco de este tema al tratar el guión, lo cierto es que hasta esta nueva Ortografía no se ha sistematizado este asunto e incluso se ha tratado en un epígrafe aparte para dejar de lado las posibles dudas que pudieran surgir.

Dicho esto y sabiendo que solamente se trata de aplicar un par de reglas de extrema sencillez, no es comprensible haber encontrado tan gran canti-

¹⁸ *Ibidem*, p. 193.

dad de errores ortográficos relativos a la separación de palabras al final del renglón, aspecto mucho menos comprensible todavía si pensamos en la gran cantidad de procesadores de textos y herramientas informáticas que justifican el texto ajustándolo a los márgenes de la página.

No se entiende muy bien entonces que se encuentren en los periódicos ejemplos como los siguientes, en donde se ha colocado un guión en la última palabra del renglón aunque la primera del renglón siguiente es otra totalmente distinta (27 y 28).

Igual de estupefactos nos quedamos cuando vemos que el periodista o simplemente ha omitido el guión o lo ha cambiado por otro signo, como puede ser una coma (29).

Cuando el periodista ha colocado el guión y no una coma o simplemente nada, también hay muchos casos de mala colocación de este guión. La regla básica es que en las palabras simples no se pueden separar letras dentro de una misma sílaba. Así, no se entienden muy bien estos casos (30 a 32).

Dentro de este apartado hay que comentar un caso de mala separación de palabras, aunque no al final de renglón, sino en el mismo seno de la palabra. Nos referimos a un caso encontrado en los periódicos analizados de mala escritura de cifras numéricas. El error a comentar es: *Del cuarto puesto bajan hasta el décimo cuarto.* (ABC, 27-2-02, pág. 39). Dice a este respecto Martínez de Sousa: «Desde el primero hasta el decimono(ve)no se escriben siempre en una sola palabra, pero a partir del vigésimo primero, en dos o más¹⁹». Así *décimo cuarto* debería ser *decimocuarto*.

Abreviaturas y siglas

Este es un capítulo en el que la nueva ortografía académica ha desarrollado más novedades, propiciadas por el gran auge que han tenido tanto las abreviaturas como los acrónimos en nuestra sociedad en los últimos veinte años. Como ya comenté en el capítulo anterior, la ortografía de 1974 solamente adjuntaba una lista de las formas más usadas que, por supuesto, ha quedado totalmente obsoleta. Por ello, las periodistas tienen una excusa en su gran número de errores, ya que hasta ahora no se ha regulado seriamente su uso.

Con respecto a las abreviaturas, hemos encontrado muchísima vacilación a la hora de puntuarlas. Así, las abreviaturas siempre deben llevar punto abreviativo y estar separadas entre sí por espacio (33 a 36).

¹⁹ Sousa, J. M. de, *op. cit.*, 2000, p. 242.

Las abreviaturas numéricas también deben llevar punto abreviativo. Dice Martínez de Sousa: «En cuanto a las abreviaturas formadas con cifras y letras, hay autores que no usan el punto abreviativo, y así escriben 1º, 3.º, etc.; sin embargo, deben llevarlo, por estas dos razones: a) porque son abreviaturas y no otro tipo cualquiera de abreviación; b) porque la omisión del punto abreviativo en estos casos puede llevar a confusión cuando se usan grados²⁰». Así, serían errores: 37 a 39.

El otro aspecto más importante sería la grafía de las siglas. La Academia es clara a este respecto: «Las letras que forman siglas se escriben con mayúscula y, por regla general, sin puntos²¹». Por esta razón no se entiende el gran número de siglas encontradas en los periódicos escritas en minúsculas (40 a 43).

Pero donde realmente se ve con claridad la diferencia de criterios entre los medios es en el caso de la abreviatura de Estados Unidos. Cada periódico de los tres analizados la realiza de distinta manera: ABC escribe EE.UU.; El Mundo escribe EEUU; y El País escribe EE UU. Pero lo más impresionante de todo es que ninguna de las tres sería la correcta. Afirma Martínez de Sousa: «No son correctas, pues, las grafías que usan un punto para cada letra: E.E.U.U., ni las que prescinden de puntos: EE UU, ni las que se escriben en bloque: EEUU²²». A lo que habría que añadir las que no dejan separación entre el primer y el segundo elemento EE.UU.: la grafía correcta sería EE. UU.

Erratas

Dice Martínez de Sousa: «Muchas veces los lectores confunden las erratas con las faltas de ortografía. Hay que distinguir: una errata, o yerro de imprenta, es una falta relacionada con el hecho físico de la escritura o composición de un texto. Se comete a medida que se compone el texto, no por ignorancia de las reglas, sino por un fallo mecánico o fisiológico en el proceso de composición. [...] La aparición de erratas en los textos indica desidia, descuido o, en el peor de los casos, falta de respeto al lector, el cual, al pagar el precio de la publicación, adquiere también el derecho a que sus textos estén debidamente elaborados y limpios de erratas²³». Ciertamente, no se puede permitir que los periódicos estén llenos de erratas que, dado los grandísimos adelantos técnicos que existen en cualquier redacción de un periódico, no son comprensibles ni admisibles.

²⁰ *Ibidem*, p. 242.

²¹ Real Academia Española, *op. cit.*, 1999, p. 96.

²² Sousa, J. M. de, *op. cit.*, 2000, p. 22.

²³ Sousa, J. M. de, «La ortografía en la prensa», en *AnMal*, XXI, 1, 1998, p. 155.

Quiero romper una lanza a favor de la figura del corrector que, aparte de corregir y orientar a los periodistas en un aspecto que domina más que ellos (seguramente el corrector será peor editorialista, aunque sí mejor ortógrafo: cada mochuelo a su olivo), evitaría con una simple lectura todo este tipo de erratas tan numerosas en los medios escritos.

Así, J. M. de Pablos comenta: «El año pasado en marzo, en un congreso sobre la lengua y los medios de comunicación celebrado en la facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid, presenté un estudio de la mala interpretación de las nuevas tecnologías en prensa, y la incidencia que esta mala interpretación tiene en la calidad del periódico. Hablaba, fundamentalmente, de la erradicación de los correctores y atendedores en los periódicos, habida cuenta de que ahora los periodistas escriben directamente; haga falta un intermediario entre el original y el texto publicado, porque el texto original es siempre el que se publica. Así, han desaparecido de España los correctores y los atendedores no sólo en los periódicos, sino también en los libros, con lo cual a veces los libros son penosos²⁴».

Con todo esto, nos libraríamos de tener que leer casos como los siguientes.

5. CONCLUSIONES

Seguramente, si una persona no especializada en ortografía lee este trabajo, se llevará las manos a la cabeza ante el panorama bastante desesperanzador que se desprende de estas páginas. Y es que antes de leerlo es posible que hubiera pensado que los medios de comunicación escritos practican con más empeño el recto uso de las reglas ortográficas vigentes.

El panorama actual de la prensa escrita española es perfectamente descrito por Martínez de Sousa: «La ortografía de la prensa es, en general, deficiente. Para demostrar este aserto no hay más que leer cualquier periódico, incluso los que suponemos que tienen una actitud positiva con respecto a la grafía del mensaje escrito. Podríamos asegurar que si los periódicos aplicasen siquiera la ortografía académica, sin meterse en mayores honduras, la prensa sería mínimamente legible. Sin embargo, sabemos por experiencia que a las deficiencias de aplicación de la ortografía académica hay que añadirles las que arrastra este código oficial. Sumadas las dos, nos da un estado de la cuestión realmente preocupante, ya que va en detrimento de la inteligibilidad de los mensajes emitidos. Si no está en nuestra mano, sino en la de los periodistas, resolver la primera parte de tal problema, fíjense

²⁴ Pablos, J. M. de, *op. cit.*, p. 3.

ustedes a cuántos años luz nos encontramos de resolver el segundo, que corresponde a los miembros de la Real Academia Española. Sin embargo, no debemos bajar la guardia, sino seguir enviando cartas a los directores de los periódicos que no presentan sus textos bien escritos, porque, la pulcritud y corrección de los textos periodísticos entra en el precio que pagamos por el ejemplar que adquirimos²⁵».

Lo que más nos llama la atención es la variabilidad, las diferencias que hay en el uso de unas reglas que, como reglas que son, no deberían dejar espacio a esta libertad. No se entiende que unos medios, que incluso presumen de tener magníficos libros de estilo, no son coherentes con sus mismos postulados y maltratan constantemente la ortografía.

Hemos visto cómo todos y cada uno de los epígrafes de la ortografía académica presentan numerosos errores en un gran número de ejemplos; y hay que recordar que solamente se han analizado tres periódicos para la elaboración de este trabajo, aunque, eso sí, los que tienen más difusión y, por tanto, el mayor número de lectores, sumando entre los tres, *El País*, *ABC* y *El Mundo*, más de tres millones.

El uso de las letras, de las palabras extranjeras, de las mayúsculas, de los acentos, de los signos de puntuación, de los signos auxiliares, de las abreviaturas, etc., son aspectos que están muy maltratados en los medios de comunicación escritos, aunque no solo por ellos: la televisión, internet, los teléfonos móviles, etc., son aspectos que degradan constantemente el idioma, en general, y su ortografía, en particular.

A toda esta degradación se suma la total desidia por estos mismos medios para actualizar sus conocimientos y adecuarlos a la nueva ortografía académica publicada en 1999, y que, justamente criticada a veces, tiene que servirnos como punto de partida a la hora de adentrarnos en este interesante mundo ortográfico.

La acentuación de monosílabos como *fue*, *fui*, *vio* y *dio*, la ausencia de acentuación en las mayúsculas –como ocurre en el diario *El Mundo*–, el uso arbitrario de mayúsculas y minúsculas, los graves problemas de la puntuación en los textos de diversa naturaleza y, particularmente, en los que hemos estudiado, las confusiones entre formas como *por que*, *porqué*, *por que*, *con qué*, *con que*, *con que*, *adónde*, *adonde*, *a donde*, la acentuación de los monosílabos, de interrogativos y exclamativos, de las palabras compuestas, la presencia de punto después de una oración interrogativa o exclamativa, la ausencia de signos auxiliares de la puntuación, imprescindibles muchas veces para la correcta vertebración de los textos, los problemas en el uso de las siglas y abreviaturas son problemas que se muestran cada día en textos periodísticos y no periodísticos. Ante tan negativo hecho, nuestro estudio ha

²⁵ Sousa, J. M. de, *op. cit.*, 1998, p. 164.

intentado llamar la atención con la intención de que sirva para poner freno a los mismos.

Pasando ya al plano de las asibles soluciones, tenemos que llamar la atención sobre el mejor método que existe para mejorar nuestra ortografía y que debe ser imprescindible para cualquier persona: la lectura. Afirma M. Peñalver: «La lectura de textos de diversa naturaleza es algo tan necesario para nuestra formación que su presencia o ausencia redundará positiva o negativamente en muchas cuestiones y en el uso de la ortografía, en particular. La prensa escrita tiene una gran responsabilidad en el uso del idioma, ya que es un espejo que miran –o, mejor, que leen– muchas personas al cabo del día. Un texto plagado de faltas de ortografía causará un daño irreparable a aquellos lectores que se preocupan por la teoría ortográfica. Por el contrario, la lectura de editoriales, artículos de opinión, entrevistas, reportajes bien contruidos y con buena ortografía será, como lo es la lluvia para las plantas y para los campos, un factor que beneficiará la salud de nuestra lengua²⁶».

EJEMPLOS

Mayúscula

1. *De la iglesia del Buen Pastor de Vitoria* (ABC, 27-2-02, p. 15).
2. *El encierro en la parroquia del Buen Pastor*. (ABC, 27-2-02, p. 15).
3. *El coste del futuro museo internacional de arte ibérico de Jaén*. (ABC, 27-2-02, p. 47).
4. *Centro de atención de la galería Dalmau*. (ABC, 27-2-02, p. 48).
5. *en el instituto Llanes de Sevilla* (EP, 17-12-01, p. 34).
6. *Lucía Bosé expondrá sus «recuerdos» sobre los Toros* (ABC, 27-2-02, p. 47).
7. *En circulación en los Doce países que componen la Unión Económica y Monetaria*. (ABC, 27-2-02, p. 57).
8. *cuando ellos estaban en el Poder* (EM, 13-2-02, p. 4).
9. *que dominan la policía, el Ejército, la judicatura y la televisión* (EP, 17-12-01, p. 7).

Acentuación

10. *dudé de mi misma y de mi capacidad* (EM, 13-2-02, p. 25)
11. *vamos a el* (EP, 17-12-01, And. p. 4).

²⁶ Peñalver Castillo, M. *Cuestiones de uso del español actual*, Comares, Granada, 1998, p. 59.

12. *además de todo esto* (ABC, 27-2-02, p. 20).
13. *a pesar de esto* (ABC, 27-2-02, p. 54).
14. *sólamente* (EM, 13-2-02, p. 28).
15. *ni tampoco se trata tan sólo de recordar* (ABC, 27-2-02, p. 48).
16. *tan sólo dos aficionados* (EM, 13-2-02, p. 35).
17. *tan sólo se admite* (EP, 17-12-01, p. 73).

Puntuación

Punto

18. *130.000 millones de pesetas* (EP, 17-12-01, p. 66).
19. *0.90 euros* (ABC, 27-2-02, p. 1).

Coma

20. *Continúa anclado en la época en la que, el remanente, servía para nutrir* (ABC, 27-2-02, p. 68).
21. *El vicepresidente del Gobierno Rodrigo Rato, analiza la situación...* (EP, 17-12-01, p. 66).

Signos de entonación

22. *¿... al menos muere en el intento?* (ABC, 27-2-02, p. 69)
23. *¿... el campanile de Venecia?* (EM, 13-2-02, p. 2)
24. *¿Y por qué no los de siempre?* (EP, 17-12-01, And. p. 5)
25. *Por qué insiste tanto en que la ley de universidades terminará con la endogamia?* (EP, 17-12-01, p. 37)
26. *Caen los salarios de los trabajadores...?* (EP, 16-12-01, p. 17)

División de palabras al final de renglón

27. *Se presentan proyectos de Guimard y Le Corbusien así como-* (otro renglón) *fotografías de Man Ray.* (ABC, 27-2-02, p. 48)
28. *Una zona en la que España a partir de enero-* (otro renglón) *tendrá* (EP, 16-12-01, p. 7)
29. *Mariano Pérez de Ayala y Miguel Ca,* (otro renglón) *macho* (ABC, 27-2-02, p. 39)
30. *Con mucho sufrimiento el Bar* (en otro renglón) *ça* (EP, 17-12-01, p. 49)
31. *El Ba-* (otro renglón) *rça* (ABC, 27-2-02, p. 69)
32. *¿Habrá que preguntarle a Rexa-* (otro renglón) *ch?* (ABC, 27-2-02, p. 69)

Abreviaturas y siglas

33. *la empresa Lardea S.L. (ABC, 27-2-02, p. 22).*
 34. *Polarpan, SL (EP, 17-12-01, And. p. 6).*
 35. *otorga la empresa Editores Médicos SA (EP, 17-12-01, p. 47).*
 36. *PÁG 78 (ABC, 27-2-02, p. 2).*
 37. *con el 40º aniversario de mi debut (EP, 17-12-01, p. 40).*
 38. *el 1º de enero (EP, 16-12-01, p. 14).*
 39. *15ª en la absoluta (EP, 17-12-01, p. 62).*
 40. *representante de la Asociación de Inspectores de Educación (Adide) (EM, 13-2-02, And., p. 6).*
 41. *Plan Especial de Empleo de la Provincia de Cádiz (Plemca) (EM, 13-2-02, And., p. 9).*
 42. *al Equipo de la Mujer-Menor (Emume) (EM, 13-2-02, And., p. 15).*
 43. *expansión de Ifema (Institución Ferial de Madrid) (EP, 17-12-01, p. 44).*
-

UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA SOBRE LA POESÍA Y SU RELACIÓN CON LA MÚSICA

ELVIRA MACHADO VÍLCHEZ

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad los adolescentes valoran la música como una parte de su vida, pero tal vez no aprecian, o sí, que puedan existir otras formas dentro de ella, por ejemplo poéticas. Existen grandes músicos como Joaquín Sabina, Serrat, Alejandro Sanz, Rosana o Manolo García, y fuera del ámbito español Bob Dylan o Leonard Cohen, que se pueden considerar poetas por las letras de sus canciones.

La poesía hoy día ha sufrido una cierta devaluación, tal vez debido al desarrollo de la novela, pero lo cierto es que entre los adolescentes no es la forma de mayor éxito; incluso se tiene una visión cursi y rancia de ella.

Se podría decir que en general a la asignatura de «Lengua y literatura castellana» le cuesta abrirse camino entre las preferencias de los alumnos, tal vez triunfen más las técnicas, en las que se ve mayores posibilidades de salidas profesionales.

Por este motivo he decidido plantear este tema como posibilidad de estudio de la poesía: por acercarles esta forma literaria de manera que sea amena y sobre todo cercana a ellos.

Lo he enfocado desde el punto de vista de la comunicación, uno de los bloques de contenidos del área de Lengua y Literatura, tanto en secundaria como en bachiller. Este planteamiento se dirige más propiamente al 2.º ciclo de secundaria, donde ya tiene un pensamiento más abierto a la reflexión, en la que se profundizará en bachiller.

Lo he estructurado en forma de unidad didáctica, con los siguientes apartados:

- Exploración de ideas previas, motivación.
- Objetivos
- Contenidos
- Metodología
- Evaluación.

1. EXPLORACIÓN IDEAS PREVIAS, MOTIVACIÓN

Como actividad inicial se podría proponer un debate en el que todos expongan sus ideas iniciales y en el que se aclaren otras para que el alumno pueda trabajar este tema. El profesor debe proponer un debate participativo, fomentando el respeto hacia las opiniones de cada individuo. Pero por ser tolerantes no se pueden admitir todos los sentidos como buenos, está claro que se podrá educar, quiero decir, si la letra de una canción es xenófoba o sexista no por ello debe eliminarse, se puede utilizar mediante un análisis crítico para hacer entender al alumno que no es correcta, ya que conlleva una discriminación.

Una buena forma de motivarlos sería con un enfoque que, dentro de la formalidad no sea excesivamente serio y rígido, sino flexible, original y abierto a la capacidad creativa o imaginativa de cada alumno para aportar sus propios descubrimientos en el campo y enriquecer la experiencia colectiva.

2. OBJETIVOS: BASADOS EN LA LOGSE, EN CONCRETO EN LA ÚLTIMA RENOVACIÓN (DECRETO 148/2002, DEL 14 DE MAYO) PUEDEN SER LOS SIGUIENTES:

- a) comprender discursos orales y escritos, reconociendo las posibles finalidades en diferentes situaciones de comunicación, por ejemplo la expresión cultural, intención reivindicativa o expresión de sentimientos.
- b) Analizar de forma crítica los diferentes usos de la lengua y reconocer el contenido ideológico (discriminatorio, reivindicativo, etc.), evitando estereotipos o prejuicios, o lúdico del lenguaje.
- c) reflexionar sobre los elementos formales orales y mecanismos de la lengua en el plano léxico, semántico o morfosintáctico sobre las condiciones de producción y recepción de mensajes de distintos contextos comunicativos.
- d) utilizar la lengua como instrumento para la adquisición de nuevos aprendizajes.
- e) valoración y estudio de la poesía dentro del panorama cultural actual.

3. CONTENIDOS: LOS CUALES DIVIDIREMOS EN:

Conceptuales

- a) la comunicación en la sociedad; la lengua como objeto de comunicación, información, conocimiento, placer, persuasión, manipulación, discriminación o reivindicación.
- b) vocabulario: sentido propio, figuras, ironía, dobles sentidos, intercambios, figuras retóricas, estructuras métricas.

Procedimentales

- a) Comprensión de textos orales y escritos mediante comentarios sobre la interpretación y un análisis formal, significativo y contrastado.
- b) Identificación y reflexión sobre los rasgos formales, semánticos y pragmáticos.

Actitudinales

- a) Valoración de la lengua, y en concreto la poesía, como producto estético y lingüístico, y como vehículo de transmisión emocional o cultural dentro del proceso socio-cultural en cambio permanente (por ejemplo la evolución del vocabulario de las canciones reivindicativas de grupos como Jarcha o los cantautores de la transición, a la reivindicación de Skap, Molotov o Mago de Oz, aunque no es esta la única que hay).
- b) Respeto por las convenciones de la norma escrita, valorando simultáneamente la potencialidad innovadora y creativa de su uso y su adecuación a la oralidad.
- c) Actitud positiva ante la búsqueda de propuestas que superen lo estrictamente convencional de la lengua.
- d) Actitud crítica ante el contenido lingüístico e ideológico.

4. METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES

Se deben realizar actividades investigativas y asequibles o interesantes para el alumno.

Mediante el análisis de los datos se podrán llevar a cabo proyectos de trabajo sobre textos, tanto analizados en clase como aportaciones de textos nuevos por parte de ellos, para así potenciar esa labor de búsqueda e investigación. Se pueden hacer por grupos grandes o pequeños si la actividad lo requiere.

4.1. La primera actividad ya se propuso el debate en la exploración de las ideas previas, con el que podremos conocer los contenidos de los que partir o los que haya que reforzar. Se puede originar a través de la audición de una canción propuesta por el profesor, en la que se analizarán los posibles elementos generales y más concretos, tanto lingüísticos como ideológicos. Un ejemplo podría ser la canción de Melón Diesel TV:

*La tele vende a todas horas
Lo que tienes que comprar
Son esas cosas importantes
Que nos dan la felicidad
Una guitarra que toca sola
Una pastilla para adelgazar
Una ventana con mil paisajes
Una almohada que ayuda a soñar...
Y cuando estés perdido
Con frío en el corazón
intenta comprar un amigo
También por televisión...*

4.2. Con el comentario de algunas canciones podemos analizar estructuras métricas. Tal es el caso de Tu calorro de Estopa, donde nos encontramos la estructura de cuartetas:

| | | | |
|--------------------------------------|---|---|----------|
| <i>«Fui a la orilla del río</i> | 8 | A | |
| <i>Y vi que estabas muy sola</i> | 8 | B | cuarteta |
| <i>Vi que te habías dormido</i> | 8 | A | |
| <i>Y que crecían amapolas</i> | 8 | B | |
| <i>En lo alto de tu pecho</i> | 8 | C | |
| <i>Tu pecho hecho en la gloria</i> | 8 | D | cuarteta |
| <i>Yo me fui pa ti derecho</i> | 8 | C | |
| <i>Y así entraste en mi memoria»</i> | 8 | D | |

Lo subrayado son rupturas de la sinalefa o de hiato de acuerdo con la entonación y melodía de la canción.

El grupo mejicano Molotov en una canción sigue una rima por pareados, con versos en arte mayor, variable entre 11 y 13:

| | | |
|--|------|---|
| <i>«la policía te está extorsionando</i> | 11 | A |
| <i>pero ellos viven de lo que tu estás pagando</i> | 13 | A |
| <i>y si te tratan como a un delincuente</i> | 11 | B |
| <i>no es tu culpa, es por culpa de la gente.</i> | 12 | B |
| <i>Hay que arrancar el problema de raíz</i> | 11+1 | C |
| <i>Y cambiar el gobierno de nuestro país...»</i> | 12+1 | C |

Pero también hay casos de verso libre como por ejemplo la canción de Presuntos Implicados «A tu lado»:

*«hoy la luna clara
acaricia el cielo
volveré con las sensaciones
de la mañana
y en el amor
dejaré en tu boca
palabritas a cada instante...
me recibe con flores
esencias y colores tu me das
jardines de invierno tu abres para mí
son mis mañanas para ti
promesas, palabras
las flores que tu me das».*

En el último párrafo encontramos casos de rima interna, como en el verso de La oreja de Van Gogh «que hace que te rías de la bruja avería...».

4.3. Para analizar las figuras retóricas propongo los siguientes ejemplos:
Alejandro Sanz, Se le apagó la luz:

| | |
|---|---|
| <i>«veloz caballo de acero</i> | (metáfora del coche donde iban las víctimas). |
| <i>tu gasolina, mi sangre y su cuerpo</i> | |
| <i>se mezclaron en el suelo...</i> | |
| <i>se le apagó la luz tembló</i> | |
| <i>le cerraron las cortinas...»</i> | (metáfora de los párpados) |
| <i>«...borrar las señales de vuelo</i> | (Rastro de los aviones) |
| <i>para que los pájaros sean dueños del cielo...»</i> | M. García |

- preguntas retóricas que no encuentran respuesta inmediata, sino que son quejas de amor:

«¿quien me va a entregar sus emociones?
 ¿quién me va a pedir que nunca le abandone?
 ¿Quién me tamará esta noche si hace frío?
 ¿quién me va a curar el corazón partío? ...»
 «Quisiera ser el dueño
 del pacto de tu boca
 quisiera ser el verbo al que no invitas
 a la fiesta de tu voz...
 quisiera ser el aire
 que escapa de tu risa
 quisiera ser la sal
 para escocerte en tus heridas...»

Alejandro Sanz

Se trata de anáforas en las que se repite *quisiera ser* + un sintagma nominal.

- Imagen literaria, donde se ven las dos parte de la comparación:

«por los días que vendrán
 como un rayo de luz...»

Melón Diesel

«saldrá la luna
 fanalico encendido...»

Manolo García

Esta última da lugar a la explicación de fanal: «farol grande que se coloca en las torres de los puertos para que su luz sirva de señal nocturna. Cada uno de los grandes faroles que colocados en la popa de los buques servían como insignia de mando. Campana transparente, por lo común de cristal, que sirve para que el aire no apague la luz dentro de ella o para atenuar y matizar el resplandor»¹. Esta última definición corresponde también con los farolillos de feria dispuestos en forma de acordeón.

- paradojas:

«Quiero soñar
 que vivo muy despierto
 lejos de ti
 pero contigo dentro...»

Melón Diesel

«en el dulce licor que me hiere salvaje...»

Manolo García

1. DRAE, Real Academia Española, Madrid, 2001 (vigésimo primera edición)

– personificación:

«sobre los tejados se duerme la tarde...»

M.García.

«de melocotón se inventó una historia el sol
para darle a tus mejillas su color,
fue la juventud la que con su gorro azul
te llevaba en bicicleta por el monte Urgull...»
«...y ahora mismo están durmiendo en su cajón
cada beso, cada flor, cada canción...»
«tanto tiempo juntos y ahora te tienes que ir
éramos muy niños cuando allí te conocí
te veo jugar y en silencio hablar
como me gustaba tu carita al bostezar...
oh soledad dime si algún día habrá
entre tu y el amor buena amistad
vuelve conmigo a dibujar las olas del mar
dame tu mano una vez más...»

La oreja de Van Gogh.

Ésta última personifica el sentimiento de soledad. En la canción también de La oreja, La estrella y la luna encontramos también personificaciones, por ejemplo «la luna no dejaba de llorar...».

– pleonasma (insistencia en la comprensión del significado) y paronomasia (identidad parcial de los sonidos de dos palabras que se utilizan como compenetración semántica): «aprendí a soportar lo soportable...»

M. García

– eufemismo: «dicen que dicen que existe/un peculiar vegetal/que hace que te rías/de la bruja avería /como la cebolla hace llorar...». Referido posiblemente a la marihuana.

4.4. Reflexión que se presentará en forma de trabajo (individual o por grupos, éstos no muy numerosos) sobre los diferentes sentidos que se encuentran en las canciones. Puede realizarse mediante el análisis de una canción concreta, donde se estudiará su posible intención comunicativa, bien sea formas de discriminación sexual, racial o social, pero se atenderá también a todos los aspectos desarrollados anteriormente, aunque si se prefiere se puede profundizar en uno concreto.

Puede enfocarse desde dos puntos de vista diferentes:

1. por el método inductivo, es decir, partir de una única canción y analizar su sentido, figuras y estructuras, para llegar al desarrollo de un tema.
2. por el método deductivo, es decir, partir de un tema que aplicar a diferentes ejemplos de canciones.

Pero la reflexión sobre sentidos y temas de las canciones debe guiarse antes en clase por el profesor con ejemplos en los que se debatan y ejemplifiquen. Para ello he propuesto los siguientes casos:

Reivindicativas o denuncia social:

- Maná con su último trabajo *Justicia, tierra y libertad* y más clásico *Cuando los ángeles lloran*.
- Juanes, *Fíjate bien*, en contra de las minas antipersonas.
- Melón Diesel, *Planeta verde*.
- Alejandro Sanz, *Se le apagó la luz*, donde la protagonista es una chica que tuvo un accidente de tráfico y falleció. También con respecto a los accidentes de coche tiene El canto del loco una canción donde se increpa a alguien que puso en peligro la vida de sus amigos en la carretera.
- Melón Diesel, *Calle desengaño* donde se expone la vida de fracaso de una mujer que se dedica a la prostitución:

«de mentira es
lo que ella da
lo que dice
lo que te hace sentir
no cree en el amor
es profesional
te da su aliento
parece de verdad
alguien la intentó salvar
hace mucho tiempo ya
ese tipo que la usó
y después la abandonó
y la dejó
sentada en una maleta...».

Discriminación social y racial:

- Manu Chao, *El desaparecido*, tratando el tema de la inmigración.
- Tonxu, *Somos de colores*.

Discriminación sexual:

- Molotov, *Puto*, con expresiones homófobas.

Otros sentidos:

- Melón Diesel, *Hombre en el espejo*, donde se trata el tema de las apariencias, lo que se quiere ser y lo que se es.

4.5. Por último no hay que olvidar trabajar, de igual manera que con las anteriores, con las numerosas canciones que están basadas en poemas de escritores y que los alumnos deben conocer, y así introducirlos en el campo poético propiamente dicho. Es el caso de Joan Manuel Serrat, que ha puesto música a las poesías de Machado (El cristo de los gitanos, o quien no recuerda «todo pasa y todo queda pero lo nuestro es pasar, pasar haciendo caminos, caminos sobre la mar»), Lorca ha sido utilizado en el flamenco, por ejemplo Pepe Albaicín tiene «La baladilla de los tres ríos», «Antonio Torres Heredia», «La casada infiel» o «Romance de la luna, luna». Ana Belén y Víctor Manuel cantaron «La muralla» de Nicolás Guillén. Rosa León a Benedetti con «La secretaria ideal», a Alfonsina Storni en «Hombre pequeñito», Carmen Martín Gaité «Fui madre al pasar» y de Emilio Prados «La voz inmóvil».

Quizás el cantautor que mas ha versionado poemas de nuestra literatura de todas las épocas haya sido Paco Ibáñez; a Celaya en «La poesía es un arma cargada de futuro», a Miguel Hernández en «Andaluces de Jaén», a Quevedo en «Don Dinero», a Manrique con las Coplas a la muerte de su padre, a Neruda con el famoso «Me gusta cuando callas porque estás como ausente», Machado con los «Proverbios y cantares», Rubén Darío «Juventud, divino tesoro», Bécquer «Volverán las oscuras golondrinas», a Lorca con «Córdoba», César Vallejo con «Amada», Blas de Otero con «Me llamarán», de Alberti «La balada del que nunca fue a Granada», «A galopar» o «Nocturno». Fuera de nuestras fronteras a Georges Brassens con «La mala reputación».

5. EVALUACIÓN

Deberá ser continua como se propone desde la Logse del 3 de Octubre de 1997. el profesor observará en ella el trabajo de los alumnos, pero no única y exclusivamente, puesto que también se evaluará el desarrollo favo-

rable o no de los resultados de la unidad. El modo en que se va a realizar y los criterios utilizados serán expuestos al comienzo de la unidad para que no de lugar a confusiones.

En cuanto al trabajo del alumno, no debe limitarse a un examen, sino a la evaluación de sus actividades diarias, su participación y comprensión de las mismas. En la educación secundaria no existen los exámenes como tal, son controles que el profesor irá haciendo para evaluar el progreso o los fallos en el aprendizaje del alumno y del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero sí es un instrumento más para utilizar. Al contrario que en secundaria no se necesita una nota concreta que pase a formar parte del expediente, ya que existe el proceso de promoción.

En cuanto a los criterios seguidos para desarrollar esta actividad son fundamentalmente los siguientes:

- Dentro de las estructuras propias del género poético el alumno deberá reconocer e identificar los diferentes tipos de procedimientos retóricos, y con ello:
- Utilizar las propias ideas y experiencias para la producción de textos con intención literaria, empleando conscientemente las estructuras de género y procedimientos retóricos, puesto que para desarrollar su capacidad creativa pueden construir ellos mismos su propia poesía para ser utilizada como letra de una canción.
- Identificar críticamente en las letras musicales diferentes imágenes y expresiones con contenido ideológico y lingüístico.

LAS MARCAS DE USO EN LOS DICCIONARIOS ESCOLARES DEL ESPAÑOL

JORGE MARTÍNEZ MONTORO

I. INTRODUCCIÓN

Uno de los elementos fundamentales en la información de los artículos de los diccionarios, según ha revelado la investigación lexicográfica es el de la marcación o conjunto de elementos que ayudan a precisar y contextualizar el significado de cada palabra en el diccionario¹.

En efecto la marcación o «recurso o procedimiento que se utiliza en el diccionario para señalar la particularidad de uso, de carácter no regular, que distingue a determinados elementos léxicos²», es un hecho de gran tradición lexicográfica, no en vano ya está presente en el primer diccionario monolingüe del español, *El Tesoro* de Covarrubias³.

Se trata, por tanto, de un procedimiento técnico decisivo para contextualizar cada unidad lingüística recogida en el diccionario. Esta importancia es aún mayor en el caso de diccionarios con un carácter didáctico tan marcado como el de los repertorios escolares. Es decir, que las orientaciones sobre el uso en este tipo de obras requieren un tratamiento preciso y eficaz por parte de los autores de dichas obras. Sólo de esta manera se contribuirá a un

¹ Véase al respecto Haensch (1982), Seco (1987), Ahumada (1992) y Fajardo (1996) para los diccionarios generales, y Martínez Marín (1992) y Ávila (2000) para los diccionarios escolares en particular.

² Fajardo (1996: 31).

³ En relación con las marcas de uso en este diccionario, véase Fajardo (1996) y Martínez Montoro (2002), este último en relación con las UFS.

verdadero enriquecimiento de la competencia léxica del alumno. Comprobaremos por ello en este trabajo, si en los prólogos de los diccionarios escolares consultados se explican las diversas marcas de uso así como el tratamiento que se da en ellos. La razón de este estudio es que no basta sólo con recoger una serie de abreviaturas y marcar con ellas un cierto número de palabras sino que es igual de importante explicar tanto el porqué de la elección de esas marcas como también el significado que tiene cada una y, por tanto, el valor de que dotan a las acepciones que las incluyen⁴.

Para cumplir con estos objetivos hemos analizado cómo se recogen algunas unidades léxicas⁵ que son frecuentemente señaladas en libros de texto y manuales como pertenecientes a una determinada zona (variedad diatópica), nivel (variedad diastrática), registro (variedad diafásica) o disciplina científica o profesión específicas (variedad diatócnica), en diferentes diccionarios escolares del español. Los enumeramos, por orden cronológico: *Diccionario básico de la lengua española*, de la editorial Anaya; *Diccionario didáctico de español. Intermedio*, de SM; *Diccionario escolar de la lengua española*, editado por Santillana; *Diccionario Espasa de la lengua española (secundaria)*, *Diccionario escolar de la RAE* y *Diccionario Secundaria y Bachillerato de la Lengua Española*, editado conjuntamente por Anaya y Vox⁶.

En definitiva, pretendemos con este trabajo contribuir a cubrir una laguna de la que adolece la investigación lexicográfica del español: el estudio de las marcas de uso, de manera monográfica, en los diccionarios escolares.

II. LA INVESTIGACIÓN LEXICOGRÁFICA SOBRE LAS MARCAS DE USO

Como es sabido, la investigación lingüística moderna ha demostrado que la variación es un fenómeno natural en las lenguas. Según Coseriu (1977:

⁴ Ya lo apuntó G. Haensch (1982: 388) como criterio para la lexicografía en general. Para él, un proyecto lexicográfico exige que las delimitaciones de uso «no sólo se definan con extrema exactitud, sino que también las acaten todos los colaboradores de un proyecto lexicográfico. Sólo así pueden estas clasificaciones subjetivas, pero necesarias, mantenerse dentro de ciertos límites tolerables [...]. Todas estas distinciones deberían explicársele al usuario del diccionario, con las respectivas anotaciones, para evitar malentendidos».

Sobre la importancia de basar la praxis lexicográfica en un método riguroso, también llamó la atención Martínez Marín (1992: 64): «Otras características internas (marcación del léxico según variedades de lengua, fraseología, tratamiento de los homónimos) revelan de forma semejante a las características comentadas en los apartados anteriores la ausencia de una metodología acorde con la lexicografía moderna».

⁵ Concretamente, el corpus está formado por los siguientes vocablos: *guagua, cuadra, bulla, chivarse, sacerdote, cura, chavea, mujer, esposa, cónyuge, beldad, corcel, locución, complemento, Secretario de Estado, catalizador y aliteración*.

⁶ A partir de este momento las citaremos como, respectivamente: *DBLE, DDE, DELE, DESLE, DERA* y *DSBLE*. Los datos bibliográficos completos de cada una de ellas se encuentra en el apartado correspondiente. Remitimos, pues, allí, para mayor información.

118), son tres las diferencias internas que hacen que una lengua no sea una técnica unitaria: «diferencias en el espacio geográfico o *diferencias diatópicas*; diferencias entre los estratos socio-culturales de la comunidad lingüística o *diferencias diastráticas*; y diferencias entre los tipos de modalidad expresiva o *diferencias diafásicas*». A continuación detalla el profesor rumano con ejemplos cada una de estas diferencias⁷: «las técnicas más o menos unitarias que corresponden [...], a estos tres tipos de diferencias son las «hablas locales» y las «lenguas regionales» (técnicas *sintópicas*), los «niveles» socio-culturales de la lengua (técnicas *sinstráticas*: «lenguaje culto», «lenguaje medio», «lenguaje popular», etc.) y los «estilos de lengua» (técnicas *sinfásicas*: «lenguaje usual», «lenguaje solemne», «lenguaje familiar», «lenguaje de los hombres», «lenguaje de las mujeres», etc., y, en la lengua literaria, «lenguaje poético», «lenguaje de la prosa», etcétera)».

Esta triple variación en el uso de una lengua hace que sólo una «técnica considerada en un solo punto del espacio, en un solo «nivel de lengua» y en un solo «estilo de lengua» (técnica sintópica, sinstrática y sinfásica) se llamará [...] *lengua funcional*⁸». Aplicando esta idea a los diccionarios escolares, el carácter didáctico y descriptivo, hace que deba diferenciarse de manera diáfana el uso lingüístico general o *lengua funcional* y las variaciones que, de este uso, existen en la lengua. Para ello, la marcación de palabras y acepciones tiene que ser precisa e ir precedida de un soporte teórico.

Pues bien, el sistema de marcación descrito por la teoría lexicográfica y presente —en mayor o en menor medida—, en los diccionarios escolares españoles tiene mucho que ver con este análisis de la variación lingüística de Coseriu.

La utilización de marcas en los diccionarios escolares para diferenciar el uso de unas palabras del de otras está presente desde las primeras obras de este tipo, al igual que ocurrió con los diccionarios generales (así en el *Tesoro* de Covarrubias, como dijimos en la introducción). Buena prueba de ello, es la presencia, en el *Diccionario Manual* de la RAE de 1927, considerado por la investigación lexicográfica moderna un claro precedente de los modernos diccionarios escolares⁹, de numerosas marcas diatópicas («Advertencia» VII: «el presente Manual añade aún muchos regionalismos, así de España como de América»)¹⁰, diastráticas¹¹,

⁷ Coseriu (1977: 118).

⁸ Coseriu (1977: 119).

⁹ Véase Martínez Marín (1992: 53).

¹⁰ La lista de marcas empleadas es demasiado extensa para cumplir el objetivo más importante propuesto por la RAE en la «Advertencia» (p. VIII): «ofrecer al público un libro de consulta más práctico, aunque menos completo, que su diccionario grande». Así, p. e., se encuentran algunas como *bajo bretón*, *bajo griego*, *Río de la Plata*, y también una marca referida a cada provincia española; todas ellas son demasiado particulares para un diccionario con objetivos didácticos.

¹¹ Nada se afirma respecto de las variedades diastráticas en la «Advertencia». En la lista de abreviaturas, sólo aparecen dos *familiar* y *popular* aunque, en ningún momento, se explica la diferencia entre ambas.

diafásicas¹² («Advertencia», p. VIII: «La edición décima quinta también procuró ya, más que las anteriores, acoger gran parte de los vocablos corrientes o técnicos, usuales entre personas ilustradas y que por varias causas no habían recibido todavía la sanción académica. El presente Manual añade aún muchas otras voces comunes o técnicas»), y diatécnicas.

Por otra parte, la marcación¹³, según indica Fajardo (1996: 32) «cumple una función fundamental: caracterizar a un elemento léxico señalando sus restricciones y condiciones de uso». Así mismo, las marcas empleadas en dicho sistema según este autor de varios tipos: diacrónicas, diatópicas, diastrácticas, diafásicas, diatécnicas y connotativas. A continuación, analizamos cada una de ellas por separado:

- 1) Marcas diacrónicas. Son las «indicaciones que aparecen en el diccionario referidas al hecho de que los lexemas o acepciones se sientan como obsolescentes o, por el contrario, novedosas¹⁴». Son, por tanto, marcas como *antiguo*, *desusado*, *neologismo*, etc.

Este tipo de marcas, frecuentes en la práctica lexicográfica del español, no se utilizan, con buen criterio puesto que se trata de recopilar una selección de palabras y UFS de la lengua general, en los diccionarios escolares consultados excepto en el *DERAE*, en donde nos encontramos con tres marcas de este tipo: *desusado*, *usábase* y *anticuado*¹⁵.

El corpus léxico y fraseológico de los diccionarios escolares, insistimos en ello, imposibilita, al estar enfocado a un grupo de usuarios muy concreto¹⁶, y

¹² Todas las marcas de este tipo, excepto *poético* y *vulgar*, son, en realidad marcas diatécnicas. Así, *Literatua*, *Liturgia* o *Esgrima*. De nuevo en este punto, sin embargo, nos encontramos con demasiadas marcas, hecho que complica el uso del diccionario.

¹³ O «recurso o procedimiento que se utiliza en el diccionario para señalar la particularidad de uso» (Fajardo 1996: 31), como ya afirmamos en la introducción.

¹⁴ Fajardo (1996: 37).

¹⁵ A pesar de que el número de palabras señaladas diacrónicamente se reduce en la edición de 1996 respecto de la edición de 1992, según se afirma en el «Preámbulo» de aquella obra, en ningún momento se diferencian las tres marcas apuntadas, algo necesario por la cercanía entre los tres conceptos y a pesar del carácter práctico de la obra: «El criterio de selección fundamental ha consistido en mantener todas aquellas voces y acepciones que pueden resultar útiles a los alumnos de Educación Secundaria. Se han suprimido, con obligadas excepciones, las anticuadas, las desusadas y las poco frecuentes».

Conviene tener en cuenta, en relación con este hecho, que en el *Diccionario Manual* de 1927, están presentes las mismas marcas aunque tampoco conocemos el criterio seguido para utilizar cada una de ellas.

¹⁶ Sobre la elaboración del corpus, son muy claras las siguientes palabras de la «Presentación» (p. IX) del *DELE*: «el léxico incluido se ha seleccionado de acuerdo con los corpus utilizados por los escolares de estas edades [educación secundaria], pero también se ha dado cabida a términos habituales en los diccionarios generales, para no decepcionar al estudiante en la búsqueda de palabras desconocidas para él».

con unas necesidades lingüísticas por tanto muy precisas, la **marcación diacrónica**, incluidas las que se refieren a neologismos¹⁷.

- 2) **Marcas diatópicas**. Las «diferencias en el espacio geográfico»(Coseriu 1977: 118) son también tradicionales en los diccionarios del español.

Como no podía ser de otra forma, puesto que los diccionarios escolares aprendieron la metodología de las obras mayores ya existentes, en los repertorios escolares se utilizaron desde las primeras obras¹⁸ del género las marcas diatópicas para diferenciar aquellas unidades léxicas y fraseológicas cuyo uso se restringe a ciertas zonas del español.

Así pues, con la presencia de estas marcas se guía al alumno (usuario potencial de estas obras) en la consulta del diccionario, precisándole el contexto de uso de ciertas palabras de las que, en muchas ocasiones, ignorará el valor diatópico¹⁹. Sin embargo, en los repertorios escolares consultados no siempre se tiene en cuenta es te tipo de marcas. Concretamente, el *DDE* no recoge, entre sus marcas de uso, ni americanismos ni regionalismos de ninguna clase²⁰.

Se trata, en definitiva, de un elemento necesario y **que**, de cualquier forma, debe presentarse en el diccionario escolar de manera diáfana, pensando en el tipo de lectores a los que se dirigen estas obras.

- 3) **Marcas diastráticas**. Mediante estos elementos se diferencian los usos de los diversos estratos socio-culturales de una comunidad lingüística²¹. Se trata, por tanto, de diferenciar lo culto de lo popular, puesto que esta es la separación más palpable y práctica desde el punto de vista diastrático.

¹⁷ De hecho, esta marca, no aparece en ninguno de los diccionarios escolares consultados. Sin embargo, el *Diccionario Manual* de la RAE utiliza un procedimiento especial (concretamente poner la palabra entre corchetes), para marcar de algún modo los neologismos. Sin embargo, su uso no es exclusivo de esta función, como bien indica Fajardo (1996: 40).

¹⁸ Así, en el *Diccionario Manual* de la RAE, se afirma en la «Advertencia» (p. VII) lo siguiente: «el presente Manual añade aún muchos regionalismos, así de España como de América».

¹⁹ Este hecho contribuye a reforzar la idea consabida de que el diccionario no sólo sirve para la consulta del significado sino que ofrece al usuario información complementaria decisiva para la completa comprensión de éste.

²⁰ En el resto de obras analizadas sí se utilizan marcas diatópicas de diversa índole. Así el *DBLE*, *DELE* y *DERAE* utilizan abreviaturas (como *Amer.*, *Ant.* [*Antillas*], etc.), mientras que el *DESLE* y el *DSBLE*, por el contrario, prefieren incorporar esta información dentro de la misma definición (p. e., así define *guagua* el *DSBLE*: «En Canarias, autobús de servicio urbano»).

²¹ Al comienzo de este apartado ya expusimos a qué se refieren concretamente las diferencias diastráticas siguiendo a Coseriu. Remitimos allí para mayor información.

Los diccionarios escolares de nuestro corpus incluyen marcas de este tipo aunque, eso sí, no es un hecho general. Concretamente, sólo el *DSBLE*, utiliza la marca *culto* para contextualizar algunos vocablos (por ejemplo, *beldad* o *corcel*)²², mientras que la marca *coloquial* sí es más usual: la voz *chivarse*, por ejemplo, se marca de esta forma en el *DSBLE*, *DESLE* y *DDE*²³.

Desgraciadamente, excepto en el *DSBLE*²⁴, la práctica lexicográfica no va acompañada de una explicación teórica previa, lo que dificulta al usuario la comprensión de dichas marcas. Esto ya lo advirtió Fajardo (1996: 43), a propósito de los diccionarios generales: «el valor que cada diccionario atribuye a estas marcas debería estar definido claramente y no limitarse a registrar, sin más explicaciones, el equivalente de una abreviatura».

- 4) Marcas diafásicas. «Los tipos de modalidad expresiva», como los define Coseriu (1977: 118), más conocidos como estilos de lengua también son de uso tradicional en la lexicografía del español, incluida la escolar²⁵.

La descripción previa a la práctica lexicográfica es de nuevo fundamental, más aún si como advierte Fajardo (1996: 48) nivel, registro y estilo suelen mezclarse en los diccionarios españoles: «El establecimiento de una categoría de marcas para el nivel, el registro y el estilo entraña no pocas dificultades, pues supone la consideración bajo un mismo tipo, de marcas tan diversas como *literario*, *poético*, *escrito*, *popular*, *familiar*, *coloquial*, *vulgar*, *formal*, etc., que responden a criterios muy distintos y que no se suelen explicar en los prólogos de los diccionarios».

²² El *DDE* señala esas dos palabras aunque diafásicamente, pues utiliza la marca *poético*.

²³ El *DERAE*, por su parte, la señala como *vulgar*.

²⁴ En concreto, se afirma al respecto lo siguiente en el «Prólogo» (p. XII) de este diccionario: «El nivel de uso de una acepción expresa en qué situaciones distintas de la estándar se utilizan ciertas palabras. Se ha preferido trabajar únicamente con tres niveles para no dificultar su comprensión [...]. Las acepciones de nivel *culto* se utilizan preferentemente en situaciones formales, mayormente textos escritos, y en literatura. Las *coloquiales* en situaciones informales, preferentemente entre amigos y familiares; también son muy habituales en usos expresivos de la lengua, ya sea con finalidad humorística o en situaciones de malestar o enfado. Se han marcado como *malsonantes* las acepciones que incluso en situaciones de familiaridad o confianza pueden parecer maleducadas, rudas, molestas al oído o, incluso, vulgares».

Por otra parte, el *DDE*, aunque sin explicar ninguna marca, al menos las menciona en el «Prólogo» (p. VIII), concretamente, dentro de lo que denomina «valores subjetivos»: «Sólo se han marcado los valores *anticuado* (*ant.*), *coloquial* (*colo.*), *eufemístico* (*euf.*), *poético* (*poét.*), *vulgar* (*vulg.*) y *vulgar malsonante* (*vulg.*), etc.»

²⁵ El *Diccionario Manual* de la RAE incluye, a imitación del diccionario general, marcas como *familiar* (*fam.*), *vulgar* o *vulgarismo* (*vulg.*), etc.

Si tenemos en cuenta esta afirmación así como lo dicho anteriormente a propósito de las marcas diastráticas, sólo el *DDE*, el *DERAE* y el *DESLE* señalan los estilos de lengua. Así el primero marca, p. e., *beldad* y *corcel* como propios de la *poesía*, el *DERAE* considera *chivarse* un vocablo *vulgar*²⁶, mientras que del último no hemos encontrado ejemplos de palabras de uso *vulgar*, única marca diafásica presente en la lista de abreviaturas.

Se trata, en definitiva, de una cuestión compleja y que requiere de una fundamentación teórica previa para una correcta comprensión por parte del usuario. Por fortuna, el hecho de que el diccionario escolar más reciente consultado, el *DSBLE*, incluya este trabajo teórico previo hace concebir esperanzas para próximos repertorios escolares. Esto es, así mismo, una prueba de que la praxis lexicográfica debe aprovechar las pautas marcadas por la investigación en dicha disciplina.

- 5) Marcas diatécnicas. Los diccionarios han recogido frecuentemente palabras procedentes de empleos o de ámbitos científicos que han pasado a ser de uso general, con lo que se ha hecho necesario marcarlos para orientar al lector en la consulta del diccionario. También el *Diccionario Manual*, claro precedente, como sabemos, de los diccionarios escolares, recogió algunas marcas de este tipo. Así, *Astronomía*, *Gramática*, *Marina* o *Química*²⁷.

La reflexión teórica anterior a la realización de la obra es también crucial en este aspecto puesto que sólo mediante ella podremos adaptar el diccionario a las necesidades de los alumnos. En los diccionarios consultados, es de nuevo el *DSBLE* el único que se preocupa por fundamentar esta cuestión de las marcas diatécnicas: «Una acepción lleva la marca de tecnicismo cuando su uso se circunscribe a un ámbito de especialidad, a la materia concreta o a hablantes con conocimientos específicos. No se han marcado acepciones que, aunque estén relacionadas con una materia o disciplina, son conocidas y empleadas en situaciones de uso normal de la

²⁶ Este diccionario tiene presentes otras dos marcas diafásicas, *familiar* y *poético*, aunque no hemos encontrado ejemplos así marcados en nuestro corpus.

²⁷ Sin embargo, incluye algunas marcas diatécnicas inadecuadas, por ser demasiado precisas, para un diccionario escolar. Así, *Caligrafía*, *Metalurgia*, *Dióptica* o *Montería*. Esto se debe, de nuevo, a que, como se afirma en la «Advertencia» (VIII), el *Diccionario Manual* «es un resumen y a la vez un suplemento de la décima quinta edición del Diccionario que la lengua española acaba de publicar [se refiere a la edición de 1926]». Hoy, sin embargo, es un hecho aceptado en la lexicografía que los diccionarios escolares no pueden ser un simple resumen o adaptación de los generales puesto que ambos parten de necesidades distintas y con objetivos diferentes. Véanse, al respecto, *Martínez Marín* (1991) y *Martínez Montoro* (2002), entre otros trabajos.

lengua²⁸». Así mismo, esta reflexión científica previa posibilita un claro cambio en este diccionario en las diversas marcas diatécnicas consideradas respecto a otros diccionarios escolares anteriores, idea reclamada ya, por cierto, por Fajardo (1996: 44) aunque en relación con los diccionarios generales: «Sobre las marcas técnicas y pertenecientes a ciencias y profesiones diversas, considera que el autor/es de un diccionario deben meditar las diversas marcas por las que se opte y no dejarse llevar, por tanto, por la tradición».

No en todos los diccionarios consultados se advierte la presencia de marcas diatécnicas desde las páginas preliminares. Así, mientras que el *DSBLE* y el *DERAE* utilizan la lista de abreviaturas para dar cuenta de ellas al usuario²⁹, el resto no lo hace de este modo, sino que incorpora la marca a la definición³⁰. Valga como ejemplo, para ilustrar esta cuestión, la definición de *complemento* de cada diccionario:

DSBLE: 2. GRAM. Parte de una oración que completa el significado de uno o más de sus componentes.

DESLE: En gramática, palabra, sintagma o proposición que, en una oración, completa el significado de uno o varios componentes de la misma.

DBLE: 2. En sintaxis, palabra o palabras que completan la significación de algún elemento de la frase.

DDE: 2. En lingüística, constituyente de la oración que completa el significado de uno o de varios de sus componentes.

²⁸ *DSBLE*, («Prólogo», p. XII).

²⁹ LA cantidad y pertinencia de las marcas es radicalmente diferente entre ambos repertorios. Mientras que el *DSBLE*, respaldado por el previo estudio teórico, apenas si recoge quince marcas de este tipo (*anatomía, arquitectura, astronomía, biología, botánica, derecho, economía, filosofía, física, geología, gramática, informática, marina, matemáticas, medicina, música, pintura, química y zoología*), en el *DERAE*, al ser una adaptación del diccionario general tal y como se afirma en el «Preámbulo» (p. VII), el número de marcas diatécnicas es notablemente más elevado, incluyendo algunas de dudoso valor didáctico. Así, *Acústica, Cosmografía, Embriología, Oceanografía*, etc.

³⁰ Esta metodología ha sido, sin embargo, criticada por la investigación lexicográfica. Como señala, p. e., Ahumada (1992: 21), las definiciones deben responder a dos principios; la identidad categorial y el principio de sustitución. Es este último en el que nos fijamos: «si atendiéndonos al principio de sustitución [afirma Ahumada] con las observaciones necesarias al mismo el contenido del enunciado no cambia, la definición se considerará válida a todos los efectos» Si aplicamos estas palabras, tomando como ejemplo de definición la del vocablo *complemento* del *DESLE*, en una frase como «En la sintaxis española existen varios tipos de *complementos*», la palabra en cuestión no puede ser sustituida, como si se tratara de un sinónimo, por su definición ya que la frase resultante no tendría sentido: * «En la sintaxis española existen varios tipos de *en gramática, palabra, sintagma o proposición que en una oración completa el significado de uno o varios componentes de la misma*».

Así pues, sólo el análisis científico previo, que fundamente la elaboración rigurosa del diccionario escolar, permitirá hacer realmente útiles para los escolares estas obras. Sólo así contribuirán a la madurez lingüística de los alumnos de ES gracias al desarrollo de su competencia léxica. Para lograr dicho objetivo, la contextualización de cada vocablo es muy necesaria e indispensable. De ahí la importancia de incorporar sistemática y razonadamente las marcas de uso a los diccionarios escolares.

III. /ANÁLISIS DE LA MARCACIÓN DE USO EN EL CORPUS

Una vez justificada la importancia didáctica que tiene la plasmación coherente de la variación lingüística, en cualquiera de sus tipos, en los diccionarios escolares, como hecho decisivo para ayudar al desarrollo de la competencia léxica de los usuarios a quienes se dirigen, llevamos a cabo ahora el análisis de nuestro corpus, mediante la comparación, con la ayuda de tablas, del tratamiento de cada palabra en cada diccionario. No se trata, por tanto, de decir si un diccionario es mejor que otro sino de completar de esta forma el marco teórico de los apartados anteriores del trabajo.

GUAGUA (americanismo)

| | <i>Marca con abrev.</i> | <i>Marca en defin.</i> | <i>No marca</i> |
|----------------------------|-------------------------|------------------------|-----------------|
| <i>DBLE</i> | X | | |
| <i>DDE</i> ³¹ | | | X |
| <i>DELE</i> | | X | |
| <i>DESLE</i> ³² | X | X | |
| <i>DERAE</i> | X | | |
| <i>DSBLE</i> | | X | |

³¹ En el *DDE* no podemos considerar marca diatópica, por demasiado imprecisa, la expresión, al hilo de la definición «En algunas regiones».

³² El *DESLE* recoge dos acepciones para *guagua*; en la primera marca la palabra en la definición y en la segunda utiliza la abreviatura *Amer. (Americanismo)*. Para mejor comprensión, estas son las dos definiciones completas:

1. «Autobús urbano, especialmente en Canarias y algunas zonas de América».
2. *Amer.* Niño pequeño.

CUADRA (americanismo)

| | <i>Marca con abrev.</i> | <i>Marca en defin.</i> | <i>No marca</i> |
|---------------------------|-------------------------|------------------------|-----------------|
| <i>DBLE</i> ³³ | | | |
| <i>DDE</i> | | | X |
| <i>DELE</i> | X | | |
| <i>DESLE</i> | | | |
| <i>DERAE</i> | | | |
| <i>DSBLE</i> | | X | |

BULLA (Andalucismo)

| | <i>Marca con abrev.</i> | <i>Marca en defin.</i> | <i>No marca</i> |
|--------------|-------------------------|------------------------|-----------------|
| <i>DBLE</i> | | | X |
| <i>DDE</i> | | | X |
| <i>DELE</i> | | | |
| <i>DESLE</i> | | X | |
| <i>DERAE</i> | | | X |
| <i>DSBLE</i> | | | X |

CHAVEA (coloquial)

| | <i>Marca con abrev.</i> | <i>Marca en defin.</i> | <i>No marca</i> |
|----------------------------|-------------------------|------------------------|-----------------|
| <i>DBLE</i> | X | | |
| <i>DDE</i> | | | |
| <i>DELE</i> | | | |
| <i>DESLE</i> | X | | |
| <i>DERAE</i> | | | |
| <i>DSBLE</i> ³⁴ | X | | |

³³ Cuando no se señala ninguna casilla en un diccionario significa que no se recoge o bien la acepción o bien la palabra en el diccionario correspondiente.

³⁴ Este diccionario es el único que en lugar de utilizar abreviatura prefiere, en ocasiones, la palabra completa. Eso sí, la diferencia del resto de la definición al utilizar otro tipo de letra.

Para Ávila (2000: 266) es mucho más didáctico este método que la abreviatura: «Estas indicaciones [las de uso] pueden hacerse mediante abreviaturas, lo cual oscurece la comprensión de la obra, o sin ellas, empleando todas las palabras, lo cual ocupa mayor espacio, pero es más comprensible para los usuarios»

CHIVARSE (coloquial)

| | <i>Marca con abrev.</i> | <i>Marca en defin.</i> | <i>No marca</i> |
|--------------|-------------------------|------------------------|-----------------|
| <i>DBLE</i> | | | X |
| <i>DDE</i> | X | | |
| <i>DELE</i> | | | X |
| <i>DESLE</i> | X | | |
| <i>DERAE</i> | X | | |
| <i>DSBLE</i> | X | | |

CURA³⁵ (coloquial)

| | <i>Marca con abrev.</i> | <i>Marca en defin.</i> | <i>No marca</i> |
|--------------|-------------------------|------------------------|-----------------|
| <i>DBLE</i> | | | X |
| <i>DDE</i> | X | | |
| <i>DELE</i> | | | X |
| <i>DESLE</i> | | | X |
| <i>DERAE</i> | | | X |
| <i>DSBLE</i> | X | | |

LOCUCIÓN (gramática)

| | <i>Marca con abrev.</i> | <i>Marca en defin.</i> | <i>No marca</i> |
|--------------|-------------------------|------------------------|-----------------|
| <i>DBLE</i> | | | X |
| <i>DDE</i> | | | X |
| <i>DELE</i> | | | X |
| <i>DESLE</i> | | | X |
| <i>DERAE</i> | X | | |
| <i>DSBLE</i> | | | X |

³⁵ Esta palabra es especialmente interesante, puesto que tan sólo un diccionario la marca como *coloquial*. De esta forma, al no restringirse su uso, se coloca al mismo nivel que *sacerdote*, que en ningún diccionario se señala como *culto*. Esto ocurre también con *mujer*, *esposa* y *cónyuge*, que en todos los diccionarios se consideran la misma variedad de uso, puesto que no las diferencian con ninguna marca.

Estos ejemplos son una clara muestra de por qué un diccionario escolar requiere un análisis científico previo riguroso.

COMPLEMENTO³⁶ (gramática)

| | <i>Marca con abrev.</i> | <i>Marca en defín.</i> | <i>No marca</i> |
|--------------|-------------------------|------------------------|-----------------|
| <i>DBLE</i> | | X | |
| <i>DDE</i> | | X | |
| <i>DELE</i> | | | X |
| <i>DESLE</i> | | X | |
| <i>DERAE</i> | X | | |
| <i>DSBLE</i> | X | | |

SECRETARIO DE ESTADO³⁷ (política, derecho)

| | <i>Marca con abrev.</i> | <i>Marca en defín.</i> | <i>No marca</i> |
|--------------|-------------------------|------------------------|-----------------|
| <i>DBLE</i> | | | X |
| <i>DDE</i> | | | X |
| <i>DELE</i> | | | X |
| <i>DESLE</i> | | | X |
| <i>DERAE</i> | | | X |
| <i>DSBLE</i> | | | X |

CATALIZADOR³⁸ (química)

| | <i>Marca con abrev.</i> | <i>Marca en defín.</i> | <i>No marca</i> |
|--------------|-------------------------|------------------------|-----------------|
| <i>DBLE</i> | | | X |
| <i>DDE</i> | | X | |
| <i>DELE</i> | | | |
| <i>DESLE</i> | | | X |
| <i>DERAE</i> | X | | |
| <i>DSBLE</i> | | | X |

³⁶ Nótese que si bien casi todos los diccionarios consideran el vocablo *complemento* característico de una variedad diatómica (*gramática*) no ocurre lo mismo con *locución*, un término también tradicional en las gramáticas del español.

Por otra parte, ni el *DBLE* ni el *DDE* ni el *DERAE* utilizan la marca *gramática* sino *sintaxis* el primero y *lingüística* los otros dos.

³⁷ Creemos que sería interesante incorporar una marca especial para palabras del ámbito político y del derecho. Aparte de la señalada, *juez*, *ministro*, *magistrado*, entre otras se beneficiarían de esta marca.

³⁸ La no marcación de esta palabra podría deberse a que, al ser un objeto de uso general hoy en día, se considera que ha pasado a ser una palabra de este nivel de lengua. Para ello,

ALITERACIÓN³⁹ (culto)

| | <i>Marca con abrev.</i> | <i>Marca en defin.</i> | <i>No marca</i> |
|--------------|-------------------------|------------------------|-----------------|
| <i>DBLE</i> | | | X |
| <i>DDE</i> | | | X |
| <i>DELE</i> | | | X |
| <i>DESLE</i> | | | X |
| <i>DERAE</i> | X | | |
| <i>DSBLE</i> | X | | |

BELDAD (culto)

| | <i>Marca con abrev.</i> | <i>Marca en defin.</i> | <i>No marca</i> |
|--------------------------|-------------------------|------------------------|-----------------|
| <i>DBLE</i> | | | X |
| <i>DDE</i> ⁴⁰ | X | | |
| <i>DELE</i> | | | |
| <i>DESLE</i> | | | X |
| <i>DERAE</i> | | | X |
| <i>DSBLE</i> | X | | |

sin embargo, las definiciones así como los ejemplos, de indudable valor clarificador, deben corresponderse con ese nivel de uso. Cómparese, en relación con este hecho, la definición de *catalizador* del *DSBLE* y el *DESLE*:

DSBLE: «Sustancia que hace más rápida o más lenta la velocidad de una reacción química sin participar en ella». Las encimas son catalizadores de los procesos biológicos.

DESLE: «Cuerpo capaz de producir la catálisis o acción activadora de las reacciones químicas realizadas por cuerpos que, al terminar la reacción, permanecen inalterados». *Mi coche usa gasolina sin plomo.*

Esta última definición es, desde nuestro punto de vista, mucho más cercana al usuario al ser más acorde con su realidad.

³⁹ Llama la atención que ningún diccionario, excepto el *DERAE*, marque esta palabra como propia de la literatura o, incluso, de la retórica. Tenemos que señalar, así mismo, que el *DSBLE* prefiere utilizar entera la marca *culto* en lugar de abreviatura. Véase la nota 37 para mayor información al respecto.

⁴⁰ Este diccionario utiliza la abreviatura *poético* en lugar de *culto*. Ocurre lo mismo con la siguiente palabra: *corcel*.

CORCEL (culto)

| | <i>Marca con abrev.</i> | <i>Marca en defin.</i> | <i>No marca</i> |
|--------------|-------------------------|------------------------|-----------------|
| <i>DBLE</i> | | | X |
| <i>DDE</i> | X | | |
| <i>DELE</i> | | | X |
| <i>DESLE</i> | | | X |
| <i>DERAE</i> | | | X |
| <i>DSBLE</i> | X | | |

IV. CONCLUSIONES

Así pues, tras este análisis de la marcación de las particularidades de uso en los diccionarios escolares, son varios los aspectos que es necesario destacar:

Siguiendo lo que afirma Fajardo (1996) para los diccionarios generales, es fundamental la incorporación, a la praxis lexicográfica escolar, de las innovaciones de los modernos estudios lexicográficos.

En relación con ello, la reflexión y análisis de las marcas de uso que se incorporan al diccionario escolar se presenta como un paso previo insustituible a la realización del diccionario. En este sentido, las páginas preliminares del diccionario deben ser el lugar donde se explique y justifique la elección de las marcas de uso.

El carácter didáctico de los diccionarios escolares justifica por sí solo la contextualización, cuando sea necesario, de cada unidad léxica definida, puesto que esta es la única manera de guiar de verdad a los usuarios de estos diccionarios. Por ello, es decisiva la incorporación selectiva y razonada de algunos tipos de variación lingüística. En concreto, como es tradicional en los diccionarios españoles, la marcación diatópica, diastrática, diafásica y diatécnica es indispensable.

El hecho de que los repertorios escolares sean una clase de los «diccionarios especiales» (Martínez Marín, 1992), hace que incluso un aspecto secundario como la tipografía de las marcas de uso deba ser peculiar respecto a otros diccionarios, bien generales bien especializados. En este sentido, y teniendo en cuenta a Ávila (2000), creemos que incorporar la palabra completa en lugar de utilizar una abreviatura contribuye a facilitar mucho más la búsqueda al estudiante.

En definitiva, como viene afirmando desde hace algunos años la investigación lexicográfica, los diccionarios escolares contribuyen de manera decisiva al desarrollo de la competencia léxica del alumno de educación secun-

daria. De ahí que, estando demostrada la importancia para la enseñanza de la lengua, deban ser eficaces para contribuir a que los alumnos alcancen un buen conocimiento y dominio de su lengua.

V. BIBLIOGRAFÍA

1. *Diccionarios escolares utilizados*

DBLE. Diccionario básico de la lengua española. Anaya. Barcelona. 1993.

DDE. Diccionario didáctico de español. Intermedio. SM. Madrid. 1993.

DELE. Diccionario escolar de la lengua española. Santillana. Madrid. 1996.

DESLE. Diccionario Espasa de la lengua española (secundaria). Espasa-Calpe. Madrid. 1999.

DSBSL. Diccionario Secundaria y Bachillerato de la lengua española. Anaya-Vox. Barcelona. 2000.

Real Academia Española. *DERAE. Diccionario escolar de la RAE.* Espasa-Calpe, Madrid, 1996.

Real Academia Española. *Diccionario Manual e Ilustrado.* Espasa-Calpe. Madrid. 1927.

2. *Trabajos especializados y obras de consulta*

Ávila Martín, C. (2000): *El diccionario en el aula. Sobre los diccionarios escolares destinados a la enseñanza y aprendizaje de la lengua materna.* Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.

Coseriu, E. (1977). *Principios de semántica estructural.* Gredos. Madrid.

Fajardo, A. (1996): «Las marcas lexicográficas: concepto y aplicación práctica en la lexicografía española». *Revista de lexicografía.* III. Departamento de Filología española y latina. Universidad de La Coruña, pp. 31-59.

Haensch, G. et alii. (1982): *La lexicografía. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica.* Gredos. Madrid.

Martínez Marín (1997): «El desarrollo de la competencia léxica en la enseñanza del español como lengua materna», en F. J. García Wiedeman, M. I. Montoya Ramírez y J. A. Moya Corral, (eds.) *Enseñar y aprender lengua española. Actas de las II Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española.* Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 13-29.

Martínez Marín, J. (1992): «Los diccionarios escolares: lo que son y lo que deberían ser», en I. Ahumada, (ed.) *Diccionarios españoles: contenido y aplica-*

ciones. Actas del I Seminario de Lexicografía hispánica.. Casa editora El Estudiante. Jaén, pp. 51-71.

Martínez Montoro, J. (2002): «Las locuciones prepositivas del español: caracterización y observaciones para su enseñanza», en Montoya Ramírez, M^a. I. y Moya Corral, J. A. (eds.), *Gramática y enseñanza de la lengua española. Actas de las VII Jornadas de enseñanza de la lengua española*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada, pp. 225-247.

LA ACOMODACIÓN A LA NORMA GRANADINA. A PROPÓSITO DE UN GRUPO DE ALHAMEÑOS INSTALADOS EN GRANADA

FRANCISCA MARÍA MOLINA SERRATO

INTRODUCCIÓN

El objeto del presente estudio es ofrecer una interpretación del comportamiento lingüístico acerca del sistema de las sibilantes (en concreto, los fenómenos del seseo, ceceo y distinción) de los hablantes procedentes de un hábitat rural, Alhama de Granada, y de la integración de éstos en un medio urbano, Granada; es decir, se pretende indicar la incidencia que ha tenido la norma urbana granadina en el habla de los alhameños que de manera estable u ocasional se han vinculado con Granada.

En este sentido, hay que tener presente que la lengua es un hecho básicamente social, es el vehículo que tienen los seres humanos para establecer la comunicación en el seno de las sociedades y, como tal, reproduce no sólo la variación geográfica, sino también las vicisitudes por las que han pasado los hablantes.

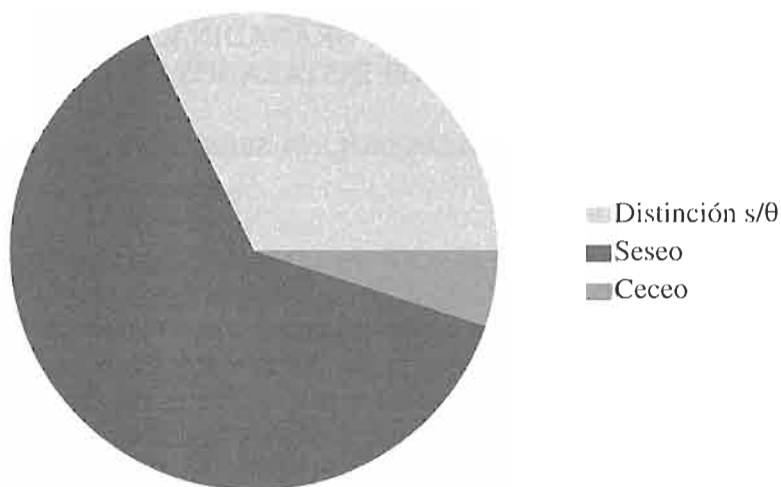
Alhama es un pueblo cuya situación geográfica (suroeste de Granada, próximo a Málaga) le hace estar inscrito en un área compacta de ceceo (según el ALEA, mapa 1705, «Áreas de mantenimiento o de neutralización de la oposición /s:/_/_/»)¹; sin embargo, el rasgo más generalizado entre sus habitantes es el seseo. No obstante, como ya manifestamos en otro lugar (Molina y Moya, 2002), recientemente el sistema fonológico dominante de

¹ M. Alvar, A. Llorente, G. Salvador y J. Mondéjar; *Atlas lingüístico y Etnográfico de Andalucía*, Granada, CSIC, 1961, 1973.

las sibilantes parece estar cambiando y empezando a ofrecer porcentajes interesantes de realizaciones distinguidoras en convivencia con las realizaciones igualadoras de ambos fonemas (tabla 1).

| | |
|----------------|----|
| DISTINCIÓN s/θ | 32 |
| SESEO | 63 |
| CECEO | 5 |

Tabla 1. *Porcentajes de seseo, ceceo y distinción s/θ en Alhama*



Si nos fijamos, podemos ver que la solución mayoritaria ha sido el seseo, variante vernacular que persiste con fuerza, todavía, como signo de identidad regional; pero también los datos nos arrojan unos índices de frecuencia de distinción relativamente significativos. Este proceso de cambio está fomentado por las edades intermedias y los jóvenes, los sociolectos altos y las mujeres (Molina y Moya, 2002).

En la actualidad, esta tendencia de uso hacia la norma distinguidora, que actúa como norma de prestigio, comienza a ser un resultado habitual entre los hablantes de las zonas urbanas del sur peninsular; así se demuestra en los estudios de investigación sociolingüística que se han llevado a cabo en la última década: Málaga (Villena, 1992, 1994; Villena y Requena, 1994; Villena, Sánchez y Ávila, 1995), Granada (J.A. Moya y E. Wiederman, 1995), Almería (Cortés Rodríguez, 1992; García Marcos, 1993), Córdoba (Morillo- Velarde, 1992), etc.; de hecho, lo observado en Alhama se ajusta a lo señalado por los investigadores de estos puntos.

En este trabajo se analizan los resultados de un grupo de hablantes que, si bien tienen fijada su residencia en Granada, proceden de Alhama de Granada, localidad situada a 60 Km. al sureste de la provincia. Dichos resultados se analizan a la luz de la información obtenida en otro estudio realizado en Alhama (Molina y Moya, 2002). Mediante la comparación de ambos grupos se pretende obtener información acerca del proceso de acomodación de las formas rurales al sistema urbano.

1. TRES CALAS

A fin de conocer el grado de acomodación de la norma rural a la urbana, hemos practicado tres calas:

1. En el primer caso se trata de la información obtenida a partir del análisis de una red social anclada en Alhama de Granada y compuesta por 74 sujetos (36 hombres y 38 mujeres). En este caso obtenemos información acerca del estado de lengua que se registra actualmente en la ciudad de Alhama. Los resultados que aporta el grupo son de suma importancia, pues sirven de contrapunto para valorar los índices obtenidos en los otros dos grupos. Los informantes incluidos en esta cala, que llamaremos ALHAMA, se constituyen en el grupo de control (Moya, 2003) que nos permitirá determinar el grado de irradiación de la norma granadina sobre la de Alhama.
2. Alhameños que han emigrado y viven ya en Granada, aunque mantengan relaciones con el pueblo. Esta cala la componen 26 personas (12 hombres y 14 mujeres). Se trata, pues de alhameños ya instalados en Granada, por tanto los llamaré INSTALADOS.
3. Alhameños que viven en el pueblo y mantienen un contacto frecuente con Granada (diario, semanal, una o dos veces al mes, etc.). Se trata de una cala con 19 personas. Son hablantes que mantienen vivas las relaciones con su lugar de procedencia, pero que, debido a sus frecuentes viajes a Granada, han conocido otras normas de habla que han influido y, en cierto grado, modificado su conducta lingüística. A estos hablantes que cambian con frecuencia sus contactos lingüísticos, que van y vienen a Granada y Alhama, los designaremos con el término de COMMUTERS.

Si comparamos los resultados globales obtenidos del análisis de estas tres calas (tabla 2) con los documentados en Granada y Málaga, comprobamos que los porcentajes descritos apuntan en direcciones similares: todos se encaminan en el sentido del apoyo a la distinción.

Tabla 2. *Porcentajes globales de /s/ - /θ/*

| | <i>Distinción s/θ</i> | <i>Seseo</i> | <i>Ceceo</i> |
|------------|-----------------------|--------------|--------------|
| MÁLAGA | 62 | 11 | 27 |
| GRANADA | 55 | 40 | 5 |
| ALHAMA | 32 | 63 | 5 |
| COMMUTERS | 48'3 | 47'5 | 4'2 |
| INSTALADOS | 54 | 44'8 | 0'5 |

Como se puede apreciar en la tabla 2, el contacto con la norma granadina ha condicionado claramente la conducta lingüística de los hablantes de Alhama. Obsérvese como en los alhameños que no mantienen contacto con Granada (Alhama) el resultado más destacado es el seseo, que significa, incluso, el doble de los casos de distinción (Alhama: 63 frente a 32%). En cambio, en los otros dos grupos: o bien se igualan los resultados (*Commuters*: 48'3 y 47'5, respectivamente), o bien la distinción supera al seseo (Instalados: 54 y 48'4%). Es evidente, pues, que la distinción *s/θ* actúa como un valor de prestigio y por ello se propaga con facilidad. Conviene señalar el hecho de que los resultados arrojados por los alhameños instalados en Granada coincidan en gran medida con los registrados por Moya y García (1995) para Granada, se trata de una coincidencia que vamos a encontrar repetida en el análisis de las variables que se estudian a continuación.

2. ANÁLISIS DE LA VARIACIÓN

2.1. *Variación según edad*

El análisis de las generaciones nos permite conocer a los impulsores del proceso que aquí se analiza.

Tabla 3. *Porcentajes de realización s/θ según el factor generacional en Alhama.*

| | | <i>Distinción</i> | <i>Seseo</i> | <i>Ceceo</i> |
|--------|---------|-------------------|--------------|--------------|
| Alhama | Jóvenes | 51 | 46 | 3 |
| | Adultos | 36 | 60'6 | 3'7 |
| | Mayores | 10 | 80 | 10 |

Tabla 4. *Porcentajes de realización s/θ según el factor generacional en alhameños residentes en Granada*

| | | <i>Distinción</i> | <i>Seseo</i> | <i>Ceceo</i> |
|------------|---------|-------------------|--------------|--------------|
| Instalados | Jóvenes | 71 | 28'2 | 0 |
| | Adultos | 63 | 36'9 | 0 |
| | Mayores | 25 | 72'4 | 2 |

Tabla 5. *Porcentajes de realización s/θ según el factor generacional en alhameños que van con frecuencia a Granada*

| | | <i>Distinción</i> | <i>Seseo</i> | <i>Ceceo</i> |
|------------------|---------|-------------------|--------------|--------------|
| <i>Commuters</i> | Jóvenes | 42'6 | 52'4 | 4 |
| | Adultos | 49'3 | 44'9 | 4'4 |
| | Mayores | - | - | - |

Siguiendo con la tónica de lo indicado anteriormente, el grupo de Instalados (tabla 4) es el que manifiesta un cambio decisivo hacia la distinción. Las tres estructuraciones estudiadas ofrecen en este grupo, al igual que en Alhama (tabla 3), un patrón de estratificación continua en donde los jóvenes son los que aportan los resultados más altos de distinción; sin embargo, si se observa más detenidamente y se comparan sus resultados con los del grupo de control (Alhama, tabla 3), se tiene que concluir que los auténticos promotores del cambio son los adultos, es decir, los hablantes de edades intermedias. Efectivamente, el valor de la distinción en cada uno de los grupos generacionales de la cala de los Instalados ha aumentado considerablemente respecto de sus homólogos en la cala de Alhama; sin embargo, la diferencia mayor es la que corresponde a las generaciones intermedias: 27 puntos. Los jóvenes también han aumentado el porcentaje de distinción, pero, proporcionalmente, en menor grado: 20 puntos. Los mayores, como era de esperar, son los que menos han modificado su conducta lingüística. Estos, pese a haber subido 15 puntos en la distinción, siguen conservando como norma principal el seseo.

El grupo de los *Commuters* (tabla 5) es menos informativo en este aspecto, quizá porque consta de menos componentes —de hecho carece de representantes en la generación de los mayores, circunstancia que, por otro lado, tiene cierta lógica, pues los mayores se exponen menos al trasiego que caracteriza a este grupo—, o quizá también por alguna razón que no conoce-

mos todavía. Pero sí es de destacar el hecho de que sea también la segunda generación la que potencia con fuerza la distinción.

La diferencia entre las dos calas estudiadas es tal que cabe hablar de dos pautas de funcionamiento: por un lado está la representada por las calas de Alhama y de los *Commuters* (tabla 6), que no sólo tienen porcentajes muy similares, sino que además propician las formas igualadoras; y, por otro, los Instalados que presenta unos índices de frecuencia muy cercanos a los documentados en el estudio de Granada y patrocinan esencialmente las formas distinguidoras (tabla 7). Si atendemos, pues, a los datos del análisis y a las semejanzas que se perciben entre los grupos, cabe decir que los *Commuters* son, en realidad, hablantes de Alhama que, habida cuenta de su contacto con Granada, han potenciado una tendencia ya iniciada en su lugar de origen (Molina y Moya, 2002); en cambio, los Instalados son ya hablantes que se inscriben plenamente en la norma granadina. En definitiva, mientras los *Commuters* son lingüísticamente alhameños, los Instalados son granadinos.

Tabla 6

| | <i>Distinción</i> | | <i>Seseo</i> | | <i>Ceceo</i> | |
|---------|-------------------|-----------|--------------|-----------|--------------|-----------|
| | Alhama | Commuters | Alhama | Commuters | Alhama | Commuters |
| Jóvenes | 51 | 43'6 | 46 | 52'4 | 3 | 4 |
| Adultos | 36 | 49'3 | 60'6 | 44'9 | 3'7 | 4'4 |
| Mayores | 1 | - | 79'6 | - | 10'4 | - |

Tabla 7

| | <i>Distinción</i> | | <i>Seseo</i> | | <i>Ceceo</i> | |
|---------|-------------------|---------|--------------|---------|--------------|---------|
| | Instalados | Granada | Instalados | Granada | Instalados | Granada |
| Jóvenes | 71'8 | 81 | 28'2 | 16 | 0 | 3 |
| Adultos | 63'1 | 62 | 36'9 | 34 | 0 | 4 |
| Mayores | 25'6 | 18 | 72'4 | 73 | 2 | 9 |

Podemos concluir señalando que los hablantes vinculados a la capital, Instalados, se adecuan con rapidez a las formas lingüísticas dominantes y de prestigio, modificando así su forma de hablar originaria. Los mayores tardan más en abandonar su vernáculo y acomodarse a las formas lingüística dominantes; sin embargo, si comparamos sus datos con los de sus homólogos granadinos (tabla 7), la semejanza es notable. Las edades intermedias, los padres, en cambio, son los verdaderos promotores del cambio, los por-

centajes que ofrecen indican que se han acomodado plenamente al estándar urbano. Los jóvenes son continuadores de las directrices trazadas por la generación anterior y, a través del intercambio cara a cara, van consolidando la nueva situación.

2.2. Variación según sexo

La variación condicionada por este factor suele ser muy informativa para conocer la marcha de los procesos de cambio. Como se puede observar en las tablas 8, 9, y 10, los cambios más destacados se han producido de parte de las mujeres. Estamos, pues, ante lo que podría considerarse una situación normal en el proceso de cambio (Trudgill, 1972; Gal, 1978; Eckert, 1989; Labov, 1990; McConnell-Ginet, 1992; Villena y Ávila, 1999, etc.): las mujeres patrocinan las formas prestigiosas de manera más decidida que los hombres.

Tabla 8. *Porcentajes de realización de /s/ /θ/ según el factor sexo en Alhama.*

| | | <i>Distinción</i> | <i>Seseo</i> | <i>Ceceo</i> |
|--------|---------|-------------------|--------------|--------------|
| Alhama | Hombres | 30'3 | 60'4 | 9'3 |
| | Mujeres | 33'7 | 65'2 | 1'1 |

Tabla 9. *Porcentajes de realización de /s/ /θ/ según el factor sexo de alhameños instalados en Granada*

| | | <i>Distinción</i> | <i>Seseo</i> | <i>Ceceo</i> |
|------------|---------|-------------------|--------------|--------------|
| Instalados | Hombres | 38'6 | 60 | 1'4 |
| | Mujeres | 64'8 | 35'2 | 0 |

Tabla 10. *Porcentajes de realización de /s/ /θ/ según el factor sexo de alhameños que van con frecuencia a Granada.*

| | | <i>Distinción</i> | <i>Seseo</i> | <i>Ceceo</i> |
|------------------|---------|-------------------|--------------|--------------|
| <i>Commuters</i> | Hombres | 52'5 | 40'3 | 7'4 |
| | Mujeres | 40'3 | 59'6 | 0 |

Sin embargo, en este punto es de interés tomar en consideración lo que señala Moya en su artículo sobre *La irradiación de la norma granadina* (Moya, 2003). Decía el profesor Moya en ese artículo que hay una diferencia importante en cuanto a la manera de acomodarse los hablantes a la norma urbana y que esa diferencia está en función de que los hablantes procedan del ceceo y del seseo: «el ceceo, que carece de prestigio y no cuenta con el apoyo social de un grupo amplio de hablantes en la ciudad (recordemos que el índice de ceceo en Granada es sólo del 5%) tiende a eliminarse en cuanto los hablantes entran en contacto estable con la ciudad, es decir, cuando instalan su residencia definitivamente en Granada [...] En cambio, el seseo, que tiene prestigio social y cuenta con un amplio grupo de hablantes en la ciudad (recordemos que el índice de seseo en Granada es del 40%), no tiende a la desaparición cuando el contacto con la ciudad es estable». Como se ve en la tabla 9, en el comportamiento de los hombres se ha cumplido con precisión esa observación: los hombres han reducido considerablemente el ceceo a favor de la distinción y han mantenido su porcentaje de seseo, es decir, han suprimido el rasgo estigmatizado como rural (Moya y García, 1995, 219) y han conservado los que se estiman como urbanos (distinción y seseo). Las mujeres, por el contrario, han optado decididamente por la estructuración más prestigiosa y han apoyado la distinción hasta el extremo de asignarle el índice de realización más elevado (64'8 %).

El grupo de *Commuters* (tabla 10) ofrece unos resultados que, hasta cierto punto, resultan llamativos, pues los hombres aportan unos porcentajes de distinción considerablemente elevados, sobre todo si los comparamos con sus homólogos del grupo de Instalados. No era esperable que el grupo con menos contacto con Granada ofreciera los índices más elevados de distinción. Este hecho puede deberse a deficiencias internas del grupo, como hemos manifestado unas líneas más arriba, pero también pueden esconderse tras esos valores otras motivaciones de carácter psicológico y sociológico. Es probable que la percepción de la realidad lingüística granadina la hayan realizado de distinto modo cada uno de los dos grupos: los Instalados han podido observar que, si bien la distinción es la norma más prestigiosa en Granada, el seseo también cuenta con prestigio y, por tanto, no era necesario renunciar al seseo originario para incorporarse a la sociedad urbana granadina. Los *Commuters*, por el contrario, no han entrado en matices y han apoyado directamente el rasgo más prestigioso: ambos sexos ha aumentado sus índices de distinción.

Ahora bien, en este grupo de *Commuters* en el que, a la inversa de los que se ha visto en el de Instalados, los hombres patrocinan la distinción más enérgicamente que las mujeres, las diferencias entre los dos géneros deberían estar motivadas por razones similares a las que comenta Moya en el mencionado artículo de 2003. En los datos que el mencionado autor analiza ocurre igual que aquí: los hombres aportan unos porcentajes de distinción superiores a los de las mujeres. Tal diferencia en el comportamiento de los sexos se debía, según el profesor

Moya, a que los hombres viajaban a Granada con más frecuencia que las mujeres y también a que las mujeres estaban más apegadas a sus amistades del pueblo. Sin embargo, los datos de esta cala de *Commuters* no manifiestan unas diferencias notables en cuanto a esos dos factores, es más, en algunos casos, las mujeres se muestran más próximas que los hombres a los contactos con amistades de Granada, pero, a pesar de ello, las mujeres, en esta situación de alternancia (*commuters*) entre ambas ciudades y normas, no toman todavía una decisión tan abierta como los hombres por las nuevas formas. En cambio, cuando han trasladado definitivamente su residencia (Instalados: tabla 9), modifican su actitud y se inclinan por las formas prestigiosas con más energía que los hombres. Será necesario seguir indagando este aspecto que resulta de gran interés para conocer el funcionamiento de los sexos en general y las mujeres en particular.

2.2. Variación según cultura

Los factores que hemos utilizado para obtener el nivel sociocultural de los informantes han sido tres: instrucción, profesión e ingresos, por orden de incidencia.

La variación condicionada por el nivel sociocultural manifiesta un patrón de estratificación normal. La distinción aumenta considerablemente en los sociolectos más altos y medios; mientras que los resultados igualadores encuentran su lugar entre los sociolectos bajos (tablas 11 y 12).

Tabla 11. Porcentajes de realización de /s/ /θ/ según el nivel sociocultural en Alhama

| | | <i>Distinción</i> | <i>Seseo</i> | <i>Ceceo</i> |
|--------|-------|-------------------|--------------|--------------|
| Alhama | Alta | 52 | 47 | 1 |
| | Media | 35 | 61 | 4 |
| | Baja | 24 | 68'5 | 7'5 |

Tabla 12. Porcentajes de realización de /s/ /θ/ según el nivel sociocultural en los alhameños instalados en Granada

| | | <i>Distinción</i> | <i>Seseo</i> | <i>Ceceo</i> |
|------------|-------|-------------------|--------------|--------------|
| Instalados | Alta | 68 | 31'9 | 0 |
| | Media | 63 | 36'1 | 0 |
| | Baja | 35'1 | 63'4 | 1'5 |

En efecto, si analizamos el grupo de los Instalados (tabla 12) de manera independiente, observamos que la distinción es el resultado más destacado entre los hablantes de los sociolectos alto y medio (68 y 63% respectivamente). En cambio, en las capas bajas domina el seseo (63'4%), a pesar de que la distinción supone un tercio de los resultados (35'1%). Finalmente, cabe destacar el hecho de que el ceceo prácticamente ha sido suprimido de la actuación lingüística de los hablantes de este grupo.

Ahora bien, si comparamos los resultados aquí obtenidos con los del grupo de control (Alhama), se aprecia que la evolución seguida por cada sociolecto no es en modo alguno paralela. Las diferencias lo indican claramente (tabla 13).

Tabla 13

| <i>Incremento de la distinción</i> | |
|------------------------------------|----|
| Alta | 16 |
| Media | 28 |
| Baja | 11 |

Las clases medias en un intento de ajustarse al modelo de prestigio, superan el porcentaje del grupo más prestigioso. Podría, incluso, hablarse en este caso de un patrón de hipercorrección, en la línea de lo observado por Labov en Nueva York (Labov, 1983).

Nuevamente nos encontramos con la enorme semejanza que existe entre los resultados del grupo de Instalados y los descritos para Granada por Moya y García, 1995 (tabla 14).

Tabla 14. *Realización de /s/ /θ/ en Granada y los alhameños residentes en Granada*

| | <i>Distinción</i> | | <i>Seseo</i> | | <i>Ceceo</i> | |
|-------|-------------------|---------|--------------|---------|--------------|---------|
| | Instalados | Granada | Instalados | Granada | Instalados | Granada |
| Alta | 68 | 76 | 31'9 | 24 | 0 | 0 |
| Media | 63 | 68 | 36'1 | 30 | 0 | 2 |
| Baja | 35'1 | 33 | 63'4 | 57 | 1'5 | 10 |

3. CONCLUSIONES

Puede concluirse que:

1. Contar con un grupo de control es esencial para valorar e, incluso, conocer el significado de los datos que aportan los grupos de Instalados. En el análisis de los procesos de contacto de variables dialectales resulta tan importante conocer el estado de lengua que ofrece el grupo objeto de estudio, como el del grupo de procedencia –Alhama, en este caso– y el de llegada –en nuestro estudio, Granada–.
2. Los datos aquí analizados confirman lo que ya se había observado en estudios anteriores (Moya, 1995, 1997 y 2003): la distinción es la norma granadina que cuenta con mayor prestigio en Granada y, por tanto, la que tiende a extenderse con más intensidad. El seseo, sin embargo, tiene también un evidente prestigio social, más o menos encubierto, que actúa de freno ante el poder irradiador de la distinción (Martínez y Moya, 2000). Esta tensión que se genera entre ambas estructuraciones, tiene importantes efectos en los hablantes procedentes del seseo que emigran a Granada, pues el seseo se interpreta como una segunda norma urbana, en convivencia con la distinción, y, evidentemente, tiende a conservarse.
3. Los grupos generacionales que apoyan el proceso de cambio son los adultos y los jóvenes, por este orden. Los mayores, como es de esperar, se muestran más apegados a las formas de su lugar de origen.
4. En cuanto a las diferencias por género hemos observado que las mujeres apoyan más decididamente la distinción. Sin embargo, el análisis del grupo de *Commuters* nos ha permitido conocer un detalle más del funcionamiento lingüístico femenino: el factor prestigio está frenado por el de inmersión en el grupo. Hemos comprobado que las mujeres sólo potencian la distinción cuando ya están instaladas en Granada, mientras su residencia está en el pueblo siguen apoyando las formas vernaculares, a pesar de que consideren más prestigiosas las urbanas.

La acomodación a las formas prestigiosas, en este caso a la distinción, afecta a todas las capas sociales, aunque en distintos grados. Llama la atención, sin embargo, el hecho de que sean las clases medias las que apoyen más decididamente la distinción hasta el extremo de que superan a las clases altas en 12 puntos. Los índices de los sociolectos se adecuan, pues, al patrón de 1. El análisis de los datos manifiesta que los hablantes procedentes del seseo tardan muy poco en inscribirse plenamente en la norma urbana granadina. Por los datos de este estudio se observa que ya la segunda generación se ha homologado plena al estándar lingüístico granadino.

4. BIBLIOGRAFÍA

- Almeida, M. (1999): *Sociolingüística*, Sta. Cruz de Tenerife, Universidad de la Laguna.
- Alvar, M. (1972): *Niveles socioculturales en el habla de las Palmas de Gran Canaria* Las Palmas de Gran Canaria, Exmo. Cabildo Insular de Gran Canaria.
- Alvar, M.; Llorente, A.; Salvador, G. y Mondéjar, J. (1973), *Atlas Lingüístico y Etnográfico de Andalucía (ALEA)*, VI vol., Granada, C.S.I.C.
- Cortés Rodríguez, L. (1992): «La sociolingüística, ¿es una disciplina autónoma?» *Estudios de español hablado (Aspectos teóricos y sintáctico-cuantitativos)* Almería, Ins. De Estudios almerienses, pp. 17-49.
- Eckert, P. (1989): «The whole woman: Sex and gender differences in variation», *Language Variation and Change*, 1, pp. 245-268.
- Frago García, J.A. (1993): *Historia de las hablas andaluzas*, Madrid, Arco Libros.
- , (1989): «El seseo entre Andalucía y América», *RFE*, LXIX, pp. 277-310.
- Gal, S. (1978): «Peasant men can't get wives: language change and sex rolex in a bilingual community», *Language in Society*, 7, pp. 1-16.
- Gimeno Fenéndez, f. (1990): *Dialectología y sociolingüística españolas*, Alicante, Universidad de Alicante.
- Gregory, M. y Carrol, S. (1986): *Lenguaje y situación: variedades del lenguaje y sus contextos sociales*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Labov, W. (1983): *Modelos sociolingüísticos*, Madrid, Cátedra.
- Lapesa, R. (1957): «Sobre el ceceo y el seseo andaluces», *Miscelánea Homenaje A. Martinet*, I, La Laguna, pp. 67-94.
- López Morales, H.(1989): *Sociolingüística*, Madrid, Gredos.
- Martínez, M. D. y MOYA CORRAL, J. A. (2000): «Reacciones actitudinales hacia la variación dialectal en hablantes granadinos», *LEA*, XXII/2, pp. 137-160.
- Molina Serrato, F. y Moya Corral, J. A. (2002): «Distinción e igualación s/_ En Alhama de Granada», en Moya Corral, J. A. y Montoya Ramírez, M. I. (eds.) (2002): *Gramática y enseñanza de la lengua española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada y Grupo de Investigación «Estudios de español Actual», pp. 275-281.
- Moreno Fernández, F. (1990): *Metodología Sociolingüística*, Madrid, Gredos.
- Moya Corral, J. A. y García Wiederman, E. J. (1995): *El habla de Granada y sus barrios*, Granada, Universidad de Granada.
- Moya Corral, J. A. (2003): «La irradiación de la norma lingüística de Granada hacia su área metropolitana», en Morales Raya, R. (ed.) (2003): *Homenaje a la profesora María Dolores Morales Raya*, Granada Universidad, pp. 393-402.
- Requena Santos, F. (1989): «El concepto de red social», *REIS*, 48, pp.137-152.
- Romaine, S. (1996): *El lenguaje en la sociedad: una introducción sociolingüística*, Barcelona, Ariel.

- Ropero Núñez, M. y Pérez Santamaría, F.J.: Análisis estadístico-sociológico de los comportamientos lingüísticos de la ciudad de Sevilla, Sevilla.
- Ruíz Domínguez, M.^a del Mar (1999): «El seseo en el habla de la ciudad de Melilla», LEA, XXI; pp. 127-148.
- Samper Padilla, J. A. (1990): *Estudio sociolingüístico de las Palmas de Gran Canaria*, Caja de Canarias, Las Palmas de Gran Canarias.
- Satorre Grau, F. J. (1995): «Algunas apreciaciones sobre el ceceo», RFE.; LXXV; pp.139-145.
- Silvia Corvalán, C. (1989): *Sociolingüística. Teoría y análisis*, Madrid, Alhambra.
- Villena Ponsoda, J. A y Ávila Muñoz, A. M. (1999): La disolución cultural del sexo, en Fernández de la Torre *et alii* (eds.), (1999): *El sexismo en el lenguaje*, Málaga, Diputación provincial de Málaga, Tomo1, pp. 107-142.
- Villena Ponsoda, J. A. (1997): «Convergencia y divergencia dialectal en el continuo sociolingüístico andaluz:datos del vernáculo urbano malagueño», LEA, pp. 85-125.
- Trudgill, P. (1972): «Sex, covert prestige and linguistic change in the urban British English of Norwich», *Language in Society*, 1, pp. 179-195.
- McConnell-ginet, S. (1992): «Lenguaje y género» en Newmeyer, F. J. (ed.): *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge. IV. El lenguaje: contexto sociocultural*, Madrid, Visor, pp. 99-126.

SÁTIRA LINGÜÍSTICA EN UNA OBRA TEATRAL DE CARLOS ARNICHES Y GONZALO CANTÓ: ORTOGRAFÍA (1888)¹

JUAN JOSÉ MONTIJANO RUIZ

1. CARLOS ARNICHES. UN HOMBRE, UN AUTOR Y SU ÉPOCA

La asombrosa agilidad dramática del hoy celeberrimo escritor alicantino, aunque madrileño de adopción, Carlos Arniches, corre paralela a la fecundidad escénica llevada a cabo durante sus más de cincuenta años de permanencia en los escenarios españoles en los que se mantuvo como maestro indiscutible del sainete con o sin música, solo o en colaboración, llegando a estrenar casi trescientas obras, «*la mejor y la más honrosa guardia que puede escoltar la memoria del fértil, fecundísimo autor*», según Alfredo Marquerié². Pero no sólo Arniches llegó a convertirse en

¹ Hemos manejado para la confección del presente trabajo la primera edición de la obra editada en 1889 por la Administración Lírico-Dramática. La referencia a la misma la hemos podido encontrar gracias al *Catálogo de Teatro Lírico de la Biblioteca Nacional*, Madrid, Ministerio de Cultura, 1986 en su primer volumen que recoge, a su vez, dos ediciones más de la obra realizadas en ese mismo año (1889) y que se encuentran catalogadas con las siguientes signaturas en la BN: T/ 13033 (ed. manejada), T/ 11864 (2.ª ed.) y T/ 8177 (3.ª ed.). A su vez, y, dentro del primer volumen de las *Obras completas de don Carlos Arniches* editado por Turner en 1995 dentro de la colección Biblioteca Castro, se recoge también una edición de la presente obra, pp. 121-167.

² Vid «Sobre la vida y obra de Don Carlos Arniches», en *Cuadernos de Literatura Contemporánea*, vol. II, 1963, pp. 249-255. El mismo Marquerié afirma que Arniches estrenó en su totalidad 272 obras teatrales, bien solo o en colaboración. Para un mejor acercamiento a las ediciones de las obras del dramaturgo recomendamos el artículo de Romo Arregui «Carlos Arniches. Bibliografía» en *Cuadernos de Literatura Contemporánea*, vol. II, 1963, pp. 299-307 donde el lector interesado podrá encontrar una extensa documentación

indiscutible paradigma del arte sainetesco sino que también cultivó, atendiendo a la demanda y a los gustos del público de la época, la comedia de costumbres, el melodrama y el drama rural creando, además, un nuevo género, la tragicomedia grotesca³ a la que pertenecen algunos de sus títulos más memorables como *La señorita de Trevélez* (1916), *Los caciques* (1920) o *El señor Badanas* (1930), entre otros.

Hijo de un modesto empleado de una fábrica de tabacos, marcha, muy joven, a Barcelona donde comienza a escribir sus primeros versos y hace sus pinitos en el mundo del periodismo. Posteriormente se trasladaría a la capital de la Villa y Corte trabajando como gacetillero en diversas publicaciones periódicas y, debido al mecenazgo de la regente María Cristina, publica *Cartilla y Cuaderno de lectura (Trazos de un reinado)*⁴, una especie de cartilla de lectura para escolares sobre el reinado de Alfonso XII, gracias a la cual pudo aplacar sus penurias económicas hasta que en 1888 estrenara su primera obra⁵,

sobre las ediciones de teatro lírico y dramático de Arniches así como algunas reseñas críticas sobre el mismo. También puede consultarse el *Catálogo de Teatro Lírico de la Biblioteca Nacional* (vid ref. anterior) entre las páginas 136 y 179 referidas únicamente a las obras líricas del autor.

³ Término empleado por Ruiz Ramón siguiendo a José Monleón «*por parecernos más real y menos restrictivo que el de tragedia grotesca*». Según aquél, en la tragicomedia grotesca es fundamental «*la simultaneidad de lo cómico y lo trágico, el sentimiento de lo contrario, la superación de lo patético melodramático por lo risible caricaturesco, el juego de comicidad externa y gravedad profunda, el contraste entre apariencia social o física y el ser íntimo y profundo, es decir, entre la máscara y el rostro, la estilización grotesca y la simbiosis de dignidad humana, como valor esencial y sustantivo de la persona, y vulgaridad o ridículo de la figura teatral y su conducta externa*». Vid *Teatro español. Siglo XX*, Madrid, Cátedra, 11.ª ed., 1997 págs 46.

⁴ Véase al respecto el trabajo de Leonardo Romero Tobar, «La obra literaria de Arniches en el siglo XIX», *Segismundo*, Madrid, 1967, n.º 4, pp. 301-323 quien reproduce una gacetilla aparecida en el diario «La Época» a propósito de la presente obra: «[...] *el cuaderno de lectura está dedicado al Rey niño D. Alfonso XIII, y sus capítulos son otros tantos sentidos recuerdos del reinado de su malogrado padre, D. Alfonso XII, que comprenden su proclamación, la paz, los regicidios, los casamientos, sus viajes a Andalucía en ocasión de los terremotos y a Aranjuez cuando el cólera, y la muerte del Rey. [...] es muy útil para la enseñanza y obtendrá de seguro excelente acogida en escuelas y colegios*». Vid op. cit. p. 303.

⁵ María Victoria Sotomayor Sáenz, en el prólogo al primer tomo de las *Obras completas*, incluye un fragmento que el propio Arniches relataría, muchos años después al «Heraldo de Madrid» (10-XI-1927) acerca de su iniciación en el arte de Talía: «*Le diré que yo soy autor dramático por casualidad. Nos reuníamos una peña de muchachos en un café, ya desaparecido, cuando una noche se nos presentó Gonzalo Cantó indignado y triste porque un empresario le había rechazado una pieccecita. «¿Y por eso te enfadas?» –le dije–. «¿Tienes más que hacer otra, a ver si tiene más suerte que ésta?» «¿Por qué no la hacemos juntos?», me propuso. «Aceptado». Y al mes y medio leíamos en Eslava Casa Editorial [...] Se aceptó la obra, se estrenó y el éxito fue con nosotros*». Vid op. cit. p. 11.

Casa Editorial, una sátira literario-musical en un acto y tres cuadros en verso y prosa con música del maestro Rafael Taboada, escrita junto a uno de sus primeros colaboradores, Gonzalo Cantó, con quien continuaría trabajando en obras como *La verdad desnuda* (1888), *El fuego de San Telmo* (1889), *Las guardillas* (1890), *Las manías* (1888) u *Ortografía* (1888), objeto del presente estudio. A partir de entonces, su arte como autor dramático ascendió progresivamente erigiéndose como uno de los más firmes y consagrados autores de su época. Una época llena de vicisitudes de marcado carácter histórico: la regencia de María Cristina, la pérdida de las colonias, el reinado de Alfonso XIII, la II.^a República, la Guerra Civil y el consiguiente advenimiento de un nuevo y férreo régimen político; todos ellos acontecimientos que no pasaron desapercibidos para la figura del alicantino. Sin embargo, éste continuaría trabajando incansablemente, asistiendo a estrenos y representaciones, escribiendo solo o en colaboración nuevos libretos, permaneciendo atento a todos los ámbitos de la vida cultural y social al lado de su mujer, Pilar Moltó, y sus cinco hijos, llegando a permitirse, gracias al triunfo de su teatro, una vida acomodada y con cierto desahogo económico hasta que, en el mes de febrero de 1943 le llegara la noticia del repentino fallecimiento de su hija menor, Rosario. Debido a este hecho, se refugia en su trabajo y escribe la que sería su última obra, *Don Verdades*. Finalmente, un 16 de abril de ese mismo año una angina de pecho pone fin a su vida dejando caer definitivamente el telón a una existencia llena de gozosos y resonantes triunfos y ascendiéndolo, desde entonces, al olimpo de las plateas españolas.

2. ARNICHES Y EL TEATRO DEL ÚLTIMO TERCIO DEL SIGLO XIX

No es nuestro propósito realizar en el presente trabajo una caracterización más o menos profunda del teatro de Arniches⁶; antes bien, lo que pretendemos es sentar las bases para comprender mejor la inclusión de la obra objeto de nuestro estudio dentro, ya no sólo de la totalidad de la obra arnichesca, sino de todo el período teatral correspondiente a finales del siglo XIX, marca-

⁶ Para ello pueden consultarse trabajos como el de Félix Ros titulado «Notas parciales sobre Arniches» en *Cuadernos Hispanoamericanos*, n.º 45, septiembre 1953, pp. 297-314, el de Antonio Díaz-Cañabate titulado «La fórmula teatral del arnichismo» en *Revista de Occidente*, XXIX, 1970, pp. 95-99 quien, desde una perspectiva meramente autobiográfica al haber conocido personalmente al dramaturgo aporta datos interesantes acerca de su labor escénica así como de su forma de hacer teatro, tareas ambas que lo consagraron en los escenarios españoles de su época. También resulta aclarador el trabajo de Manuel Ruiz Lagos, «Sobre Arniches: sus arquetipos y su esencia dramática», en *Segismundo*, Madrid, 1967, n.º 4, pp. 279-300 quien realiza una clasificación tipológica de algunos de los personajes tipo en el teatro arnichesco.

do, sin lugar a dudas, por el auge del género chico, así como de la llamada revista política o de actualidad que, años después, desembocaría en el comúnmente denominado género frívolo, esto es, la revista musical española.

La revista musical española⁷ fue, durante el siglo XIX, un mero instrumento para poner en entredicho los vicios y virtudes de los españoles de entonces a la par que servía para hacer públicas denuncias políticas y sociales de aquellos acontecimientos que marcaban la cotidiana vida del pueblo con argumentos más o menos lineales o, en su mayoría, sin conexión entre sí, caracterizados por un indudable sentido de la caricatura. Estas primeras revistas llamadas «políticas» tendrían su continuación en la denominada revista de actualidad, una especie de variante de aquella en la que se ponían de manifiesto o se hacía un repaso igualmente burlón o satírico a los sucesos y acontecimientos de la realidad circundante de la época que habían sucedido ya o bien acaecían en el momento de poner en pie cualquier espectáculo de estas características. Pero la revista en sí, no puede decirse que comenzara hasta aproximadamente 1864, fecha de estreno de la obra *1864-1865* de José M^a Gutiérrez con música de Cristóbal Oudrid, cuyo argumento giraba en torno a una serie de acontecimientos que habían tenido lugar dicha temporada, de tal manera que, en forma de representaciones alegóricas, aparecían bellas suripantas encarnando personajes abstractos como la Moda, la Danza, la Lotería o el Lujo amén de algunos cuantos cómicos que ponían la nota graciosa al espectáculo. La innovadora fórmula teatral triunfó y, los éxitos comenzaron a desarrollarse uno tras otro; así llegaron *Certamen nacional* (1888), *Cuadros disolventes* (1896) o *Enseñanza Libre* (1901), entre otras muchas. Es, pues, en este ambiente en donde ha de circunscribirse la obra objeto de nuestro estudio, esto es, *Ortografía*.

3. UNA OBRA DE MARCADO CARÁCTER SATÍRICO: ORTOGRAFÍA (1888). ESTUDIO Y ANÁLISIS:

Como acertadamente afirma Romero Tobar, cuando se trata de la producción teatral arnichesca, los críticos suelen olvidarse de sus creaciones finiseculares a excepción de aquellas obras que, como la que nos ocupa, gozaron de un éxito más o menos resonante en el momento de su estreno⁸. Las primeras obras de Carlos Arniches, amén de un porcentaje bastante elevado de su

⁷ Vid Martínez Olmedilla, A.: *Arriba el telón*, Madrid, Aguilar, 1961 o Femenía Sánchez, Ramón: *La revista. Apuntes sobre la historia del género frívolo*, Madrid, Imprime Geysler Guadalajara S. L., 1997.

⁸ Vid. *op. cit.* pp. 301-302. De entre la producción teatral finisecular del maestro alicantino, pueden señalarse como obras importantes *Ortografía* (1888), *El cabo primero* (1895), *El santo de la Isidra* (1898), *La fiesta de San Antón* (1898), *La cara de Dios* (1899) o *Panorama Nacional* (1899). Así, pues, la producción teatral arnichesca de finales del XIX se compone, pues, de los siguientes

producción posterior, están escritas en colaboración, técnica muy frecuentada por algunos autores teatrales finiseculares y, en su mayor parte, el primer tercio del siglo XX. Nuestro dramaturgo, colaboró con algunos de los más grandes autores de su época, hoy desgraciadamente denostados, entre los que destacaron Gonzalo Cantó, Celso Lucio, Jackson Veyán, López Silva, Fernández Shaw, Joaquín Abati, Renovales, Estremera o García Álvarez. El propio dramaturgo declaraba al respecto en su particular «Autorretrato»:

«Con mis colaboradores también he tenido suerte. Mucha parte de mi labor teatral está hecha en colaboración; y todos mis colaboradores han sido superiores a mí en talento y aptitud. Se ha llegado a decir –impreso está– que a algunos de ellos los he explotado. Esto es una pequeña exageración. Explotar a nadie, no. No sé. Si hubiera sabido explotar, me hubiera explota–do a mí mismo y no hubiera colaborado con nadie⁹».

El teatro finisecular de Carlos Arniches, especialmente en lo referido a sus revistas (*Casa Editorial*, *Instantáneas* u *Ortografía*, entre otras), puesto que es de esta última de la que vamos a tratar a continuación, posee un marcado carácter satírico respondiendo a la fórmula teatral imperante en este tipo de espectáculos siendo sus personajes caracterizaciones alegóricas que denuncian o se burlan de algunos acontecimientos o hechos coetáneos respondiendo a los gustos y demandas de la época. *Ortografía*¹⁰ fue una sátira cómico-lírica en un acto y cuatro cuadros en prosa y verso escrita por Carlos Arniches y

títulos exceptuando los anteriormente citados: *Casa Editorial* (1888), *La verdad desnuda* (1888), *Las manías* (1888), *El fuego de San Telmo* (1889), *Sociedad secreta* (1889), *Las guardillas* (1890), *Calderón* (1890), *Nuestra Señora* (1890), *La leyenda del monje* (1890), *¡Victoria!* (1891), *Candidato independiente* (1891), *Los secuestradores* (1892), *Los aparecidos* (1892), *Las campanadas* (1892), *Los mostenses* (1892), *Vía libre* (1893), *Los descamisados* (1893), *El brazo derecho* (1893), *El reclamo* (1893), *Los puritanos* (1894), *El pie izquierdo* (1894), *Las amapolas* (1894), *Tabardillo* (1895), *El otro mundo* (1895), *El príncipe heredero* (1896), *El coche correo* (1896), *Las malas lenguas* (1896), *El jefe del movimiento* (1896), *Las peluconas* (1896), *Los bandidos* (1896), *La banda de trompetas* (1897), *Los conejos* (1897), *El plan de ataque* (1897), *El Arco Iris* (1897), *Los camarones* (1897), *La guardia amarilla* (1897), *Instantáneas* (1899), *El último chulo* (1899), *El escaló* (1900), *María de los Ángeles* (1900) y *Sandías y melones* (1900).

⁹ Vid. Arniches, Carlos: «Autorretrato», en *Cuadernos de Literatura Contemporánea*, vol. II, 1963, pp. 249-255. También en el prólogo de José Montero Padilla a la edición realizada a propósito de *Del Madrid castizo. Sainetes rápidos*, Madrid, Cátedra, 1978, pp. 14-18.

¹⁰ Como preeliminar a la obra, sus autores escribieron una nota de agradecimiento a D. Joaquín Fontes Contreras, amigo de los mismos, que reza de la siguiente manera: «*Ansiábamos fervientemente los favores del éxito, para satisfacer una deuda de afecto, que hoy intentamos pagar. Si no es moneda de buena ley esta obra humilde, valga la intención inmejorable con que estampamos su nombre en esta página; y afirme usted seguramente, que si no saldamos por completo tan lisonjera cuenta de amistad, culpa es de nuestra mala fortuna, que no de nuestro*

Gonzalo Cantó, musicada por el maestro Ruperto Chapí, otrora autor de éxitos tan resonantes para el teatro lírico español como *La Revoltosa* (1897) o *El puñado de rosas* (1894). Fue llevada por vez primera al escenario del Teatro Eslava de Madrid la noche del 31 de diciembre de 1888 obteniendo un éxito más que considerable, lo que le permitió continuar siendo representada. En su interpretación figuraron actores de la talla de Isabel Brú (El Habla Castellana y La Ortografía), Cándida Folgado (La Z y Un Punto Susensivo), Emilio Carreras (El Punto Final, Interrogación –la de cierre– y La S), Emilio Mesejo (Uno de los Dos Puntos, La «Crémme» y La J) o Pepe Riquelme (Interrogación –la de apertura–, El «Sport» y La H), entre otros¹¹.

Para un mejor y completo análisis de la obra, fijaremos su estudio en dos planos en tanto en cuanto ello nos permita entrever todos aquellos aspectos de consideración presentes, tanto externa como internamente en la misma.

A. Aspecto extrínseco

A.1. *El argumento*: La trama argumental de la presente obra es de una simpleza absoluta. Nos refiere cómo uno de los signos ortográficos, El Guión, acaba de comprar un ejemplar de «La Correspondencia» con los últimos

afán decidido. Y conste, si no se da usted por cobrado, que el saldo que quede a su favor es una de las más obligadas deudas del corazón de sus invariables amigos. Los Autores». Igualmente, al final del texto y, a través de unas «Notas», los autores dedican un profundo agradecimiento a Ruperto Chapí, autor de la música, al empresario y artistas que pusieron en pie la obra: «Al maestro Chapí, cuya riquísima inspiración musical es el verdadero motivo del éxito de esta modestísima obra, le enviamos un abrazo cariñosísimo, expresión de agradecimiento y afecto. Chapí nos ha honrado descendiendo hasta nosotros desde las alturas de su fama indiscutible y unánimemente proclamada. ¡Gracias! Y ya que ha sido tan bueno... ¡hasta otra! Y a usted, Arriaga, empresario barbián, y a vosotros, artistas, que nos habéis favorecido con una nueva prueba de vuestro talento, no olvidéis uno y otros que la sinceridad de nuestro agradecimiento es firme, y nos obliga a afirmar el cariño que os profesamos. ¡qué interpretación ha tenido ORTOGRAFÍA, caballeros!... ¡j superior!! ¡Pues y la Folgado!... ¡qué hermosa está de punto susensivo!... ¡Olé ya!».

¹¹ El resto del reparto lo formaban: Canone (Sr. Tamarit), El Guión (Sr. Lacasa), Una Verdulera (Sra. Baeza), Uno de los Dos Puntos (Sr. Larra), Los dos Paréntesis (Sr. Olona y Sr. Zaldívar), El «Menú» (Sr. Larra), Un Guardia (Sr. Galán), La K (Srta. García), La R (Sr. Larra), La X (Sr. Navarro), La I (Sr. Zaldívar) y La M (Sr. Centeno). Las indicaciones realizadas acerca del reparto han sido confeccionados en función del libreto original consultado en donde no se especifican el nombre de los actores sino sus respectivos apellidos amén de no figurar nombre alguno en personajes como La O y La P, La Admiración o el Coro de Puntos Susensivos ni de los Chulos y Chulas que no hablan, corresponsientes, sin duda, a figurantes de la compañía y que aparecerán en la apoteosis de la obra.

cinco céntimos que le quedaban habiéndose, para ello, privado de comer cuando, mientras echa un vistazo al diario descubre un anuncio en el que se solicita por un acaudalado portugués, el señor Canone Valente Bomba da Silva, un profesor de Gramática para perfeccionar sus conocimientos del vetusto idioma castellano y le ponga al corriente de los nuevos cambios acaecidos en su sistema ortográfico. Habiéndose ambos entrevistado, el señor Canone da su visto bueno para que El Guión le ayude en la referida tarea. Así, pues y, uno tras otro, irán desfilando a lo largo de la representación diversos signos ortográficos amén de algunas letras del alfabeto que plantearán diversas diatribas con respecto a su labor dentro del habla castellana. Para completar, además, su formación gramatical llegarán los cambios surgidos en nuestro idioma al hacer acto de presencia tres galicismos encarnados por peripatéticos y estrafalarios personajes amén de los errores ortográficos que se vienen produciendo en el pueblo, representado por una castiza Verdulera. Finalmente, El Habla Castellana y La Ortografía se dejarán notar para hacer advertir al espectador y, en su caso al señor Canone, de los peligros que corre el idioma patrio de seguir instalándose en él tantos cambios como aparentemente se están incorporando.

De esta forma, la progresión argumental de la obra se establece en torno al encuentro de dos personajes, El Guión y el señor Canone que verán desfilan al resto de personajes a través de una serie de cuadros, con o sin música, cuyo único nexo o punto de unión estribaría en la máxima que late a lo largo de la revista, esto es, la sátira realizada por los autores en el uso de la ortografía. Así, pues, el esquema A + B, A + B + C, A + B + D, etc se repite continuamente a lo largo de toda la obra cumpliéndose lo que señala Romero Tobar al señalar que la secuencia narrativa es nula y responde a un profundo estatismo argumental anulándose cualquier tensión dramática presente en la misma¹².

A.2. Nómina actancial: Intervienen en la presente obra tres categorías de actantes que hemos agrupado en función de su papel en la representación; a saber, signos ortográficos, letras del alfabeto y una tercera categoría a la que hemos denominado simplemente lingüística debido a que los personajes que la integran hacen referencia a algún aspecto léxico-semántico, fonético-fonológico o morfo-sintáctico del español:

Signos ortográficos: El Guión, El Punto Final, Los Dos Puntos, Coro de Acentos Agudos y Esdrújulos, El Paréntesis, Las Interrogaciones, Coro de Puntos Suspensivos y La Admiración.

¹² Vid *op. cit.* p. 312.

Letras del alfabeto: La Z, La K, La J, La S, La R, La H, La X, La I, La M, La O y La P.

Categoría lingüística: El señor Canone, Una Verdulera, El «Menú», El «Sport», La «Cremme».

Dentro de las anteriores categorías eximimos de su inclusión al personaje encarnado por El Habla Castellana amén de La Ortografía por tratarse de personificaciones alegóricas cuya presencia en escena se ciñe a una única intervención para poner de manifiesto su particular idiosincrasia o lamentarse de los vicios que cometen en su contra los hablantes del idioma.

A.3. *Aspecto musical:* En un caso como el que nos ocupa, la referencia a la música queda relegada a un segundo plano ya que nos interesa destacar más el aspecto declamado del texto; sin embargo, pueden resultar interesantes los dos coros que intervienen en la obra, el relativo a los acentos y el de los puntos suspensivos. Uno y otro están en clara consonancia con los tipos que lo integran, de tal forma que en el de los puntos suspensivos, por ejemplo, unas bellas señoritas ligeritas de ropa, esto es, un coro de suripantas cantan alegremente unas letras que pasan por ser parte integral de su propia caracterización dejando entrever un doble juego de picardía y procacidad al mismo tiempo tal y como veremos posteriormente.

B. *Aspecto intrínseco*

B.1. *Caracterización de la nómina actancial:* Si anteriormente habíamos realizado una clasificación tipológica de los personajes que intervienen en esta obra, vamos a continuación a caracterizarlos teniendo como base dos aspectos fundamentales, como son, a saber: los diálogos y, consiguientemente el lenguaje empleado en los mismos por cada uno de ellos en función del papel que representa y las didascalias y acotaciones presentes a lo largo del texto.

B.1.1. Signos Ortográficos

- El Guión: Su caracterización puede muy fácilmente acercarse a la del clásico parásito vividor, no obstante se hace pasar por un profesor de Gramática para poder recibir a cambio una sustanciosa remuneración por parte de Canone. Su función ortográfica se denota con relativa facilidad al ser, no solamente el primer actante que interviene decla-

mando en la obra, sino además y, en cierta medida, el introductor del resto de personajes que posteriormente irán apareciendo. Interviene en todos los cuadros y sirve de nexo o punto de unión entre el señor Canone y el resto de actantes.

- El Punto Final: Encarnado en la figura del típico cesante que carece de empleo, este signo se queja de ser el último en cualquier acontecimiento:

«Yo soy el fin de todo y lo más infeliz del mundo. Dios, después de hacer todas las felicidades humanas, hizo punto, y nací yo. Vivo donde todo acaba: el bien y el mal; y estoy donde todo ha concluído. Verá usted varios ejemplos: se aman dos novios, se casan y gozan dichosos la luna de miel, todo son comas en sus placeres. Besos, coma; abrazos, coma; caricias, coma... [...] Viene un primo de la señora y la visita por casualidad siempre que el marido está en la oficina; se entera el marido de la casualidad y le da una paliza a la señora y le rompe al primo dos costillas y punto final en... [...] la paz de aquel matrimonio» (Cuadro I.º, Escena III.ª, p. 10).

El personaje lamenta, pues, su mala suerte en la vida. He aquí su declaración:

«[...] Pues estos son mis infortunios; ya me conocen ustedes. Punto final, calle del todo acabó, número cero, piso último...allí o al final de cualquier discurso académico, donde duermo, o al término de la lista de un restaurant, donde voy a oler, estoy a sus órdenes». [...] (I.º, III.ª, p. 11).

Claro que la nota satírica que aporte el personaje hará acto de presencia cuando afirme:

«[...] y he perdido la oportunidad de colocarme: figúrese usted que me ha dicho un político que me colocará al final de las desgracias, los chanchullos y los infundios de este país, y... ¿cuándo acabará eso? ¡Nunca! Tratándose de timos, no hay punto final en esta nación» (I.º, III.ª, p. 11).

Como habrá podido observarse, la nota dominante que va a seguir apareciendo en la caracterización del resto de personajes es la de ilustrar, tanto al espectador, en su caso, como al protagonista de la historia, aquellos rasgos que particularizan a los signos de puntuación en función de su papel dentro del habla castellana.

- Los Acentos Agudos y Esdrújulos: En su afán por conocer la ortografía del idioma patrio, aparecerán ahora en escena dos personajes, el

Acento Agudo y el Esdrújulo que intentarán mostrar a Canone su función. He aquí cómo se presentan en escena:

*TODOS. Todos los acentos
venimos aquí.
ESDRÚJULOS. Somos los del medio.
AGUDOS. Somos los del fin.
[...]
TODOS. Si quieren usarnos
Presten atención. (I.º, IVª, p. 12).*

El fragmento, que es cantado, no deja de tener cierta gracia, máxime cuando en sus respectivos parlamentos, cada uno de los acentos vaya ejemplificando su función ortográfica a partir de diversas palabras convenientemente acentuadas:

*ESDRÚJULOS. El mismo Sócrates
es un esdrújulo,
lo ha sido Scévola
Rómulo y cien.
Lo fue Pitágoras
y hasta don Práxedes,
y el mismo Cánovas
lo son también. [...]
Las niñas cúrsiles
semirománticas,
que están en vísperas
de merecer,
se creen cándidas
vírgenes célicas,
y son más córridas
que Lucifer.
(I.º, IVª, p. 12)*

*AGUDOS. Todo el que al Congreso fué
y empezó diciendo sí
sin saber el abecé,
cuando a ministro llegó
sin más razón ni por qué,
le propina un puntapié
al que la mano le dió. [...]
Un joven tres jolí
en la calle de Alcalá,
sin notarlo su mamá
se escapó con un bebé.
La mamá se desmayó
pero en cuanto volvió en sí,
exclamó: ¡pobre de mí!
Quien más mira menos vé.*

(I.º, VI.ª, pp. 12-13)¹³

- *Los Dos Puntos y El Paréntesis*: Los primeros aparecen encarnados por dos malos jugadores de cartas que, temerosos de ser descubiertos por unos guardias o guindillas al uso, comienzan a echar una partida. Al ver cómo la pareja de guardias les ronda, se ponen a leer aunque, paradójicamente y, en un descuido de los propios jugadores, estos acabarán burlándose de sus perseguidores demostrando, pues, la in-

¹³ Transcribo los textos tal y como aparecen en la edición original consultada.

utilidad de aquéllos para con el cumplimiento de su deber poniéndose entonces estos a jugar. Evidentemente, la pareja de guindillas constituye una acervada crítica contra los munícipes reales amén de encarnar, al mismo tiempo, al paréntesis. Se manifiesta, por tanto, la función de ambos signos ortográficos; en cuanto a los jugadores-dos puntos, ambos abren o cierran enumeraciones, cosa que hacen con las cartas al abrir o cerrar el juego. Por su parte, los guardias-paréntesis manifiestan su precaución vigilando a los jugadores aunque al mismo tiempo demuestran su inutilidad poniéndose ellos también a jugar a las cartas. De estos últimos, el guión afirmará: «*esos son el paréntesis, paréntesis de calles y esquinas; barómetros ambulantes que señalan lluvias, pero que en las tronadas (acción de pegar), desaparecen*» (II.º, I.ª, p. 16).

- *Las Interrogaciones*: Tanto la de apertura como la de clausura estuvieron interpretadas por dos actores masculinos, Carreras y Riquelme; en su intervención, el diálogo que entre ellas se establece está elaborado a base de preguntas retóricas alternativas declamadas rápidamente, lo cual no deja de producir un cierto efecto cómico en su caracterización, no obstante y, tal y como nos describe la acotación que les precede «*salen rápidos por uno y otro lado*» acentuado el carácter acelerado de ambos actores al encarnarlas:

INT. 1ª. ¿Qué se sabe?

INT. 2ª. ¿Qué sucede?

INT. 1ª. ¿Qué ha ocurrido?

INT. 2ª. ¿Qué se cuenta?

INT. 1ª. ¿Qué se dice?

INT. 2ª. ¿Qué se habla?

INT. 1ª. ¿Qué se escribe?

INT. 2ª. ¿Qué se enreda? [...] (II.º, III.ª, p. 16)

Evidentemente la intención de los autores es la de dar a entender al espectador el carácter curioso de los tipos que interpretan preguntando constantemente acerca de todo, resaltando el matiz murmurador, *quasi* cotilla, que llega a establecerse entre ambas interrogaciones.

- *Los Puntos Suspensivos*: Es quizás ésta una de las caracterizaciones mejor conseguidas de toda la obra ya que mostraban a unas cuantas suripantas bastante ligeritas de ropa dejando entrever los encantos de su bien formada anatomía, más insinuante que nunca, mientras entonaban unos cantables cuya letras hacían referencia a la actualidad de

la época, si bien éstas podían modificarse atendiendo a la noticia latente del día. Como el resto de los anteriores personajes, el coro de puntos suspensivos hablará, además, de su particular definición, dándose a sí mismo a conocer como «*los puntos que tienen peor intención*»:

*CORO. Somos puntos suspensivos,
nuestra misión es callar,
y decir con el silencio
más de lo que es regular.
Tenemos mucha malicia,
pero la tienen también
los que en las líneas de puntos
la intención de un toro ven.
Somos perspicaces
Tenemos doblez
Pues sin decir nada
Hablamos por diez.
Nuestra picardía
Hace presumir
Lo que no se atreve
La pluma a escribir.*

(III.º, VIII.ª, p. 37)

Igualmente y, haciendo gala de una desbordada procacidad, latente en este tipo de espectáculos, el coro de puntos suspensivos ejemplificará de la siguiente manera su función:

*«Con un viejo una muchacha,
sin amarle, se casó,
y a verla va mucho un primo
que no sé si es primo o no.
Como los dos, por ser primos,*

*La señora de un ministro
diputado logró hacer
a un joven de grandes... dotes
que no sabía leer.
Si con él hace carrera*

¹⁴ En la edición manejada se incluyen también más cantables para el coro de suripantas o vicietiples que aparezcan como puntos suspensivos. Algunos de ellos hacen referencia, tal y como indicábamos arriba, a la más rabiosa actualidad sin dejar de lado la picardía latente en este tipo de espectáculos. Véase, sin ir más lejos, el ejemplo que se sigue: «Como llegue a ser un hecho / el submarino Peral, / iremos a cantar coplas / al peñón de Gibraltar. / Y una vez consigamos / por el estrecho pasar... / Puntos suspensivos... / Más vale callar» o «Una chica tiene un novio / y a su casa a verla va, / y mientras ellos dos hablan / se les duerme la mamá. / Al verse solos los chicos, / cuando se cansan de hablar... / Puntos suspensivos... / Más vale callar». (Vid. pp. 41-43 de la edición consultada).

| | |
|--|---|
| <i>solos se suelen quedar... ella,</i> | <i>como es de esperar...</i> |
| <i>Puntos suspensivos...</i> | <i>Puntos suspensivos...</i> |
| <i>Más vale callar.</i> | <i>Más vale callar»¹⁴ [...] (III.º, VIII.ª, p. 38)</i> |

Tal y como ha podido observarse, el juego de las dobles intenciones está presente de manera continuada en este número haciendo gala, indiscutiblemente, del doble sentido que se le otorga a este signo ortográfico.

– *La Admiración*: Aunque no puede considerarse en sí un personaje puesto que ni siquiera habla, hemos considerado oportuno su inclusión en el presente apartado porque hace acto de presencia en el apoteosis de la obra. He aquí cómo nos lo describe la acotación final: «[...] *En el telón, y sobre la figura, se verá pintado un trofeo de las corridas de toros, encerrado en una enorme «admiración», que vendrá a encerrar también a la figura de la chula, que tendrá a los pies panderetas entre varias botellas*»; se deja entrever de esta manera, por parte de los autores, el sentido de sorpresa, aturdimiento por parte de los espectadores que asisten a la representación al erigirse el último cuadro como el más espectacular y asombroso de la misma.

– *Letras del Alfabeto*

La R: Aparece personificada como «*la letra más revolucionaria, resuelta y republicana del alfabeto*» cuya misión es la de «*reprobar la residencia en el alfabeto de las letras aristocráticas e inútiles que para nada sirven, y que son la Hache y la Ka*» (III.º, I.ª, pp. 27-28). La intervención de este personaje resulta, como la del resto de letras, notablemente cómica al construir sus parlamentos con abundantes vocablos en los que se encuentran presentes mencionada letra. He aquí, sin ir más lejos, un fragmento de su diálogo:

*La R. Todo reposa
todo revela
que no recela
nadie de mí.
Presto a mis gentes
corro a advertirlas
para instruir las
en nuestro fin.
Con resignación
restableceré
la revolución;
chitón, chitón,
porque temo ya
la revelación. (III.º, I.ª, p. 25)*

La S: Es la letra, por definición «*más socialista y anarquista*» (III.º, I.ª, p. 28) del alfabeto. Aparece caracterizada como un tipo borracho con una botella de vino en la mano que no suelta durante su intervención. La nota cómica está más que servida cuando, de la mano del actor, éste se tambalee o beba ejecutando graciosos movimientos. Esta misma letra será la que se defina:

La S. ¡Largo yo! Pues ya lo creo; ¡como que soy una letra que se empieza a hacer en las tabernas, y se concluye en las prevenciones! ¡A ver si hay nada más largo! Vigilaré. (Bebe) ¡Caracoles! ¡Tararíí! (II.º, III.ª, pp. 29-30).

La M: Según afirma el personaje que encarna a La R, es la letra que sirve «*para que retenga a todos los traidores que le enviamos*». (II.º, II.ª, p. 29). Se erige, por tanto, como una letra imprescindible del alfabeto.

La I: Su intervención aparece resuelta única y exclusivamente con expresiones en latín acentuando la nota cómica de la obra. He aquí un fragmento de su intervención:

La S. No, señor; para que no digan que somos letras de cambio...

La I. Prudentia est... magna virtus.

La R. Prudentia es... lo que nos hace falta, de modo que separémonos, para no infundir sospechas...astucia, y...a dar el golpe.

[...]

La I. (A La Ese).- Mellior est sapientia cuntis pretio... (II.º, II.ª, p. 29)

La X: Una de las letras conspiradoras junto a La R. Su parlamento puede resumirse en la siguiente sentencia: «*Sobre todo, no cambiemos de idea*». (II.º, II.ª, p. 29). Deja entrever, por lo tanto, un sentido de señalación o prohibición.

La J y La Z: Las dos salen juntas del brazo a escena y simbolizan, según los autores, el carácter alegre del alfabeto. La primera es de Zaragoza, la segunda de Andalucía y, manifestarán de la siguiente manera su papel:

*La Z. Como buena andaluza,
me gusta el cante,
y a cantar malagueñas
no hay quien me gane [...]
Quita ya, mala mujé,
y déjame que te orvide,
que no me parió mi mare
para que tú me asesines.*

*La J. En la patria de la jota
dice un alegre cantar,
que en el mundo no hay más virgen
que la Virgen del Pilar.
A la jota cantan
los aragoneses
¡viva Zaragoza!
¡vivan los valientes!*

¡Viva Sevilla!
 ¡Olé la gracia!
 ¡Olé que sí!
 ¡Ay, mi chiquiya,
 cuántos achares
 paso por ti! (II.º, IVª, pp. 30-31)

Por la honra de España
 los hijos de allí,
 cantando la jota
 sabemos morir.

La H y La K: Son, según La R, las letras inútiles del alfabeto. La H, sin ir más lejos, se defiende así de la acusación a la par que se caracteriza:

La H. [...] Dicen que no sirvo. ¡Calumnia! No hay hembra que no me lleve por delante, porque saben que sin mí la hermosura es un disparate. [...] Además, me necesitan doncellas y casadas, porque no hay doncella que quiera tener honor sin hache, ni casada que sin mí quiera ser honesta... [...] Habito en hotel, he contraído matrimonio con esta señorita, la Ka, a quien también llaman inútil. Yo danzo, juego, gasto, gusto, tengo viso, visto bien, aunque me excluyeron de elegancia, y enamoro aun cuando no estoy en amores. Soy la novedad andando, porque me rechaza lo usado. ¡Qué estorbo!... ¡Infamia, mentira! Si no, que se lo pregunten a diez o doce sabios que me han puesto en armonía... con todo el mundo. Mi único defecto es que soy una letra muda. (II.º, Vª, p. 33).

La K, por su parte, es calificada por La S como «una cerilla inglesa», que, al igual que su antecesora, tampoco sirve para nada.

La O y La P: Se erigen, en palabras de el Guión como «el orden público, dos letras que tienen el defecto de la oportunidad» (III.º, VI.ª, p. 34).

B.1.2. Categoría lingüística

Señor Canone: Es la encarnación del típico burgués acaudalado con una posición económica más que notable. Su intervención en la obra resulta interesante en tanto en cuanto siempre aparece hablando el idioma portugués, lo cual no deja de dar a la obra un cierto toque exótico. He aquí el momento de su presentación:

CANONE. El ilustre señor Canone Valente Bomba da Silva, Furore da Bestia Terrore dos Seos... [...] Membro da Real sociedade portuguesa das Fintas de Abransa, general secretario da todas sociedades da terra creadas e pendentes de creasao, sabio eminente da gran nasao portuguesa, individuo das quatro patas de cabalo, erudito, insigne hermoso gentil, ilustre e saca-

muelas da real casa do reyes da boca e regadote generale da ruas do Porto.
(I.º, II.ª, p. 8).

Los tres galicismos: Constituyen, a nuestro juicio, uno de los aspectos más interesantes junto a la Verdulera. Aparecen encarnados en tres estafalarios personajes a cada cual más ridículo y grotesco; son, a saber, El «Menú», El «Sport» y «La Crémme»¹⁵, ataviados con trajes de cocinero, *jockey* y *dandy*, respectivamente. La comicidad de su intervención está servida en tanto en cuanto utilizan modismos extranjeros en su diálogo. Véase, al respecto, el que se sigue:

- CREM. Yo soy de la *cremme*
lo más *comm'il faut*.
- SPORT. De *jokey* me visto yo
porque soy un *sportman*,
Y a los chicos de la *high life*
nos gusta el *steeple-chasse*.
- CREM. De la gente *comm'il faut*
yo frecuento las *soirées*,
todos me quieren *beaucoup*,
o mejor dicho la *mer*.
- MENÚ. Sirvo muy bien el *comsom*,
soy el alma de *gran diner*,
y sé lucirme además
en *lonchs* de las *soirées*.
(II.º, Vª, p. 20)

Con posterioridad se presentarán a Canone y al Guión dándoles a entender determinados rasgos de su personalidad:

- CREM. [...] Mire usted, yo vengo a ser el prototipo. [...] Bueno, el tipo sólo de la elegancia y el buen gusto. Ando así; doy la mano así, saludo así... (*Imita la acción*).
[...]
- MENÚ. Yo soy la novedad guisada. [...] Doy de comer en francés, disfrazo al hambre... sirvo quince platos, todos en idiomas distintos [...] ¡Oh,

¹⁵ Es interesante destacar que, al finalizar la obra, los autores incluyen unas notas acerca de cómo han de ir estos personajes: «El Menú, el Sport y la Crémme, vestirán de cocinero, de jockey y de dando, respectivamente; y suplicamos con encarecimiento a los actores que nos favorezcan interpretando estos papeles, exageren los tipos lo conveniente para que de su exageración resulte la verdadera idea satírica de la escena».

monsieur! ¿por quoi? ¡Oh, eutez! A unas sopas de ajo se las llama consommé á la picanté.

[...]

SPORT. Yo soy el sport, por mí deliran. Hoy, entre los elegantes, todo es inglés... desde los zapatos hasta el zapatero. [...]Yo monto, corro, vuelo, salto, brinco, voy, vengo, caigo, gano, sigo...y...¡zas! Tris, tras, galop; triquitrín, triquitrín, tris, tras, vengo, voy, monto, salgo, juego, gano, triquitrín, triquitrín, triquitrín... (II.º, Vª, pp. 21-23)

Finalmente, la intervención de los tres peripatéticos personajes se cerrará con una curiosa despedida en la que tienen cabida vocablos propios de su procedencia:

CREM. *Seasón, soirée, canard, negligé riviere (Dándole la mano y tarareando un vals) habilie, lougue chaise, cremme.*

MENÚ. Friss... clo, clo, clo, chis, chas, friss, lunch, buffet, diner, menu, clo, clo, clo, friss, chis... chas...

SPORT. Alé.. yes... tris, tras, triquitrín, triquitrín, triquitrín, triquitrín... Break, derby, handicap, bok, maker, jockey, tris, tras, yes, galop, triquitrín, triquitrín. (Vanse bailando y haciendo exagerados ademanes). (II.º, Vª, p. 23).

La Verdulera: Es precisamente en este personaje en donde podemos encontrar, sin lugar a dudas, la esencia del lenguaje populachero y castizo propio de las obras arnichescas que, en esta ocasión, se deja notar muy particularmente en la encarnación de un tipo clásico madrileño. Su aparición tiene lugar en el cuadro II.º, escena III.ª y la sátira presente a lo largo del mismo es incuestionable. El *leit-motiv* que se emplea para ello es que, según la Verdulera, el Ayuntamiento de Madrid quiere que los letreros de los vendedores se escriban sin faltas de ortografía, algo que parece no agradar demasiado a la mujer, máxime cuando cree que están bien escritos. Junto a ella, salen al escenario diversos carteles en los que se dejan observar abundantes errores ortográficos. He aquí, pues, la acotación que los introduce:

(Salen varios letreros que digan: «BINO VUENO Y VARRATO», «2PAGA Y SE VÁ», «QAFÉ ECO NO MICO», «UEVERÍA», «GAULAS PARA PÁGAROS DE AL HAMBRE», «SONVREROS DE PAGA», «ARINA DE ARAJÓN», «POYOS, CAPONES Y OTRAS HABES», «CAMAS PARA MATRIMONIOS DE YERRO», «COCHES DE LUGO». Todos capitaneados por una Verdulera y un guardia urbano). (II.º, III.ª, p. 18).

La mujer saldrá del paso defendiéndose ante los demás de su «desconocida ignorancia», claro que, apara ello rebate las acusaciones que le achacan con la lógica más común:

GUIÓN. Y esto es un disparate... de Aragón debe usted quitar la jota.

VERD. Hombre, pues si de Aragón quita usted la jota, lo matan los aragoneses.

CANONE. *(Leyendo)*. *Sonveros de paga.*

GUIÓN. Serán de paja.

VERD. Pa que usted se la comiera... y de paga también, ¿o cree usted que los dan de balde? (II.º, III.ª, p. 19)

La Verdulera continuará empleando términos propios de su condición que corresponden perfectamente al lenguaje propio del castizo más auténtico.

Finalmente quisiéramos destacar a las encarnaciones alegóricas de El Habla Castellana y de La Ortografía como personajes importantes dentro de la nómina actancial establecida. En cuanto a la primera, su aparición atiende a la cantidad de novedades que se están introduciendo en el idioma, amén de defender la pureza del mismo:

EL HABLA

*[...]Desde que a España han venido
galicismos, es lo cierto
que el idioma ha empobrecido,
y al ver lo que soy y he sido
lágrimas de sangre vierto.
España tuvo lumbreras
que eclipsaron a otros soles,
¡cómo expresar, aunque quieras,
con palabras extranjeras
pensamientos españoles!
[...]*

*Tenaz será mi insistencia
que en el idioma altanero
en que un pueblo con vehemencia
clamó por su independencia,
no cabe nada extranjero.
Que no teman, les repito,
que nuestro idioma se agote;
hoy yo no los necesito,
porque sin ellos ha escrito
Cervantes su gran Quijote.
(II.º, VII.ª, p. 24)*

La Ortografía, al igual que su antecesora se quejará, igualmente, de los tremendos errores que siguen cometándose en el idioma amén de acentuar una sátira contra el sistema empleado en el país:

*ORTG.- [...] No tié ná de extraño;
no me mire usté con sorna,
que hay mujer que tié dos puntos
y admiración su persona
causa entre los puntos... fuertes
que la visten y la abonan
a los palcos principales
de los teatros de moda.
Interrogaciones causan*

*Pus esta es la Ortografía
que triunfa en España ahora;
el que no la entiende sufre;
y aquel que la emplea goza;
y entre los puntos hay punto
que si llega a punto y coma
lo debe a esta Ortografía
que se sabe de memoria.
(III.º, VII.ª, pp. 35-36)*

*el lujo con que se adorna,
sus caballos, sus hoteles,
sus vestidos y sus joyas,
y entreparéntesis, hay
hombres que por su persona
y por oír el acento
de su voz, que suena a gloria,
dejan que en sus cartas ella
hastas sin haches les ponga,
queridísimo con Ka
y sagacidad con Jota,
y entre comillas su honor,
y con un guión su honra. [...]*

Como habrá podido observarse, la crítica acervada que emplean los autores tanto para en el uso de la ortografía como de los cambios extranjeros aparecidos en el idioma tiene su máxima consecución en las palabras de los anteriores personajes.

B.2. El lenguaje de Ortografía: Sin lugar a dudas, uno de los aspectos más importantes de la obra es el de su lenguaje. Arniches trata de reflejar de una manera aproximada y, empleando una ortografía convencional, la pronunciación vulgar madrileña de sus hablantes. Según Manuel Seco, «*para algunos críticos, el dramaturgo alicantino es un fiel y agudo observador del lenguaje popular quien, aunque no lo reproduce fielmente, lo toma como base para crear uno propio a imagen y semejanza del real; éste, al ser una versión recargada, deformada y caricaturesca del auténtico, preparada especialmente para ser contemplada por un público burgués, es acogido como verdadero paradigma por la clase popular incorporándola definitivamente a su propia expresión*».¹⁶ Este lenguaje coloquial que mezcla elementos de lo culto y lo popular es característica del habla popular madrileña e incorpora una serie de particularidades fonético-fonológicas, morfo-sintácticas y léxico-semánticas entre las que cabe destacar, entre otras: desplazamientos acentuales, monoptongaciones y diptongaciones, formas avulgaradas, deformaciones por asociación semántica, peculiaridades de género y número, cambio de categoría gramatical, etc. que otorgan a mencionado lenguaje rasgos de expresividad y comicidad tan extendidos en el teatro arnichesco. Para hacernos mejor una idea del mismo, hemos observado los siguientes fenómenos en la obra estudiada:

¹⁶ Vid. Seco, Manuel: *Arniches y el habla de Madrid*, Barcelona, Alfaguara, Estudios de Literatura Contemporánea, 1970, p. 20.

B.2.1. Fenómenos fonético-fonológicos: Apócopes (*usté, marío, asombrao, acostumbrao, ná, pá, retirá, tié, quié*); aféresis (*inorante, cencia*); acentuación de monosílabos (*ú, vé, vá, fué, ó* en casos en donde no existen cantidades numéricas, *á*); desplazamiento acentual (*ajédrez, córridas*); desaparición del acento (*esteril*); metátesis (*presona, aristocracia, treatos*); mutación de una consonante por otra (*Madriz, varvaridaz, ajuntamiento, güeno, nesecitara, seso por sexo, plática por práctica*); trueques vocálicos (*icir, racataplón*); síncopa (*señá*); diptongaciones (*encuentráis*); reducción de diptongos átonos (*pus*); desaparición de sílabas por contracciones (*sa por se ha*); paragege (*furore*); grafías (*floxera*).

B.2.2. Fenómenos morfo-sintácticos: Cambios de género (*perro chico por perra chica*); sufijos (*baratura por barato*); plurales (*ustés, pieses, cuálas*); vulgarismos (*en jamás*); empleo de una segunda persona innecesaria en fórmulas de cortesía (*me brindo a enseñar a usted, deseando complacer a usted*).

B.2.3. Fenómenos léxico-semánticos: Léxico y expresiones propias del lenguaje populachero (*¡Canario!, que me los jamo, no curemos cisco, de naja, no faltaba plus, polizonte*); comparaciones (*parece una cerilla inglesa*); rodeos (para pedir, por ejemplo, una tostada: «*traiga la colonial con media sublevación republicana de abajo*»).

Así pues y, como conclusión al presente apartado, podemos afirmar que la riqueza creadora y el influjo del lenguaje popular sobre los personajes de Arniches es innegable en tanto en cuanto proporcionan a la obra estudiada una comicidad latente a lo largo de la misma capaz de poner de manifiesto el objetivo inicial de sus autores: la sátira al uso y empleo de la ortografía castellana.

C. Conclusiones

Es absolutamente innegable el carácter didáctico que posee la obra que hemos estudiado ya que puede ser empleada convenientemente por el profesor para transmitir al alumnado el uso, papel o función de determinados signos ortográficos amén de subrayar el mal empleo que se hace de los mismos en el habla coloquial.

El teatro de Arniches es mucho más que un teatro de ideas o de pensamientos es, básica e incuestionablemente, un teatro de palabras que no descuida el interés tanto por el argumento como por los personajes y que debería ser más reivindicado por los educadores como una herramienta más dentro del mecanismo de la instrucción educativa, tanto desde el punto de vista literario como lingüístico en tanto en cuanto es capaz de ofrecer múltiples posibilidades ejemplificadoras y moralizantes, aleccionadoras e instructivas en el ámbito de la enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arniches, Carlos: *Del Madrid castizo. Sainetes*, ed. de José Montero Padilla, Madrid, Cátedra, 1978.
- y Cantó, Gonzalo: *Ortografía*, Madrid, edita Administración Lírico-Dramática, R. Velasco Impresor, 1889.
- AA. VV.: *Catálogo del teatro lírico español en la Biblioteca Nacional*, Madrid, Ministerio de Cultura, 3 vols., 1986.
- Díaz Cañabate, Antonio: «La fórmula teatral del arnichismo», en *Revista de Occidente*, XXIX, 1970, pp. 95-99.
- Cardenal de Iracheta, M.: «Don Carlos Arniches al sesgo. (Documentos del Archivo de Don Carlos Arniches)», en *Cuadernos de Literatura Contemporánea*, vol. II, 1963, pp. 285-297.
- Femenía Sánchez, Ramón: *La revista. Apuntes sobre la historia del género frívolo*, Madrid, Imprime Geysler Guadalajara S.L., 1997.
- García Luengo, Emilio: «Madrileñismo y andalucismo teatrales», en *Cuadernos de Literatura Contemporánea*, vol. II, 1963, pp. 273-277.
- Gómez Torrego, Leonardo: *Ortografía de uso del español actual*, Madrid, SM, colecc. «Español actual», 2000.
- López Estrada, Francisco: «Notas del habla de Madrid. El lenguaje en una obra de don Carlos Arniches», en *Cuadernos de Literatura Contemporánea*, vol. II, 1963, pp. 261-272.
- Marqueríe, Alfredo: «Sobre la vida y obra de don Carlos Arniches», en *Cuadernos de Literatura Contemporánea*, vol. II, 1963, pp. 249-255.
- Martínez Olmedilla, A.: *Arriba el telón*, Madrid, Aguilar, colecc. «Panorama de un siglo», 1961.
- Ramo Arregui, J.: «Carlos Arniches. Bibliografía», en *Cuadernos de Literatura Contemporánea*, vol. II, 1963, pp. 299-307.
- Romero Tobar, Leonardo: «La obra literaria de Arniches en el siglo XIX», en *Segismundo*, 1967, vol. II, nº 4, pp. 301-323.
- Ross, Félix: «Notas parciales sobre Arniches», en *Cuadernos Hispanoamericanos*, nº 45, septiembre 1953, pp. 297-314.
- Ruiz Lagos, Manuel: «Sobre Arniches: sus arquetipos y su esencia dramática», en *Segismundo*, 1967, vol. II, nº 4, pp. 279-300.
- Ruiz Ramón, Francisco: *Historia del teatro español. Siglo XX*, Madrid, Cátedra, 11ª ed., 1997.
- Seco, Manuel: *Arniches y el habla de Madrid*, Barcelona, ed. Alfaguara, Estudio de Literatura Contemporánea, 1970.
- Senabre, Ricardo: «Creación y deformación en la lengua de Arniches», en *Segismundo*, 1967, vol. II, nº 4, págs. 247-277.
- Sotomayor Sáez, Mª Victoria (ed. y prol.): *Carlos Arniches. Obras completas (I)*, Madrid, Turner, Biblioteca Castro, 1995.

LA MANIPULACIÓN HUMORÍSTICA DE LAS EXPRESIONES FIJAS COMO MEDIO PARA LA ENSEÑANZA DE LA FRASEOLOGÍA DEL ESPAÑOL

ESTEBAN TOMÁS MONTORO DEL ARCO

1. INTRODUCCIÓN: POR QUÉ LA FRASEOLOGÍA

La aproximación científica a la fraseología es una actividad propia del siglo XX¹, y por tanto su estudio se ha desarrollado más tarde que para otras parcelas de lo lingüístico como la morfología, la sintaxis o el léxico. Este retraso parece que tiene su correlato en la enseñanza de la lengua española a todos los niveles (primario, secundario, e incluso universitario)². Los alumnos, como hablantes de español, conocen la fraseología a partir de su propia experiencia lingüística, sin estudio, pero indudablemente carecen de un conocimiento reflexivo que les permita percibir las peculiaridades de estas unidades, de la misma manera que reflexionan lingüísticamente sobre unidades del análisis sintáctico o morfológico³. No podemos por menos de postular la necesidad de contar con el componente fraseológico de las len-

¹ En España se desarrolló sobre todo a partir de la *Introducción a la lexicografía moderna* de J. Casares, publicado ya mediado el siglo, en 1950.

² Como ejemplo, las encuestas de García-Page (1993) —a través de un cuestionario diseñado para tal efecto— demuestran que los alumnos de secundaria tienen un conocimiento tan solo intuitivo de las unidades fraseológicas.

³ En la enseñanza del español se manejan con eficacia los aspectos básicos de subdisciplinas como la morfología (por ejemplo, la variación morfemática y su tipología, la clases de palabras o categorías gramaticales) o la sintaxis (estructuras y unidades funcionales como la palabra, el sintagma, la oración y sus tipos de agrupación, etc.). Como complemento, es necesario introducir los conceptos básicos de la fraseología también.

guas en la clase de lengua española, porque –merced a los múltiples estudios que se han realizado tanto en el plano descriptivo como teórico- las unidades fraseológicas se han establecido ya como miembros de pleno derecho en las gramáticas al lado de unidades propias de componentes consagrados como el fónico, morfológico, léxico, etc.⁴. Y ante este estado de cosas es necesario proponer medios para dirigir esa reflexión del alumno.

El descuido de las unidades fraseológicas (UFS) en la enseñanza del español durante tanto tiempo no se debe al desconocimiento de su existencia. Se trata más bien de una preterición que esconde la incapacidad de los gramáticos para describirlas, en épocas en las que la fraseología científica no existía y los gramáticos no disponían de los instrumentos apropiados para su análisis. Aparte de las gramáticas, parece que no se dedica espacio suficiente –a veces ninguno- en los manuales de enseñanza a las unidades fraseológicas pues, cuando aparecen (inevitablemente, pues son uno de los elementos más vivos del idioma), en muchos casos se señalan como algo anecdótico e incluso pintoresco. La fraseología, sin embargo, dispone actualmente de instrumentos muy válidos que han contribuido a superar el estado de indefensión teórica del docente en épocas pasadas y permiten abordar su estudio en los textos con garantías.

Donde sí parece haber calado últimamente la enseñanza de la fraseología es en las clases para extranjeros. A partir de afirmaciones como la de que no se domina una lengua hasta que no se conoce –o se usa- su aspecto idiomático⁵, han proliferado publicaciones de apoyo en esta línea, que proponen ejercicios de muy diversa índole, pero que van sobre todo encaminados a la comprensión del significado de la expresión y a determinar su ámbito de

⁴ Como ejemplo, fijémonos en que las unidades que denomina Corpas (1996) «fórmulas rutinarias» tipo *Buenos días* (dentro de la esfera más amplia de los «enunciados fraseológicos», caracterizados generalmente por constituir enunciados completos por sí mismos frente a otras unidades integradas en la estructura oracional) son considerados «frases» por Alarcos (1994), pero ya «fórmulas» en la GDLE coordinada por Bosque y Demonte. No obstante, decir que existe un «nivel fraseológico» puede ser una afirmación un tanto pretenciosa, pues tiene implicaciones de muy diversa índole y puede entrar en contradicción con constructos teóricos que han llegado a delimitar toda una estructuración cabal de las disciplinas lingüísticas. En todo caso vale la pena mantenerla como hipótesis a falta de estudios descriptivos y teóricos que nos permitan conocer e integrar este componente donde le corresponda, sin desvirtuar el conjunto.

⁵ El concepto de idiomaticidad suele interpretarse de dos modos: por un lado, en un sentido restringido a la fraseología, como la característica semántica de algunas expresiones cuyo significado no se desprende de la suma de los significados de los elementos que la componen; por otro, que es como lo hemos usado arriba, lo idiomático entendido como lo peculiar de una lengua, que puede manifestarse a todos los niveles lingüísticos. De hecho el término «modismo» ha designado durante cierto tiempo a todas estas peculiaridades, independientemente de la índole del fenómeno. *Vid.* Montoro del Arco (2001a)

uso para su empleo adecuado⁶. Esto es algo que, como hemos señalado antes, el nativo ya de por sí posee intuitivamente. Por tanto, los intereses van a ser dispares. La enseñanza de la fraseología tendrá objetivos diferentes según se trate de una clase de español como lengua materna o una clase de español como lengua extranjera. Así, para unidades como *poner pies en polvorosa* o *de pe a pa*, el profesor de secundaria no ha de detenerse en su significado y contexto de uso (eso es algo que conoce el alumno) sino en hechos como el tipo de unidad de la que se trata (locuciones verbal y adverbial correspondientemente) los rasgos de fijación en el plano formal (anomalía estructural o léxica: *polvorosa* es una «palabra idiomática»⁷), la idiomatización (designación metafórica, motivación del tipo que sea, etc.), la relación con otras unidades (por ejemplo, la sinonimia de la primera unidad con esta otra: *tomar las de Villadiego*), etc. En definitiva, se trata de instruir al alumno sobre la forma de reconocer las características de las unidades fraseológicas, más que las unidades en sí.

Por último, me gustaría comentar en esta introducción que atender a la fraseología, con ser importante para todas las lenguas, adquiere una especial relevancia para la lengua española, si hacemos caso a la opinión de Casares, para quien

Existe el hecho de que en ningún país han tenido estas fórmulas expresivas el desarrollo casi anormal que observamos en nuestra patria, ni han logrado en parte alguna el predicamento en que las tuvieron los grandes escritores de nuestro Siglo de Oro (Casares 1992: 219).

De hecho, Casares barre aún más para casa y llega a poner énfasis en una supuesta propensión a la expresividad por parte de los andaluces en particular, que cristaliza a través de las expresiones fijas y que hasta llegará a calificar de «racial»⁸:

«Lo que el andaluz hallará pintoresco o gracioso y procurará retener para repetirlo, dejará frío al castellano y hasta molestará al navarro. Y en este aspecto España, tal como su mentalidad refleja en la literatura clásica, es algo así como la Andalucía de Europa» (Casares: 1992: 219)

Tengan o no una base científica estos argumentos, lo cierto es que el español es una lengua muy rica en unidades fraseológicas de todo tipo (no sabemos a ciencia cierta si más o menos que otros idiomas) y continuamente va incremen-

⁶ Para la revisión de los tipos de ejercicios más empleados en esta línea *vid.* Penadés Martínez (1999) donde además se hace un repaso bastante completo de los materiales de apoyo para la enseñanza de la fraseología a extranjeros.

⁷ Elementos que carecen de autonomía en el sistema de la lengua y cuya capacidad de aparición se limita a las locuciones de las cuales forman parte.

⁸ Esta afirmación, impregnada de orgullo patrio, parece que es hija de la época en la que se gesta el libro: 1950.

tando su caudal con todo tipo de creaciones, solo algunas de las cuales van fijándose hasta formar parte de la norma y, posteriormente, del sistema.

2. QUÉ INTERESA ENSEÑAR-APRENDER

Son muchos los aspectos que se han de estudiar en relación con las unidades fraseológicas y en la actualidad se han multiplicado los puntos de vista teóricos y las perspectivas procedentes de muy distintas disciplinas (por citar las más novedosas: la pragmática, el análisis del discurso, la psicolingüística, etc.). El profesor tiene a su disposición una cada vez más abundante bibliografía, pero es necesario determinar qué interesa enseñar a estos niveles para no abrumar al alumno. Nosotros hemos seleccionado los siguientes aspectos básicos, pues es obvio que no se pueden agotar todas las posibilidades de análisis⁹:

- desde el *punto de vista formal*: fijación de estructuras (esquemas sintácticos) y de categorías morfológicas (como el género, el número, etc.). Un ejemplo es la fijación del orden de los componentes en la locución adverbial *a trancas y barrancas*, así como de sus componentes nominales en femenino plural. La fijación es la reproducción de un esquema sin alteración de forma (y si se dan modificaciones, éstas están también fijadas, aunque esta afirmación sea ciertamente relativa¹⁰).
- desde el *punto de vista funcional*: comprobar las funciones sintácticas que desempeñan. Se ha de contrastar el funcionamiento de las locuciones con el de las categorías gramaticales o clases de palabras (verbo /locución verbal, adverbio /locución adverbial, etc.).

⁹ Aunque no lo tratemos aquí, es fundamental antes de empezar ofrecer una clasificación clara de las unidades fraseológicas. Muchas son las posibilidades clasificatorias. Corpas (1996) nos ofrece un panorama general de propuestas y termina con una clasificación propia que ha sido muy bien aceptada por la comunidad científica y que constituye un punto de referencia para cualquier investigación: divide las UFS en tres esferas: colocaciones, locuciones, enunciados fraseológicos. Ruíz Gurillo (2001), más recientemente, concreta la clasificación para las locuciones. De forma general, podemos afirmar que las locuciones se clasifican según la función oracional que desempeñan, que es equivalente a la de la categoría gramatical o clase de palabra por la que pueden ser conmutadas. (Ruíz Gurillo amplía estas funciones, pues es sabido que los marcadores pertenecen al plano discursivo y no oracional). Una vez que se conozca esta clasificación, se puede proceder a analizar los rasgos que caracterizan a estas unidades.

¹⁰ Se suele afirmar que las posibles variantes de las unidades fraseológicas están fijadas, pero existe toda una tipología de variaciones de diversa índole que no pueden agruparse bajo un signo de homogeneidad. *Vid.* Montoro del Arco (2002).

- desde el *punto de vista semántico*, interesa sobre todo la característica fraseológica de la *idomaticidad* (con la variabilidad en las posibilidades de motivación): el significado de la estructura no se obtiene de la suma de los significados de sus elementos componentes, como sí sucede en la sintaxis libre. Habrá que ver entonces qué es lo que determina esta cualidad.
- desde el *punto de vista textual*: es interesante detectar cómo funcionan determinadas UFS para conectar partes del texto. Algunas unidades cumplen funciones referenciales (endafóricas) y son instrumentos de cohesión textual.
- desde el *punto de vista pragmático*: los factores extralingüísticos influyen en el uso del lenguaje y determinan el contexto de uso de las unidades fraseológicas. Al mismo tiempo, las propias UFS pueden usarse para conseguir determinados efectos como la intensificación, la atenuación, etc... En este apartado interesan todos esos valores heterogéneos que se han agrupado durante mucho tiempo bajo el concepto de «expresividad».

Por supuesto, pensamos que el análisis de todos estos aspectos ha de plantearse a partir de contextos concretos de uso, de textos susceptibles de comentario; y para ello proponemos una selección de materiales que presentan unas características particulares de las que vamos a hablar a continuación.

3. POR QUÉ MANIPULACIÓN Y POR QUÉ HUMORÍSTICA

Es obvio que las unidades se utilizan en todo tipo de textos. Es más, las utilizamos continuamente y no reparamos en su fijación, como puede ocurrir con una locución tan frecuente como *poco/poquito a poco*. Esta unidad puede pasar desapercibida para el alumno en una primera lectura. Por esta causa nosotros nos hemos propuesto encontrar ejemplos en los que la unidad *llame la atención*. Ello se consigue porque en muchas ocasiones se manipulan las unidades y se juega con ellas para conseguir determinados efectos. Son usos en los que se transgreden intencionadamente las características que se supone son propias de las unidades fraseológicas: fijación e idomaticidad, de forma que la unidad adquiere una función adicional en el texto.

Zuluaga (1997) intenta sistematizar de forma aproximativa las «funciones» de las UFS: algunas de estas funciones son inherentes a las unidades mismas (no hay que recurrir al contexto para comprobarla), como la llamada «función fraseológica», común a todos los fraseologismos y que consiste en condensar de modo efectivo un significado complejo; o la función lúdi-

co-poética que es más restringida, pero sigue siendo inherente y se da, por ejemplo en el enunciado *de eso nada, monada* o en la locución *a troche y moche* por contener ambas un recurso poético: en este caso la rima consonante. Entre las funciones no inherentes, o contextuales, encontramos la desautomatización y la ambigüedad de significado con fines humorísticos.

La desautomatización o ruptura intencionada de la expresión fija¹¹ lejos de ser una prueba de la inmodificabilidad de los fraseologismos, la demuestra, porque con la alteración se connota inevitablemente la unidad originaria, fijada. Dicha desautomatización se da en el nivel formal (por ejemplo, **a barrancas y trancas* nos lleva a pensar inmediatamente en el orden fijado de los componentes: *a trancas y barrancas*) y también semántico, como ocurre cuando tomamos con sentido literal una unidad con significado metafórico: *tirar la casa por la ventana*¹². Alterar el orden del primer ejemplo o emplear literalmente el segundo puede parecer a priori «incorrecto» o «inadecuado» respectivamente, pero ocurre que en algunos textos estos usos albergan una intencionalidad humorística. A esto hemos de sumar la posible alteración de los contextos de uso y la recreación de los elementos culturales compartidos por autor y lector, con lo que la hilaridad se consigue a través del juego pragmático. En cualquiera de los casos la unidad fraseológica destaca del resto del texto y el autor busca la sonrisa en el lector.

¹¹ Hay muchas explicaciones para este fenómeno de la desautomatización o, de forma más amplia, de la deslexicalización. C. Bousoño, en su *Teoría de la expresión poética* (obra de la que derivan todas las demás investigaciones en esta línea) dice: «con frecuencia [...] el elemento *b* [léase: la UF desautomatizada] *transparenta*, a su través, el elemento *a* al que viene intrusamente a suplantar, y al transparentarlo, lo rapta, embebe y hace suyo, como alimentándose de él». Vígara Tauste (1993) incluye este fenómeno bajo el término de «pre-texto» entendido, en sentido amplio, como «todo texto cuya existencia previa permite el re-uso (literal o referencial) por parte de los hablantes» (p. 267) de modo que el «pre-texto» puede ser una UF pero también un texto ocasional. Otras explicaciones están basadas en teorías ya no estrictamente lingüísticas sino interdisciplinares (con fuerte presencia de la filosofía, la lógica, etc), por ejemplo la psicolingüística, la teoría cognitivista, etc. Resumiendo, diremos que en la comprensión de una UF modificada o desautomatizada somos capaces de anticipar la frase hecha antes de concluir la lectura o audición, y ver la frase hecha sin modificar *por debajo* de la frase modificada. Dicho de otro modo: desde el momento en que nosotros vemos una UF modificada, en nuestra mente «resuena» la forma original y que le es propia y de la comparación percibimos el juego lingüístico. Es una revivificación de la forma y el contenido de la estructura original. Sea cual sea la explicación que le demos, lo importante es precisamente esta toma de conciencia espontánea de la estructura de la unidad, que creemos muy aprovechable para la enseñanza de las unidades fraseológicas.

¹² Esto se da sobre todo en las que Tristán (1988) denomina «unidades fraseológicas con homónimo libre»: aquellas combinaciones de palabras que desde el punto de vista formal son totalmente idénticas a un sintagma libre, pero difieren de éste en el carácter metafórico fijo. Ejemplos de ello son *tirar de la manta, llevarse las manos a la cabeza*, etc.

Antes de pasar a hablar de los textos seleccionados, diremos que los mismos recursos se pueden encontrar en otros tipos de textos para conseguir efectos bien distintos. Así, el poético es un ámbito privilegiado para conseguir efectos estilísticos inesperados a través de la desautomatización. Lo hallamos en la poesía de Gloria Fuertes con cierta frecuencia, como ha señalado a través de varios estudios García- Page (1992):

*Voy al mercado, limpio la alcoba,
Hago la comida, lavo la ropa.
A mí no se me caen los versos
Por tan poca cosa*

Gloria Fuertes¹³

En el lenguaje periodístico y publicitario se utilizan también estos recursos, en este caso con el objetivo de persuadir. Se pueden ver ejemplos de ello en Guerra Salas (1997) pero como prueba del continuo uso de este recurso, señalemos un ejemplo más actual. A partir del título del programa *Más te vale* se juega con la ambigüedad significativa del *más*; por un lado, como el adverbio de cantidad de la unidad *más te vale* y, por otro, el nombre de la cadena de televisión donde se emite (*Canal plus*)¹⁴.

4. PROPUESTA DE TEXTOS: EDUARDO MENDOZA Y SENDER

Hemos aprovechado el tono humorístico con que este recurso es tratado en dos novelas sobradamente conocidas. Por un lado, una novela clásica: *La tesis de Nancy* de Juan Marsé (hasta hace poco lectura obligada en determinados centros de enseñanza), cuya protagonista es una estudiante norteamericana que viene a Sevilla y decide hacer su tesis sobre el mundo calé, a partir de su relación con el gitano Curro; por otro *Sin noticias de Gurb* de Eduardo Mendoza, en una de sus novelas más hilarantes y que consiste en las experiencias de un extraterrestre por la Barcelona preolímpica. En ambos se da una suerte de extrañamiento ante la lengua española por parte de sujetos que en principio no la tienen como materna¹⁵.

¹³ Así, otro ejemplo de Gloria Fuertes: *porque la muerte no hace nada a tontas ni a locas* (frente a *a tontas y a locas*). Como ejemplo de otros autores investigados en la misma línea, *vid.* Le Bigot (1993).

¹⁴ El título correcto del programa es «+ *te vale*», con lo cual se juega también con lenguajes de otra naturaleza como el icónico (el signo «+» es el logotipo de la cadena, no hay que olvidar que es un medio televisivo).

¹⁵ Y digo bien: «en principio», pues no debemos olvidar que no son sino producto de la ficción de dos autores que sí tienen la lengua española (¡y de qué forma!) como materna. Las situaciones cómicas que puede generar el uso erróneo de determinadas expresiones es simulado e *intencionado*.

El esquema que vamos a seguir en lo sucesivo consiste en presentar el rasgo sobre el que nos interesa reparar seguido de los ejemplos pertinentes extraídos de las novelas y de una nota explicativa cuando sea necesario. Vamos a dejar aparte aspectos como el funcional o el textual, sin desmerecer su interés, y nos centraremos en el formal, el semántico y el pragmático-discursivo.

– Desde el punto de vista formal: LA FIJACIÓN

1. SER [algo] LA MADRE DEL CORDERO [se encuentra con un pedigüeño] Mi nuevo amigo me cuenta que lo han *trincado* por error, porque él en su vida ha abierto un coche para llevarse nada, que pidiendo se gana la vida muy bien y muy honradamente, y que los polvos que la policía le decomisó no son lo que dicen ellos que son, sino las cenizas de su difunto padre, que Dios le tenga en su gloria [...] Le digo que no entiendo nada y me responde que no hay nada que entender, me llama macho y añade que la vida es así y *que la madre de un cordero* es que la riqueza en este país está muy mal repartida. A modo de ejemplo cita el caso de un individuo, cuyo nombre no retengo, que se ha hecho un chalet con veintidós retretes, y agrega que ojalá le sobrevengan cagarrinas a dicho sujeto y los encuentre todos ocupados. (*Gurb*, p. 26).

Nota: El cambio de *el* por *un* nos indica que el protagonista no ha entendido la locución. De haberlo hecho, habría respetado el artículo, porque está fijado en esa forma invariable. Ni siquiera admite el cambio a plural. A partir de un ejemplo como este, todo alumno puede ya constatar de forma aproximada en qué consiste la fijación y ensayar una definición de este rasgo.

2. LA MADRE QUE [ME/TE/LO...] PARIÓ: El gachó de los monos le dice que deje de dar el (ininteligible) y que se calle, a lo que replica ella (muy bien replicado), que a ella no la hace callar *ni la (ininteligible) que la parió* y que ella dice lo que le sale de la alcachofa y que qué pasa. (*Gurb*, p. 40)

Nota: en este caso podemos reconstruir la unidad, gracias a la fijación también. Si ese sustantivo (*madre*) no estuviera fijado para esta unidad, no podríamos recomponerla.

Además, el esquema utilizado para evitar la palabra malsonante es susceptible de comentario pragmático.

3. LA MAR DE: En Cádiz recorrimos la ciudad, y al pasar por una puerta de las antiguas murallas vi un letrero que decía: «Puerta *del Mar*». Pregunté a Curro por qué llamaban así a aquella puerta si no pasaba por ella el mar.

—No; pero pasa *la mar de gente* —dijo él.

La mar de gente quiere decir la gente de mar, así como pescadores y marineros. Rara forma de hipérbaton, ¿verdad? Es la influencia romana todavía. Como ves, estoy atenta al aspecto cultural de la excursión. (*Nancy*, p. 145).

Nota: fijación del orden de los componentes. Su desautomatización se produce con su inversión: el núcleo de un sintagma que actúa de determinante pasa a ser núcleo de un sintagma que actúa como modificador (*mar*)¹⁶. Además la unidad *la mar de* ha sido estudiada desde el punto de vista pragmático por cumplir siempre una función intensificadora.

4. SOLTAR LA MOSCA: —Eze tiene una tía mulata en Riojaneiro. ¿No ha oído mentar esa tierra? Er que la descubrió era de La Rioja y de ahí er nombre. La tía es la que *suelta la mosca* para que er niño estudie en la Universidad de Sevilla.

Eso de soltar la mosca es creo yo, una superstición. Parece que en las cajas de caudales tienen una mosca guardada. Cuando sacan dinero sueltan la mosca. Cuando meten dinero en la caja parece que guardan la mosca otra vez. No sé si es la misma mosca u otra. Curro me explicó que es una superstición del tiempo de los bártulos. Tengo que estudiar seriamente a los bártulos. Sospecho que tienen algo que ver con los etruscos.

Otro de la tertulia me dijo que la mosca es de una especie un poco rara, que se cría en Cataluña y que la llaman *pastizara vulgaris*. En Andalucía no usan esa mosca, sino otra que llaman «guita». *Guita tartesa*. *Soltar la guita* o guardar la guita, dicen (p. 174).

Nota: este ejemplo sirve para mostrar la existencia de variantes en los componentes de las unidades fraseológicas¹⁷. Este es un hecho que desmiente la fijación absoluta de las UFS.

¹⁶ Insisto en que no podemos detenernos en la caracterización funcional, que tiene también su interés, particularmente para esta locución.

¹⁷ Obviamente, se podría hacer un estudio completo de cada unidad. Aquí interesa mucho esta locución para el análisis de la «cultura compartida» entre emisor y destinatario: a través de esta unidad se manifiesta ese lugar común de que los catalanes son tacaños, pero no sólo eso, sino también de la rivalidad entre andaluces y catalanes debido a razones históricas.

- Desde el punto de vista semántico: la **IDIOMATICIDAD**: es necesario precisar que a mayor grado de idiomatidad, menor grado de motivación. Es decir, si podemos hallar con facilidad el recurso que da origen al significado especial de una unidad (metáfora, metonimia, hipérbole, etc.), el significado es menos opaco o tiene una motivación más clara.

1. CANELA EN RAMA:

Ayer pasó uno a mi lado y dijo:

—Canela

Yo me volví a mirar, y él añadió:

—*Canelita en rama.*

Creo que se refería al color de mi pelo (*Nancy*, p. 20)

Nota: el procedimiento implicado aquí es la metáfora (este significado está claramente motivado), pero Nancy lo desautomatiza con su comentario final, el autor nos deja ver que su personaje no lo entiende (se le escapa por su condición de hablante extranjera aún sin la competencia necesaria) y crea una complicidad con el lector.

- ### 2. BEBER LOS VIENTOS POR [alguien]:
- Las cosas de España son así: horribles y sublimes: Mrs. Adams, que se mete en todo, ha indagado los ires y venires del poeta y viene a contármelos. Dice que el abejorrito *bebe los vientos por mí*. Eso le ha dicho él mismo. Bebe los vientos. A eso le llaman en los Estados Unidos aerofagia y acaba por producir dolores de estómago. Y úlceras. Yo no tengo la culpa. Soy sólo una pobre turista universitaria trabajando en su tesis. (*Nancy*, p. 201)

Nota: el procedimiento subyacente aquí es la hipérbole, y al tomarlo en sentido literal, lo desautomatiza valiéndose además de toda una glosa interpretativa.

- ### 3. SALIRSE(LE) LOS OJOS DE LAS ÓRBITAS [a alguien]
- La posición erecta a que llevo sometido el cuerpo desde hace cinco horas empieza a resultarme fatigosa. Al entumecimiento muscular se une el esfuerzo continuo que debo hacer para inspirar y espirar el aire. Una vez que he olvidado hacerlo por más de cinco minutos, la cara se me ha puesto de color morado y *los ojos me han salido disparados de las órbitas*, debiendo ir a recogerlos nuevamente bajo las ruedas de los coches. A este paso, acabaré por llamar la atención. (*Nancy*, p. 18)

Nota: Se toma en sentido literal. Sólo es necesario apuntar que este recurso cobra especial importancia a lo largo de la obra en UFS que incluyen elementos somáticos (referidos al cuerpo humano) como: *tener el corazón en un puño*, *devanarse los sesos*, *caérsele [a alguien] la cara de vergüenza*, *arrastrar los pies*.

4. **ARRASTRAR LOS PIES** 08.05 Intento regresar a casa arrastrando los pies. O la expresión (coloquial) no se ajusta a la realidad o existe un método para avanzar arrastrando los dos pies al mismo tiempo que yo desconozco. Pruebo de arrastrar un solo pie y dar un salto con el otro (pie) hacia delante. Me doy de bruces. (*Gurb*, p. 113-4).
5. **QUEDARSE A DOS VELAS**: Yo, que a veces confundo las expresiones del argot, le dije a la gitana para mostrarle que sabía por dónde andaba:

—total señora, que el muerto *se quedó a dos velas*.

Y hubieras visto a la Faraona contemplarme como si yo fuera un monstruo. Yo creía que estar a dos velas era estar muerto con un cirio a cada lado, y resulta que es (quién iba a pensarlo) lo mismo que en Méjico *estar bruja*. Es decir, estar sin un *cent*. (*Nancy*, p. 68-69).

Es también notable la *mala leche* que le entra al gitano Curro cada vez que Nancy, coherentemente con su calidad de estudiante, le revela a alguien el motivo que le trae a Sevilla: *hacer la carrera*¹⁸.

- Punto de vista pragmático-discursivo: en este apartado se encuentran efectos de diversa índole. Veámos alguno de ellos:

1. **EN VOLANDAS**¹⁹: 14.45 Entro en el restaurante y un caballero vestido de negro me pregunta con displicencia si por ventura tengo hecha reserva. Le respondo que no, pero que me estoy haciendo un chalet con veintidós retretes. Soy conducido *en volandas* a

¹⁸ Como ejemplo de los muchos que se encuentran en la novela, citamos el siguiente pasaje: «Curro dijo a la señora que pensábamos casarnos pronto (es prudente cuando los demás nos ven juntos a todas horas). Yo creí mejorar la cosa diciendo que si salgo por la noche es imitando a las estudiantes españolas que *hacen la carrera*. Hubo un vago silencio». (p. 206).

¹⁹ Rápidamente, con celeridad

una mesa engalanada con un ramo de flores, que ingiero para no parecer descortés. Me dan la carta (sin codificar), la leo y pido jamón, melón con jamón y melón. Me preguntan qué voy a beber. Para no llamar la atención, pido el líquido más común entre los seres humanos: orines. (p. 27)

NOTA: el propósito del pasaje es ridiculizar la superficialidad del camarero (y, trascendiendo la simple anécdota, de la sociedad en general) para quien en definitiva el más importante signo de distinción es el que otorga el dinero, representado por la hipérbole del número de retretes. Para ello se vale del uso de la unidad *en volandas* en la que está presente la categoría pragmática de la intensificación.

2. DONDE MENOS SE PIENSA/ ESPERA, SALTA LA LIEBRE: Quin no va nunca a ese casino. Dice que es un «donde salta la liebre», porque hay un refrán que dice: Donde menos se piensa salta la liebre. Y según Quin es aquel casino el lugar de Sevilla *donde menos se piensa*. Esto es un juego de palabras un poco satírico. (p.245)

Nota: Hay que anotar varias cosas. En primer lugar, el hecho de la *cita interrumpida*, por la cual sólo con una parte de la unidad en cuestión somos capaces de evocarla en su totalidad. En segundo lugar, hemos de fijarnos en toda la información que se cruza en este juego de palabras, a través de la finura verbal del personaje: con la ambigüedad semántica del verbo «pensar» logra satirizar a sus oponentes en la novela, aquellos que frecuentan el casino que él evita. Si en este caso se apela a la experiencia compartida entre autor y lector (que coinciden en saber que las actividades que se realizan en los casinos no son de alto nivel intelectual), en otros es precisamente la falta de experiencia compartida la que genera una interpretación errónea por parte de Nancy (*vid.* el ejemplo señalado anteriormente para la fijación *soltar la mosca*).

5. CONCLUSIÓN

A lo largo de esta comunicación, hemos postulado la necesidad de estudiar la fraseología en la clase de lengua, haciendo hincapié en que es necesaria una metodología específica para la enseñanza a nativos. Hemos ofrecido una selección de los aspectos hay que hay que tocar al menos y hemos propuesto que se lleve a cabo a través de aquellos textos en los que se

utiliza la desautomatización de las UFS con fines humorísticos. Las novelas analizadas son sin duda un ejemplo de maestría en cuanto a la manipulación humorística del lenguaje en general. Particularmente, los ejemplos en los que entran en juego unidades fraseológicas son abundantes, pero hemos tenido que hacer una selección por razones de espacio. Por estas mismas razones no hemos podido abordar con profundidad el análisis de dichos ejemplos y nos hemos limitado a esbozar algunas notas en las que se apuntan vías de análisis.

Hay que añadir que no siempre la desautomatización es tan sutil como en los pasajes citados y se puede recurrir a usos que quizás sean más populares como el famoso de G. García Márquez *Quien a buen árbol se arrima, si no lo ve nadie, orina* donde se cambia sin más uno de los componentes de una paremia con estructura bimembre. También los chistes son proclives a un juego parecido pero quizás no es el momento de entrar en más pormenores, de modo que, citando un pasaje de otra de las novelas más conocidas de E. Mendoza (*El laberinto de las aceitunas*) –en la que interviene un personaje de color– «no me voy más por los cerros de Uganda» y termino aquí, con el deseo de haber despertado algún interés por la fraseología y su enseñanza.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Barros García, Pedro (2000): «El lenguaje humorístico en la enseñanza de la lengua», en Juan Antonio Moya Corral (ed.), *La enseñanza de la lengua española en los textos*, 93-102.
- Casares, Julio (1992 [1950]): *Introducción a la lexicografía moderna*, Madrid: C.S.I.C.
- García-Page Sánchez, Mario (1989): «Sobre los procesos de deslexicalización en las expresiones fijas», *Español Actual*, 52, 59-79.
- , (1992): «La ruptura del «discurso repetido» en poesía», en *Scripta Philologica. In honorem Juan M. Lope Blanch*, México, UNAM, vol. 3, 231-244.
- , (1993): «El «modismo» en la enseñanza del español», *Analecta Malacitana*, 16 (2), 347-363.
- Guerra Salas, Luis (1997): «La ruptura de la frase hecha en el lenguaje periodístico y publicitario», *Paremia*, 6, 301-306.
- Le Bigot, Claude (1993): La desconstrucción de la frase hecha en algunos poetas sociales (Blas de Otero, Ángel González, Jaime Gil de Biedma), *Paremia*, 2, 151-155.
- Martínez Marín, Juan (1998): «La fraseología y la enseñanza del español como lengua materna», en E. García Wiedemann, J.A. Moya Corral y M^a. I. Montoya Ramírez (eds.), *La lengua española en el aula*, Granada: Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, 47-59.

- Montoro del Arco, Esteban Tomás (2002a): «La fraseología en la tradición gramatical española», en M. A. Esparza (et alii) *SEHL 2001. Estudios de Historiografía Lingüística. Actas del III Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, II, Hamburg: Helmut Buske, 789-804.
- , (2002b) «La variación fraseológica y el diccionario», *I Symposium Internacional de Lexicografía*, Barcelona, 16-18 de mayo de 2002 (en prensa).
- Murciano, Carlos (1981): «Sender y su Nancy», *Nueva Estafeta*, 27, pp. 82-87.
- Penadés Martínez, Inmaculada (1999): *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Cuadernos de didáctica del español/LE, Madrid: Arco/Libros.
- Ruíz Gurillo, Leonor (2001): *Las locuciones en español actual*, Madrid: Arco/Libros.
- , (2002): *Ejercicios de fraseología*, Madrid: Arco/Libros.
- Tristá Pérez, Antonia María (1988): *Fraseología y contexto*, Editorial de Ciencias Sociales: La Habana.
- Vigara Tauste, Ana María (1993): «Pre-texto y realización del sentido en el español coloquial», *Paremia*, 2, 267-275.
- Zuluaga, Alberto (1997): «Sobre las funciones de los fraseologismos en textos literarios», *Paremia*, 6, 631-641.

EL SINTAGMA: ASPECTOS SINTÁCTICOS

JUAN ANTONIO MOYA CORRAL
UNIVERSIDAD DE GRANADA

En nuestras *III Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, celebradas en 1997, participé con una comunicación titulada «Descripción sintáctica de un texto: categorías formales y funcionales» en donde hacía alusión al sintagma entre las categorías formales. Hoy vuelvo sobre el sintagma porque merece dedicarle un poco más de atención y ello por numerosas razones, pero, quizá, la más importante sea que su descripción puede ser de gran ayuda para la práctica del análisis sintáctico.

Por otro lado, el reconocimiento del sintagma no es tarea fácil, pues, de igual modo que ocurre con la oración, supone un salto epistemológico importante respecto del esfuerzo analítico que supone el reconocimiento de las otras categorías formales, tanto inferiores: palabra, monema, como superiores: enunciado, párrafo, texto. El sintagma y la oración se reconocen porque presentan en su estructura interna unas determinadas funciones sintácticas: núcleo y adyacente(s), en el caso del sintagma, y sujeto y predicado, en el de la oración. Para las otras categorías formales basta con atender a su aspecto externo o, en todo caso, a peculiaridades de tipo semántico, pero en ningún caso se caracterizan por su estructura sintáctica interna.

El sintagma, finalmente, centra, quizá en mayor medida que la oración, el análisis sintáctico y, sin embargo, no ha merecido una atención similar.

ORIGEN

Como es sabido, el concepto de sintagma lo debemos a F. de Saussure, que lo define del siguiente modo: «Las palabras contraen entre sí, en

virtud de su encadenamiento, relaciones fundadas en el carácter lineal de la lengua, que excluye la posibilidad de pronunciar dos elementos a la vez. (...) Estas combinaciones que se apoyan en la extensión se pueden llamar *sintagmas*. El sintagma se compone siempre de dos o más unidades consecutivas: *re-leer; contra todos; la vida humana; Dios es bueno; si hace buen tiempo, saldremos* (...). La noción de sintagma no sólo se aplica a las palabras, sino también a los grupos de palabras, a las unidades complejas de toda dimensión y de toda especie (palabras compuestas, derivadas, miembros de oración, oraciones enteras) (...). La oración es el tipo de sintagma por excelencia»¹. El sintagma tiene en Saussure un sentido muy amplio. El estudio de los sintagma, para Saussure, no es exclusivo de la sintaxis; muchos sintagmas deben ser estudiados por la morfología.

En definitiva, Saussure caracteriza al sintagma como un conjunto de elementos que contraen relaciones basadas en el carácter lineal de la lengua, pero, desgraciadamente, no precia cuáles son esas relaciones. Es decir, no describe cuáles son las funciones que permiten discriminar unos segmentos lingüísticos que constituyen sintagmas, de otros que no forman sintagmas. Es probable, no obstante, que esta no sea una carencia teórica del maestro, sino un interés añadido por nuestra parte, pues lo que preocupaba al ginebrino era la oposición sintagma/paradigma y las diferencias entre los dos polos de la dicotomía.

A pesar de todo, el concepto de sintagma tiene una importancia trascendental para el análisis de la lengua. Ya los primeros discípulos de Saussure comprendieron el interés que tenía este concepto y las dificultad que suponía su caracterización a partir, claro está, de la definición del maestro. Así se explican los referencias de Ch. Bally, F. R. Mikus, H. Frei, N. S. Trubetzkoy, etc.²

Esta concepción abierta del sintagma saussureano es lo que ha permitido que, prácticamente, cada autor lo defina de manera diferente. Así, por ejemplo, E. Alarcos³ llama sintagma a un signo compuesto de dos o más simples, alguno de los cuales es incapaz de aparecer aislado. Además, este

¹ *Curso de lingüística general*, Buenos Aires, 10ª Ed. 1971, p. 207-9.

² Cfr.: Ch. Bally: *Linguistique generale et linguistique française*, Berne, 1940; F. Mikus: «Le syntagme est-il binaire?», *Word*, 1947, págs. 32-39: *Id.*: *Principes de syntagmatique*, Bruxelles-Paris, 1972. En general puede consultarse: F. Lázaro Carreter: *Diccionario de términos filológicos*, Madrid, Gredos, 3ª ed. 1968, s.v. *Sintagma*; y M. J. Fernández Laborrán: «Notas sobre el sintagma en la lengua española, (I)», en *Philologica Hispaniensia in honorem M Alvar, II*, Madrid, Gredos, 1985, págs. 179-189. Más próxima a la concepción saussureana está la interpretación de G. Rojo y T. Jiménez Juliá en *Fundamentos del análisis sintáctico funcional* (Santiago de Compostela, Universidad, 1989).

³ E. Alarcos, *Estudios de gramática funcional del español*, Madrid, Gredos, 1970, pág. 144, nota 1, y pág. 179, nota 3.

autor utiliza el llamado *grupo sintagmático*, que no es otra cosa que la conexión de dos o más sintagmas que funcionan como un bloque en unidad superior. La *oración* es un grupo sintagmático caracterizado por una curva de entonación, entre pausas. Como se puede apreciar la concepción de Alarcos no coincide con la del maestro ginebrino.

Tampoco hay una estricta coincidencia con el pensamiento de A. Martinet. Para A. Martinet⁴, un sintagma es la combinación de monemas resultantes de elecciones distintas, ya se trate de amalgamas como *rosarum* o *cantó*, de palabras analizables, como *blancas*, o de combinaciones como *en el pupitre*, cuyos elementos se pueden separar fácilmente. Los sintagmas se llaman autónomos cuando su función no depende de su posición en el enunciado, es decir, llevan integrada su marca de función o –lo más frecuente– están provistos de un monema funcional que asegura su autonomía en el enunciado. Los monemas autónomos, en tanto que unidades funcionales independientes, tienden a amalgamarse. Existe, además, un tipo de sintagma que constituye el centro del enunciado y sobre él tienen que incidir los otros elementos; se trata del sintagma independiente, que en nuestra lengua exhibe, como mínimo, un verbo⁵.

En definitiva, las caracterizaciones del sintagma parten, en general, de la concepción abierta de Saussure, en la que sólo se atiende al carácter lineal de la lengua, pero, de manera más o menos tácita, se suele reconocer que entre los elementos que lo componen existe un cierto tipo de conexión que no se determina en los estudios.

EL SINTAGMA, CONCEPTO POLISÉMICO

Cabe, pues, la posibilidad de reconocer dos sentidos básicos del concepto sintagma: uno que centra su atención en el plano formal, más cercano, por tanto, al planteamiento saussureano; y otro de carácter funcional, que lo defina por los vínculos funcionales que se establecen entre los elementos que lo componen. Así pues, tenemos:

1. formal: conjunto de unidades consecutivas en el discurso.
2. funcional: unidad formal en cuyo interior existe una relación de determinación, es decir, consta de un Núcleo y uno o más Adyacentes.

⁴ *Elementos de lingüística general*, Madrid, Gredos, segunda edición revisada, 1970, pp. 141 y ss.

⁵ *Ibidem*, pp. 154-5.

EL SINTAGMA, UNIDAD FUNCIONAL

Las definiciones funcionales son las únicas que apuntan hacia una concepción de valor universal y, por tanto, sistemática del sintagma. Las definiciones basadas en la forma carecen de un criterio que unifique las muy numerosas estructuras formales que puede adoptar el sintagma y, en consecuencia, no les queda otra posibilidad más que la de delimitar el concepto mediante clasificaciones que, en lugar de buscar un criterio que caracterice al sintagma, parecen intentos de segmentación de las unidades significativas.

Las definiciones funcionales, no obstante, exigen que los criterios se apliquen rigurosamente, es decir, sean los mismos en todas las situaciones.

El sintagma se puede definir como el conjunto de palabras organizadas en torno a un elemento nuclear. Se trata de una estructura en cuyo interior se reconoce la relación hjelmeleviana de determinación. Consta de un elemento nuclear y uno o más adyacentes que inciden sobre el núcleo:

Stgm = N (Núcleo) + A_n (uno o varios Adyacentes)

Stgm = N ← A

Stgm = *Casa* ← *encalada*

Casa ← *de madera*

Compro ← *azúcar*

Lo que define al sintagma es su estructura interna, es decir, el hecho de que consta de un Núcleo y unos Adyacentes. El aspecto externo depende de la forma que adopten sus constituyentes. Todas las construcciones que incluimos en el cuadro siguiente son sintagmas, en todos los casos se reconocen un Núcleo y un Adyacente; sin embargo, la forma externa bajo la que se manifiesta cada uno de ellos es diferente:

| SINTAGMA | |
|-------------|---------------------------------------|
| NÚCLEO | ADYACENTE |
| <i>Casa</i> | <i>grande</i> |
| | <i>de madera</i> |
| | <i>que he comprado</i> |
| | <i>que he comprado y he alquilado</i> |

En

La casa grande de madera

encontramos también un sintagma que consta de un núcleo (*casa*) y tres adyacentes: un determinante (*la*), un modificador (*grande*) y un complemento (*de madera*).

Como se puede comprobar, el método que se ha seguido aquí para caracterizar al sintagma es el mismo que se sigue para la caracterización de la oración. Sintagma y oración son dos categorías formales que se definen por sus específicas estructuras sintácticas internas.

Del mismo modo que la oración la reconocemos porque en su estructura interna está constituida por dos funciones entre las que existe una relación de interdependencia: sujeto y predicado; el sintagma se identifica porque en su estructura interna está constituido por dos funciones entre las que existe una relación de determinación: núcleo y adyacente.

CLASIFICACIÓN

Cabe clasificar los sintagmas según la categoría gramatical que constituye el núcleo. Así pues,

| | | | |
|----------|-----------|----------------|----------------------------|
| SINTAGMA | NOMINAL | (N = nombre) | <i>La casa de madera</i> |
| | VERBAL | (N = verbo) | <i>Tiene tres balcones</i> |
| | ADJETIVAL | (N = adjetivo) | <i>Muy luminosos</i> |
| | ADVERBIAL | (N = adverbio) | <i>muy amablemente</i> |

No obstante, es frecuente que en los textos se hable de sintagmas preposicionales en referencia al aspecto formal de la frase, es decir, al hecho de que la frase está encabezada por una preposición:

De casa

Sin embargo, desde el punto de vista funcional no es lícito hablar de sintagmas preposicionales, dado que la preposición nunca puede constituir el núcleo de una frase. Una construcción de este tipo es siempre un complemento, es decir, un adyacente de otro elemento nuclear:

La llave de casa

Vengo de casa

Ahora bien, los complementos están constituidos por un conector (preposición) y una unidad funcional que puede ser una palabra, como en el ejemplo anterior (*casa*) o un sintagma, como en los ejemplos siguientes:

La llave de la casa grande

Vengo de la casa grande

Es decir, lo que sí puede constituir un sintagma es todo lo que queda, después de prescindir de la preposición.

La recursividad de la lengua es la que permite que una determinada estructura contenga en su interior otra estructura similar e, incluso, superior. En el ejemplo anterior el sintagma verbal (*Vengo de la casa grande*) contiene otro sintagma, en este caso nominal (*la casa grande*), unido el núcleo verbal mediante una preposición (*de*).

| SINTAGMA ₁ | | |
|-----------------------|-----------|-----------------------|
| NÚCLEO | ADYACENTE | |
| <i>Vengo</i> | CONECTOR | SINTAGMA ₂ |
| | <i>de</i> | <i>la casa grande</i> |

Conviene, pues, distinguir la estructura interna de los sintagmas (NÚCLEO + ADYACENTE), que es constante, de sus numerosas manifestaciones externas, pues estas dependen de la forma en que se manifieste el adyacente, o los adyacentes. Así pues, la estructura interna de los sintagmas es siempre la misma, consta de un elemento central, NÚCLEO, y de uno o varios elementos marginales, ADYACENTES.

Ahora bien, las formas en las que se manifiestan los sintagmas son muy variadas:

| | |
|----------------------------|---|
| N + uno (o más) Adyacentes | <i>(La) casa grande (de madera)</i> |
| N + A (A = palabra) | <i>Casa grande</i> |
| N + A (A = sintagma) | <i>Casa muy grande</i> |
| N + A (A = complemento) | <i>Casa de madera</i> |
| N + A (A = oración) | <i>La casa que he comprado</i> |
| N + A (A = O. Compleja) | <i>La casa que compré cuando vivía en Granada</i> |
| N + A (A = O. Coordinada) | <i>La casa que compré y he alquilado</i> |
| Etcétera. | |

En definitiva, el sintagma es una forma que se define por su estructura interna pero no predetermina cuál ha de ser su manifestación concreta en el enunciado.

SINTAGMA Y DEPENDENCIA UNILATERAL

El sintagma, entendido en el sentido funcional, es una unidad esencial del análisis sintáctico. El sintagma es, ni más ni menos, el ámbito en donde

tiene lugar la relación de determinación, de dependencia unilateral o, como dice la Gramática tradicional, de subordinación.

Las relaciones de determinación son específicas de las estructuras sintagmáticas y se desarrollan ahí y sólo ahí. Se ubican en cada uno de los dos polos de que consta la oración: sujeto y predicado.

En la esfera del sujeto el núcleo del sintagma es un nombre y los adyacentes, por tanto, son los específicos del sintagma nominal (determinantes, modificadores⁶ y complementos).

En el predicado el núcleo es siempre el verbo y sus adyacentes son todas las funciones que sobre él inciden y que la tradición gramatical ha decidido dar el nombre genérico de complementos (CD, CI, CC, C suplemento, etc.).

Oración y sintagma son dos categorías formales que pertenecen a planos jerárquicos distintos. La oración es de rango superior y en ella se integran los sintagmas.

SINTAGMA Y PREPOSICIONES

El sintagma, en tanto que es el marco en el que tiene lugar la relación de determinación, nos permite conocer la función sintáctica de las unidades lingüísticas que se inscriben en su espacio funcional y, a la par, nos orienta en la interpretación de otras unidades que impiden la construcción de sintagmas. Es el caso, respectivamente, de preposiciones y conjunciones.

Las preposiciones no existen más que en el interior de los sintagmas. Su función es la de marcar la relación de dependencia que contraen las dos unidades básicas de que consta el sintagma.

Se trata de una función estable y constante, que se manifiesta, por tanto, en todas las situaciones en que aparece la preposición. Este es, a nuestro entender, el rasgo funcional que caracteriza a esta categoría gramatical. Una preposición es un indicador gramatical que sirve para marcar la dependencia de un elemento (adyacente) respecto de otro (núcleo).

Las preposiciones son los índices de la determinación. Se puede decir que allí donde hay una preposición hay una relación de determinación, un sintagma. La determinación, no obstante, se expresa también mediante otros procedimientos: utilización de ciertas formas gramaticales que, se supone, tienen integrado un monema funcional⁷; colocaciones; recciones; etc. Los referidos recursos dan lugar a sintagmas tales como:

⁶ Los modificadores pueden estar constituidos por categorías específicas, adjetivos, o por proposiciones incorporadas mediante un inclusor relativo.

⁷ A. Martinet: *opus cit.*

Casa dorada
Tengo un libro
Viajo cómodamente

Se puede afirmar, pues, que, si bien la relación de determinación no es exclusiva de construcciones con preposición, las construcciones con preposición son exclusivas de la determinación.

La función de la preposición no varía aunque esté inscrita en sintagmas nominales o verbales, en todos los casos el mecanismo que generan las preposiciones es el mismo: transferir la incidencia de un elemento sobre otro.

| | | |
|-----------------|---------------|-------------------|
| NÚCLEO | ← PREPOSICIÓN | ← ADYACENTE |
| <i>Campo</i> | ← <i>de</i> | ← <i>amapolas</i> |
| <i>Paraguas</i> | ← <i>sin</i> | ← <i>mango</i> |
| <i>Voy</i> | ← <i>a</i> | ← <i>Roma</i> |
| <i>Beso</i> | ← <i>a</i> | ← <i>María</i> |

Un sintagma complejo como

Beso la mano de la marquesa de Antequera

contiene un adyacente que a su vez es otro sintagma₂ cuyo adyacente (*la marquesa de Antequera*) se une al núcleo (*mano*) mediante la preposición *de* y, de igual modo, el adyacente de este último es un sintagma₃ que presenta una estructura idéntica al sintagma₂.

| | | | | | |
|-------------|-----------------------------|-------------|---------------------------------|-------------|------------------|
| | SINTAGMA ₁ | | | | |
| NÚCLEO | ADYACENTE | | | | |
| <i>Beso</i> | SINTAGMA ₂ | | | | |
| | NÚCLEO | PREPOSICIÓN | ADYACENTE | | |
| | <i>la mano</i> ⁸ | <i>de</i> | SINTAGMA ₃ | | |
| | | | NÚCLEO | PREPOSICIÓN | ADYACENTE |
| | | | <i>la marquesa</i> ⁹ | <i>de</i> | <i>Antequera</i> |

SINTAGMA Y COORDINACIÓN

Una de las preocupaciones de la lingüística de principios del siglo recientemente pasado era la de decidir si existían o no sintagmas de coordina-

⁸ Obviamos la representación de la incidencia del determinante *la*.

⁹ *Ibidem*.

ción. Fueron, sobre todo, los discípulos de Saussure (Bally, Mikus, Trubetzkoy, Frei y, en nuestro ámbito, Dámaso Alonso) quienes, guiados por la definición que el maestro había dado de este concepto, encontraron ciertas dificultades para integrar las construcciones coordinadas en el ámbito del sintagma.

Observaron estos lingüistas que la mayoría de los sintagmas eran bimembres, ya fueran de carácter determinativo (*Máquina de escribir, Pan duro*) o predicativo (*El niño juega*); sin embargo, las construcciones coordinadas no podían ser consideradas bimembres. Así por ejemplo, Bally entiende que «dos frases coordinadas, aunque relacionadas entre sí, son autónomas», es decir, no debe considerarse que constituyen un sintagma. No obstante, reconoce Bally que en determinadas ocasiones dos o más términos que se agrupan coordinativamente cuentan como un solo término: «En la frase *Los caballos, los perros, los gatos son animales inteligentes y útiles*, los tres sustantivos valen por un solo sujeto, y los dos adjetivos, por un solo predicado»¹⁰.

Trubetzkoy, con el fin de integrar estas últimas construcciones apuntadas por Bally, diferencia tres tipos de sintagmas:

- a. sintagmas determinativos, compuestos de un determinante y un determinado: *Máquina de escribir, Pan duro*;
- b. sintagmas predicativos, compuestos de sujeto y predicado: *El niño juega*;
- c. sintagmas asociativos, cuyos dos términos se encuentran siempre en una relación sintagmática con algún miembro del mismo enunciado; forman sintagma asociativo dos sujetos referidos al mismo predicado, dos predicados al mismo sujeto, dos determinantes al mismo determinado, etc.

Trubetzkoy, por tanto, admite la coordinación como relación sintagmática, pero sigue considerando al sintagma como un complejo binario.

H. Frei, discípulo directo también de Saussure, prefiere conservar la noción de sintagma con el valor que tenía en el maestro, y distingue entre:

- a. *sintagma de subordinación*, que comprende los determinativos y predicativos de Trubetzkoy y sólo pueden ser binarios;
- b. *sintagma de coordinación*, corresponde a los asociativos de Trubetzkoy, y pueden ser o no binarios.

¹⁰ *Apud* F. Lázaro Carreter: *Op cit*, sv. Sintagma.

Dámaso Alonso entra en esta polémica y diferencia:

- a) *sintagmas progresivos* en los que cada valor sintáctico está representado por una sola palabra, *Juan tiró las plumas*.
- b) *Sintagmas no progresivos* en los que cada valor sintáctico está representado por más de una palabra, *Juan tiró la pluma y el tintero*.

En cierto modo esta segunda subclase se corresponde con los sintagmas asociativos de Trubezkoy.

En la interpretación que aquí se hace del sintagma, las construcciones coordinadas no suponen ningún escollo teórico. En cierto modo nuestra interpretación se aproxima mucho a la defendida por Bally. Como bien apuntaba el sabio lingüista francés, bajo determinadas condiciones, varios términos coordinados cuentan como un solo término. Así en *Fiesta de vino blanco y tapas frías* encontramos el esquema que aparece en el cuadro, en donde *vino blanco y tapas frías* constituyen un único adyacente, por más que, en un segundo nivel de análisis, detectemos que dicho adyacente está a su vez constituido por dos sintagmas independientes que contraen entre sí una relación de coordinación.

| SINTAGMA ₁ | | | | |
|-----------------------|-------------|-----------------------|-------------|-----------------------|
| NÚCLEO | PREPOSICIÓN | ADYACENTE | | |
| <i>Fiesta</i> | <i>de</i> | SINTAGMA ₂ | COORDINANTE | SINTAGMA ₃ |
| | | <i>vino blanco</i> | <i>y</i> | <i>tapas frías</i> |

En cambio, en *Fiesta de vino blanco y de tapas frías* encontramos dos adyacentes del mismo núcleo pero que están coordinados entre sí. El mismo esquema es válido para *Como para tener fuerza y para crecer mucho* y para *¿Hablamos de programas televisivos o de temas desagradables?*

| SINTAGMA ₁ | | | | | | | |
|-----------------------|-------------|-----------------------|--------------------|----------|-------------|-----------------------|-----------------------|
| NÚCLEO | PREPO | ADYACENTE | | COORD | PREPO | ADYACENTE | |
| | | SINTAGMA ₂ | | | | SINTAGMA ₃ | |
| | | N | A | | | N | A |
| <i>Fiesta</i> | <i>de</i> | <i>vino</i> | <i>blanco</i> | <i>y</i> | <i>de</i> | <i>tapas</i> | <i>frías</i> |
| <i>Como</i> | <i>para</i> | <i>tener</i> | <i>fuerza</i> | <i>y</i> | <i>para</i> | <i>crecer</i> | <i>mucho</i> |
| <i>¿Hablamos</i> | <i>de</i> | <i>programas</i> | <i>televisivos</i> | <i>o</i> | <i>de</i> | <i>temas</i> | <i>desagradables?</i> |

Pero, en cualquier caso, los elementos coordinados nunca pueden unirse para constituir un sintagma y ello por la sencilla razón de que las conjuncio-

nes en general y las coordinantes en particular unen entidades equifuncionales. Las conjunciones se diferencian de las preposiciones precisamente por ese rasgo. Estas unen términos desiguales entre los que existe relación de determinación. Aquellas, por el contrario, unen términos iguales entre los que se da relación de constelación o interdependencia.

FIN

Como se ha podido comprobar, el sintagma es una secuencia lingüística de enorme importancia para el análisis sintáctico. El reconocimiento e interpretación de los componentes de que consta cada sintagma constituye la tarea más precisa y delicada del análisis de un texto.

El sintagma es el ámbito en donde tiene lugar la función hjemsleviana de determinación, es decir, la relación de dependencia unilateral. En ella, por tanto, los miembros son heterofuncionales. Como diría el lingüista danés, los *funtivos* que intervienen en el sintagma constituyen una *selección* en donde la *constante* es el *determinado* y las *variable* el *determinante*. En cambio, en las otras dos funciones hjelmslevianas (*interdependencia* y *determinación*) interviene una sola especie de *funtivos*, ya sean constantes ya variables, es decir, los miembros son homofuncionales. Esta diferencia que existe entre la determinación y las otras dos funciones de la Glosemática es de gran importancia no sólo para la caracterización del sintagma, si no también para el reconocimiento del valor funcional de los elementos que intervienen en el sintagma.

Esta breve reflexión nos ha permitido caracterizar al sintagma desde el punto de vista funcional y, además, nos ha servido para determinar el valor funcional de las preposiciones e, indirectamente, el de las conjunciones.

Sin lugar a dudas, un análisis más detenido nos iluminará otros aspectos de interés, pero eso será tarea de otro otoño.

LOS MORISCOS GRANADINOS Y LA IMPOSICIÓN/ADQUISICIÓN DE LA LENGUA ESPAÑOLA

CRISTINA MOYA GARCÍA

En 1492, una vez finalizada la Reconquista, el Reino de Granada se incorpora a la Corona de Castilla.

Los nuevos súbditos castellanos tienen unas características propias que los diferencian del resto de los habitantes de los Reinos de Castilla y Aragón.

Fundamentalmente, estas diferencias son:

- diferencia religiosa
- diferencia idiomática
- diferencia de usos y costumbres
- incluso, se podrían señalar diferencias en algunos rasgos físicos y temperamentales

Hubo gran desconfianza entre dos culturas distintas: los cristianos, que vinieron al Reino de Granada a instalarse y a tomar posesiones, y los musulmanes, en un primer momento mudéjares y después moriscos, que viven bajo dominación cristiana.

En el *Tesoro de la lengua castellana o española* de Sebastián de Covarrubias leemos:

MUDEXARES. Vocablo arábigo, vale tanto como moros vasallos de cristianos¹.

¹ Covarrubias, Sebastián de, *Tesoro de la lengua castellana o española*, Barcelona, Editorial Alta Fulla, 1987, p. 817.

MORISCOS. Los convertidos de moros a la Fe Católica, y si ellos son católicos, gran merced les ha hechos Dios y a nosotros también².

En un primer momento, desde 1492 hasta 1500, no debemos hacer referencia a los granadinos con el término *morisco* sino con el término *mudéjar* porque la población era mayoritariamente musulmana. Será a partir del año 1499, tras los bautismos masivos celebrados en el Albayzín por el Cardenal Cisneros cuando se debe utilizar el término *morisco*.

La imposición de la lengua de los vencedores a los vencidos ha sido algo que se ha ido produciendo de forma reiterada a lo largo de la historia.

Hemos de destacar que las autoridades cristianas tuvieron que enfrentarse a numerosas dificultades a la hora de imponer su lengua. Una de estas dificultades se deriva del hecho de que no todos los moriscos hablaban igual. Incluso había moriscos de determinadas zonas que no se entendían con otros de lugares alejados.

Los moriscos hablaban en su mayoría *algarabía*, que según explica el Padre Darío Cabanelas es el «árabe vulgar, coloquial o dialectal³». Como señala Mikel de Epalza refiriéndose a la lengua de los moriscos

La conservaban y practicaban entre ellos, o al menos la veneraban como lengua de la religión y de su tradición de árabes de lengua, si no de raza⁴

Cuando aprendían la lengua española los moriscos tenían un acento y pronunciación bastante peculiar. Tenemos que hablar aquí del concepto *aljamía* que como explica Corominas:

ALJAMÍA. Romance, lengua castellana (para los moros), el castellano corrompido que hablaban los moros, h. 1350⁵.

Caro Baroja señala que los rasgos más notables del español hablado por los moriscos eran:

1. Convertir el sonido de la «ll» interna en «li»: «estrelias», «cochilio».
2. Convertir la «ñ» en un sonido «ni»: «nenio», «maniana».
3. Hacer a veces «e» de «i»: «chequetilio», «hego».
4. Convertir el diptongo «ue» en «o»: «vosace».
5. Hacer de «ie» una «e»: «vejo».
6. Convertir la «u» en «o»: «cochilio⁶».

² Covarrubias, *opus cit.*, p. 815.

³ Cabanelas Rodríguez, Darío, *El morisco granadino Alonso del Castillo*, Granada, Patronato de la Alambra, 1965, p. 67.

⁴ Epalza, Mikel de, *Los Moriscos antes y después de la Expulsión*; Madrid, Mapfre, 1992, p. 40.

⁵ Corominas, Joan, *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*, Madrid, Gredos, 1988, p. 42.

⁶ Caro Baroja, Julio, *Los Moriscos del Reino de Granada*, Madrid, Istmo, 1976, p. 134.

En la imposición de la lengua española a los moriscos podemos distinguir tres etapas:

- Una primera fase después de la Toma de Granada. Aunque se procuró por diversos medios que los moriscos fueran adquiriendo la lengua española, no podemos hablar de *Imposición*.
- La situación comienza a agravarse en el Reinado de Carlos V, aunque finalmente no se tomaron medidas drásticas.
- En el Reinado de Felipe II, concretamente a partir de una Pragmática⁷ que se aprobó el 17 de noviembre de 1566 y que se promulgó el 1 de enero del años siguiente, sí que podemos hablar de *Imposición* de la lengua española a los moriscos.

En la primera etapa destaca la figura del primer arzobispo de Granada, Fray Hernando de Talavera. El antiguo confesor de la Reina Católica tuvo una gran preocupación por la salud del alma de sus fieles y por ello decidió adoctrinarlos él mismo y convertirlos al cristianismo, aunque para ello tuvo que enfrentarse al inconveniente que suponía la diferencia de lengua. Será precisamente la necesidad de adoctrinar a los nuevos cristianos lo que impulse a las autoridades civiles, y sobre todo eclesiásticas a intentar enseñarles a los moriscos el español y a valerse de personas que supieran esta lengua. Sabemos que desde 1494 fray Hernando de Talavera trataba de atraerse eclesiásticos conocedores del árabe para evangelizar a los granadinos. El proceso es paralelo al seguido por los misioneros de América ya que allí también aprendieron éstos la lengua de los indios para adoctrinarlos en la fe cristiana y será precisamente la necesidad de cristianizar a los indios el motivo principal por el que se les comience a enseñar la lengua española. Podemos decir que a finales del siglo XV y durante el siglo XVI lengua y religión están íntimamente unidas.

El deseo de fray Hernando de Talavera por entenderse con los moriscos era tan grande que decidió, además de rodearse de clérigos conocedores de la lengua arábiga, aprenderla, a pesar de su avanzada edad, él mismo. Haciendo referencia a esto Luis del Mármol Carvajal en su *Historia del rebelion y castigo de los moriscos del Reyno de Granada* señala que fray Hernando:

Procuró con mucho cuidado que algunos clérigos aprendiesen la lengua Arábiga, y él mesmo á la vejez quiso aprenderla, á lo menos tanta parte de ella, que bastase para poderles enseñar los mandamientos, los artículos de la fé, y las oraciones, y oír sus confesiones⁸.

⁷ Podemos decir que uno de los motivos más importantes que provocó la sublevación de los moriscos en La Alpujarra fue precisamente esta pragmática.

⁸ Mármol Carvajal, Luis del, *Historia del rebelión y castigo de los moriscos del Reyno de Granada*, Granada, Delegación Provincial de la Consejería de Cultura, 1996, p.108.

Preocupado por su labor pastoral, Fray Hernando dirigió a los moriscos del Albayzín un memorial en el que les explicaba como debían comportarse. En lo referente a la lengua el arzobispo granadino dice:

Mas, para que vuestra conversación sea sin escándalo de los cristianos de nación y no piensen que aun tenéis la secta de Mahoma en el corazón, es menester que vos conforméis en todo y por todo a la buena y honesta conversación de los buenos y honestos cristianos y cristianas [...] y, más que mucho, en vuestro hablar, olvidando en cuanto pudiéredes la lengua arábiga y haciéndola olvidar y que nunca se hable en vuestras casas.

(Archivo de Simancas, Diversos de Castilla, leg. 8. f.º 114⁹)

Importantísimo es señalar que bajo el patronato de Fray Hernando se publicó la gramática y diccionario árabe de Pedro de Alcalá. Francisco Bermúdez de Pedraza en *Antigüedad y Excelencias de Granada* cuenta que fray Hernando mandó:

*componer, e imprimir a su costa, arte y vocabulario Arabe, y darlos de gracia a todos los clérigos que la quisiesen deprender [...] y solia decir: Dare de buena gana vn ojo por saber bien la lengua Arabe para la conuersion desta gente*¹⁰.

En este momento todavía se respeta la lengua de los moriscos.

Así, sabemos que en 1500 existían en Granada como cargos municipales cuatro intérpretes y doce pregoneros, de los cuales seis pregonaban en arábigo y seis en castellano. También había un verdugo en cada lengua. Es un momento en el que las dos lenguas coexisten oficialmente.

Gran importancia tuvo el Colegio de San Miguel. Fundado por los Reyes Católicos y favorecido por el Emperador y el arzobispo don Gaspar de Avalos. Este colegio, que estaba en el Albayzín y dependía del arzobispado constaba de cien plazas y estaba gobernado por un rector. Se fundó para que a él asistieran los *gualetos*, que como explica Bermúdez de Pedraza «eran muchachos, hijos de Christianos nuevos¹¹». En este colegio los hijos de los moriscos eran

*Instruidos en la Fê, enseñados a leer y escriuir, Gramática; y Artes, con quatrocientos mil maravedis de renta en la farda*¹² en cada un año¹³.

⁹ En Gallego Burín, Antonio y Gámir Sandoval, Alfonso, *Los Moriscos del Reino de Granada según el Sínodo de Guadix de 1554*, Granada, Universidad de Granada, 1996, pp. 162-163.

¹⁰ Bermúdez de Pedraza, *Antigüedad y Excelencias de Granada*, Granada, Gráficas Solinieve, 1981, p. 91.

¹¹ Bermúdez de Pedraza, *opus cit.*, p. 124

¹² El mismo Bermúdez de Pedraza señala que *farda* «era cierto tributo que los moriscos pagaban a los Reyes».

¹³ Bermúdez de Pedraza, *ibid.*, p. 124.

Con respecto a los libros escritos en árabe también se intentaron tomar medidas, ya que se temía que a través de libros y manuscritos se transmitiera el dogma islámico. En una Real Cédula del 12 de octubre de 1501 se decía que

del día del dicho pregón fasta treinta días primeros siguientes traygan ante vos las dichas nuestras justicias todos los libros que en vuestra jurisdiccion estuvieren, sin que ninguno quede del Alcorán ni de la seta mahoméctica e los fagays quemar públicamente.

La prohibición de los libros fue reiterada el 20 de junio de 1511. Todos los que tuvieran algún libro debían entregarlo a las autoridades en un plazo de cincuenta días. Sólo podrían conservarse las obras de Medicina, Filosofía y las Crónicas, aunque estas obras debían ser presentadas para su revisión, ya que los moriscos escondían textos prohibidos dentro de los permitidos.

A comienzos del reinado de Carlos V se intentaron tomar medidas con respecto a la lengua árabe. En 1526, estando el Emperador en Granada ordenó que se reuniera una Junta de teólogos. Esta Junta decidió suprimir la lengua, el hábito y los baños a los moriscos.

Como explica Luis del Mármol Carvajal, los moriscos enterados de las medidas que se iban a adoptar

Acudieron luego á contradecirlos, informando con sus razones morales, como gente que ninguna cosa sentian tanto como haber de dexar su trage y lengua natural, que era lo que mas sentian; y dieron sus memoriales, y hicieron sus ofrecimientos, y al fin alcanzaron con su Majestad, antes que saliese de Granada, que mandase suspender los capitulos por el tiempo que fues su voluntad: y con esto cesó la execucion por entonces¹⁴.

Podemos decir que hasta el reinado de Carlos V ha habido moriscos que han adquirido libremente la lengua española, por intereses comerciales, políticos e incluso culturales. Como muy bien explican Gallego Burín y Gámir Sandoval, hasta este momento

la política de los Monarcas españoles ha sido un constante forcejeo para vencer la resistencia morisca a todas las medidas de gobierno, resistencia en la que no sólo juegan papel importante los intereses espirituales, sino también los materiales¹⁵.

¹⁴ Mármol Carvajal, Luis del, *opus cit.*, pp. 133-134.

¹⁵ Gallego Burín, Antonio y Gámir Sandoval, Alfonso, *Los Moriscos del Reino de Granada según el Sínodo de Guadix de 1554*, Granada, Universidad de Granada, 1996, p. 23.

En el reinado de Felipe II la situación se endurece y se pasa de la tolerancia a la represión, del respeto a la imposición.

Especial atención debemos prestar a la Casa de doctrina del Albayzín, donde la Compañía de Jesús desempeñó su labor apostólica con los moriscos. Destaca aquí la figura del Padre Juan de Albotodo, hijo de moriscos, formado en el Colegio de San Miguel, famoso por predicar a los moriscos en *algarabía*. Todavía, a pesar de los intentos realizados por las autoridades, la gran mayoría de la población morisca no conocía el castellano y seguían hablando su lengua materna. Los jesuitas de la Casa de la Doctrina pretendieron, al mismo tiempo que adoctrinaban a los moriscos, que éstos aprendieran la lengua española, aunque seguían predicándoles en su propia lengua. Sabemos que en la Casa de Doctrina había tres horas de estudio por la mañana y tres horas de estudio por la tarde. Sólo los niños más pobres, que tenían que desempeñar un oficio, no podían asistir a las clases en las que los jesuitas enseñaban a sus compañeros a leer y escribir. Es interesante el hecho de que en la Casa de Doctrina del Albayzín también se formaran niñas, aunque eso sí, separadas de los niños. Para la educación de las niñas que asistían a la Casa de Doctrina

D. Pedro Guerrero mandó que se buscasen dos mujeres ancianas de probada virtud, para que enseñasen a la niñas a leer y escribir en castellano, coser y otras labores. Se buscó un lugar aparte, corriendo todos los gastos a cargo del Sr. Arzobispo. Al poco tiempo el número de muchachas era muy crecido¹⁶.

En 1565 se convocó un Sínodo provincial en Granada. Es a partir de este momento cuando empieza a hablarse de *represión*, represión que por supuesto afecta, entre otras cosas, a la lengua de los moriscos.

En 1566 Felipe II mandó que se reuniese una Junta en la Villa de Madrid para tomar medidas con la población morisca. Esta Junta llegó a la conclusión de que los Moriscos tenían que abandonar el hábito, la lengua y las costumbres que los definían como musulmanes y decidió que se cumpliesen los capítulos de la Junta que el Emperador mandó reunir en 1526. Las decisiones que acordó la Junta de 1566 se recogieron en una pragmática aprobada el 17 de noviembre de 1566 y promulgada el 1 de enero del año siguiente. En lo referente a la lengua la pragmática imponía que:

¹⁶ Alvarez Rodríguez, J. Rosaura, «La Casa de doctrina del Albaicín. Labor apostólica de la Compañía de Jesús con los moriscos», *Cuadernos de la Alhambra*, 19-20, 1983-1984, p. 42.

dentro de tres años, de como estos capitulos fuesen publicados, aprendiesen los Moriscos á hablar la lengua castellana, y de alli adelante ninguno pudiese hablar, leer, ni escrebir en publico ni en secreto en arábigo.

Que todos los contratos y escrituras que de alli adelante se hiciesen en lengua arabe fuesen ningunos, de ningun valor y efecto, y no hiciesen fe en juicio ni fuera de él, ni en virtud de ellos se pudiese pedir ni demandar, ni tuviesen fuerza ni vigor alguno.

Que todos los libros que estuviesen escritos en lengua arabiga, de qualquier materia y calidad que fuesen, los llevasen dentro de treinta dias ante el Presidente de la Audiencia real de Granada, para que los mandase ver y examinar; y los que no tuviesen inconveniente, se los volviere, para que los tuviesen por el tiempo de los tres años, y no mas¹⁷.

Los moriscos se vieron directamente amenazados con esta Pragmática y pidieron ayuda a Francisco Núñez Muley, caballero anciano morisco que gozaba de singular prestigio entre los suyos y era muy respetado por las autoridades locales¹⁸. En su Memorial Núñez Muley hace una apasionada defensa de la lengua de los moriscos. Transcribimos a continuación algunos de los pasajes más interesantes porque consideramos que son sumamente significativos. El anciano morisco comienza exponiendo que:

En lo que toca al capítulo de la dicha prematica que habla en la lengua araviga que ay en ella munchos enconvinientes y se a de quitar [...] los cristianos católicos de la casa santa de jérusalen e todo nuestro rreyno de cristianos hablan en lengua araviga y escriven sus libros de evangelios o qualquier çiençia o sabiduria que tienen y leyes y todo lo que toca a la cristiandad y escrituras y contratos¹⁹,

Después explica las dificultades de los granadinos para aprender el castellano:

pues digamos que en aprender la lengua castellana los deste rreyno todos desearan hablar en castellano o escrivillo; mas las personas que tengan entendimiento enpero bisto la deficultad grandísima en no la poder apren-

¹⁷ Mármol Carvajal, Luis del, *opus cit.*, pp. 143-144.

¹⁸ Como señala el Padre Darío Cabanelas en *El Morisco Granadino Alonso del Castillo*, pp. 69-70 «Tras haber sido paje del primer arzobispo de Granada, don Hernando de Talavera, en 1513 intervino ante Fernando el Católico a favor de los moriscos, y en 1518 fue a la corte acompañando al Marqués de Mondéjar con finalidad similar; en 1526 se le encomendó dar las gracias al emperador Carlos V, a la sazón en Granada, por haber suspendidoa cambio de un crecido tributo ciertas disposiciones anteriormente adoptadas contra los moriscos».

¹⁹ Núñez Muley, Francisco, *Memoria*, en Gallego Burín, Antonio y Gámir Sandoval, Alfonso, *Los Moriscos del Reino de Granada...*, p. XLIX.

der, no es en su mano cumplir el deseo por las deficultad desa lengua araviga, que personas ynfinitas avra y ay en las villas y lugares fuera de esta cibdad y aun dentro en ella que aun su legua araviga no la açiertan a hablar sino muy diferentes unos de otros, y no es en su mano poder mas por la usansa y lo que an acostumbrado, pues quanto mas deficultosa sera de apremialles a que depriendan la lengua castellana, pues que siendo toda una la suya no la açiertan a hablar en algunas partes! Certifico a vuestra señoria que el mayor numero de los nuevamente convertidos deste rreyno que aunque les diesen veynte años no tres años no la aprendieran; y algunos y muchos avra que aunque los esquartzasen no la puedan deprender²⁰.

Núñez Muley recalca que es imposible que muchos moriscos aprendan el castellano con lo cual estas disposiciones son una seria amenaza para la población:

e como tengo dicho que la mayor parte de los nuevamente convertidos aunque deseasen aprender castellano no lo podran aprender, pues en estos semejantes casos todo viene a parar en muy gran perjuzyio e perdimiento, notorio es no se sacara dello buen fruto ni terna buen fin²¹.

La Pragmática será el desencadenante que provocará la Sublevación de los moriscos en Las Alpujarras. Si hacemos caso a los cronistas contemporáneos, la prohibición de hablar su lengua y usar sus trajes fue lo que hizo que los moriscos decidieran rebelarse contra el orden establecido.

Al intentar prohibirles el uso de su lengua, los moriscos se sienten ultrajados y rechazan la imposición del castellano.

Tenemos que recordar que la situación lingüística de los moriscos granadinos fue muy distinta de la del resto de los moriscos hispánicos que vivían en contacto con cristianos romanceablantes desde el siglo XI (Castilla), XII (Aragón, Cataluña y Extremadura) y XIII (Valencia, Murcia y el Valle del Guadalquivir).

En el momento de la conquista del Reino de Granada, en 1492, sus habitantes eran monolingües y a mediados del siglo XVI sólo una minoría de la población ha aprendido la lengua española. Los moriscos no estaban dispuestos a abandonar una lengua y una cultura que consideraban superior a la cristiana. Por esto la castellanización fue un proceso lento, plagado de dificultades. Era tan importante para los moriscos el uso de su lengua que justo antes de la Sublevación de las Alpujarras, poco después de que se

²⁰ Núñez Muley, *opus cit.*, p. XLIX.

²¹ Núñez Muley, *ibid.*, p. L.

promulgara la Pragmática, Fernando de Valor «El Zagner», tío de Fernando de Córdoba y de Valor al que los moriscos reconoceran en la Rebelión como el rey Aben Humeya, arenga a sus hermanos del Albayzín con un exaltado y apasionado discurso en el que denuncia la injusticia de la prohibición del uso de su lengua y el ultraje que supone para los moriscos la imposición de la lengua castellana. Diego Hurtado de Mendoza en su obra *Guerra de Granada* recoge las emocionadas palabras de este morisco. Fernando de Valor «El Zagner» proclama indignado y dolido:

Excluidos de la vida y conservación de personas, mandannos que no hablemos nuestra lengua; y no entendemos la castellana: ¿en qué lengua habemos de comunicar los conceptos, y pedir o dar las cosas, sin [la] que no puede estar el trato de los hombres? Aun a los animales no se vedan las voces humanas. ¿Quién quita que el hombre de lengua castellana no pueda tener la ley del Profeta, y el de la lengua morisca la ley de JESÚS? Llaman a nuestros hijos a sus congregaciones y casas de letras: enséñanles artes que nuestros mayores prohibieron aprenderse, porque no se confundiese la puridad, y se hiciese litigiosa la verdad de la ley²².

Poco tiempo después comenzó la Rebelión de Las Alpujarras y ya no se tuvo ninguna misericordia con los moriscos, siendo expulsados a comienzos del siglo XVII por el rey Felipe III.

En todo momento, desde la Conquista del Reino de Granada hasta el momento de su expulsión, los moriscos sintieron un profundo rechazo por la lengua española. No podemos olvidar que la lengua es una de las cosas más íntimas de una persona y el elemento de unión de un pueblo, de una comunidad. Además de ser un elemento de comunicación la lengua confiere una entidad especial a las personas que la hablan, por eso su prohibición supone un ultraje para la comunidad a la que se pretende imponer otra lengua. Así lo sintieron los moriscos granadinos y por eso fue casi imposible, a pesar de haberlo intentado por diversos medios, el imponerles la lengua española.

La enseñanza de esta lengua española a los moriscos granadinos estuvo condicionada por el sentimiento de rechazo de los moriscos hacia la lengua de los vencedores. Si en un primer momento se les intenta enseñar la lengua española sin violencia, no se les impone, llega un momento en el que las autoridades comienzan a usar medios mucho más duros y empieza la represión.

Tras la caída del Reino de Granada, el Islam se convierte en religión prohibida y, en general, se desprecia cualquier aspecto de la vida de los

²² Hurtado de Mendoza, Diego de, *Las Guerras de Granada*, Madrid, Castalia, 1970, pp. 116-117.

moriscos, entre ellos su cultura y por supuesto su lengua. Los moriscos se sintieron humillados al tener que aprender la lengua española.

No podemos olvidar, sin embargo, que, en tiempos anteriores, la cultura árabe había sido muy apreciada por los cristianos. Además, en los siglos XVI y XVII se había extendido una corriente literaria que mostraba al 'moro' historiador excelente, astrólogo experimentado, buen guerrero y caballero galante.

LA SEMÁNTICA LÉXICA Y SU ENSEÑANZA

M.^a ÁNGELES PASTOR MILÁN
UNIVERSIDAD DE GRANADA

El título de esta comunicación puede parecer en estas Jornadas, en las que se supone que se hace algo distinto a lo que es la cotidiáneidad de las clases, sino inapropiado sí un tanto redundante, puesto que existe en el programa de Filología Hispánica una asignatura «que más o menos se llama así», y, por tanto debe tratar de lo mismo.

Intentaré demostrar que no sólo no es inapropiado, sino, según mi punto de vista, muy conveniente, ya que el sentido central de esta comunicación es el de hacer una serie de reflexiones sobre la enseñanza de esta materia. Esto conllevará inevitablemente hacer otra serie de reflexiones sobre la Semántica Léxica en general y, por supuesto, sobre la Lingüística y su panorama actual. No olvidemos que la Semántica Léxica es una parte, como todas, fundamental de la lengua, y, por tanto de la lengua española, objeto primero de estas Jornadas.

La idea de hacer esta comunicación, de su necesidad y de su conveniencia en unas jornadas como estas, me surgió hace unas semanas estando en unas Oposiciones de Titular de Universidad, al leer el Proyecto de la materia objeto de examen. Tal proyecto, cuyo título era «Lengua Española», es decir todos los niveles que comprende el código lingüístico, era un buen proyecto en el que se daba cuenta de todas «las materias» que debe incluir tal título: Fonética y Fonología Morfología y Sintaxis, y, por último, un capítulo titulado «Semántica del español». Pero al igual que he visto en otros proyectos (también en manuales, programas etc. que vengo recopilando desde hace tiempo), hubo una serie de cosas o de hechos que me hicieron pensar, sobre todo en relación a la enseñanza de esta última

parte del programa que se nos presentaba, en relación, como he dicho a su enseñanza. Así:

- Se mezclaban indiscriminadamente puntos de vista teóricos diferentes. Me explico: la orientación teórico-metodológica de todo el proyecto era «funcionalista» exclusivamente. Sin embargo, en esta parte dedicada a la Semántica, en el tercer epígrafe se hablaba de la «Semántica Generativa» cuando todavía no se había explicado numerosos contenidos propios de la materia o ciencia a la que nos estamos refiriendo, esto es, cuando todavía no se habían fijado las premisas imprescindibles, desde un punto funcionalista, es decir desde la perspectiva coherente en la que se presentaba todo el resto del programa. Además, haciendo una pequeña acotación tendríamos que decir que «en *sensu* estricto» no existe tal Semántica¹, lo que existe es una Gramática Generativa que da especial importancia a lo que podríamos llamar el componente semántico o significativo, de hecho se enunciaba como parte del contenido la teoría de Jackendoff, uno de los principales representantes de esta corriente. Pero, obviamente, esto no casaba ni con esta parte ni con la orientación general de todo el proyecto. Pensemos que no se hablaba de otras teorías lingüísticas, sino que se insertaba como un punto más del programa de la asignatura de Semántica (tampoco se hablaba de Semántica Léxica).

Presentado así el programa, los hipotéticos alumnos de esta materia, indudablemente poco podrían terminar sabiendo lo que era la Semántica, la necesidad de su estudio etc. Pero es que además, se trataba, como sucede en la mayor parte de los programas que he tenido la curiosidad de estudiar (no en todos, por supuesto), de una programación epigráfica. Con programación epigráfica me refiero a todas aquellas «ordenaciones» que se limitan a colocar, sin mayor rigor lingüístico ni lógico, toda una serie de «titulares» que en algún momento han visto unidos, de alguna forma, a la materia en cuestión.

Se hablaba, por ejemplo, siguiendo esta forma de exposición epigráfica, de «campos léxicos» (que todo hay que decirlo, así planteados más bien parecen ejercicios escolares de entretenimiento), como también se señalaba un epígrafe titulado más o menos, «las relaciones del signo lingüístico y el significado», como si el significado estuviera fuera del signo, no olvidemos que estamos hablando desde una perspectiva funcionalista.

Pero no es que me esté ensañando con una persona que no está presente y que, por tanto, no puede defenderse. Es sólo un ejemplo de los muchos que podría poner, porque, desafortunadamente, es un hecho demasiado fre-

¹ Bien es verdad que encontramos obras con este título, por ejemplo, la de G. Galmiche (1996): *La Semantique Generative*, París, Larousse.

cuenta, cuya consecuencia más palpable es una mala planificación y enseñanza de, digamos, esta materia.

Pero volvamos al principio de nuestra argumentación. Esto es, a la pregunta de si tendríamos que plantearnos que quizás no enseñamos bien esta materia.

Como prueba de lo que acabamos de decir, y acercándonos más al espacio que encierran estas paredes de nuestra Facultad, podemos empezar analizando el mismo título de la asignatura en nuestro plan de estudios (que no es el mismo en todas las Universidades Españolas). El título, como muchas de las persona aquí presentes saben es el de «Lexicología, Semántica y Lexicografía del español».

Dejando a un lado la lexicografía, aunque sin dejar de señalar la equivocación que es el darla al final, como parece que debe ser según el mismo orden del programa, ya que ella es fuente y objeto de muchos años de estudio y consecuente reflexión del léxico. Bien, como decíamos dejando a un lado esta disciplina nos encontramos, solo en un título, sin entrar todavía en los contenidos, con una redundancia y con lo que podríamos llamar una inexactitud.

Si empezamos por la inexactitud aquí ni estudiamos, ni debemos estudiar semántica, sino semántica léxica, siendo coherentes con una perspectiva que hemos llamada funcionalista; porque la semántica sin más apellidos es el estudio de todo el lenguaje menos la fonética y la fonología. Recordemos aquí las palabras de E. Coseriu cuando señalaba «que al fin y al cabo si estudiamos el lenguaje, incluso desde el punto de vista fonético, es porque significa o sirve para la significación, si se prefiere para la comunicación». Pero es más en nuestro programa oficial, el que figura en «La guía del alumnado», no hay ni un sólo epígrafe que indique que no se vaya a estudiar otra cosa que no sea semántica léxica.

No viene mal recordar aquí que durante unos años se sustituyó el término tradicional de lexicología por el de Lexemática², con el que se pretendía señalar la existencia de una nueva ciencia; lexicología evocaba demasiado un conjunto más o menos anecdótico o casuístico de hechos relacionados con el léxico, pero cuya razón de ser estaba condicionada por la misma lexicografía. No obstante, en muchos países, e incluso en determinados estudios se sigue utilizando este término; pero no se sabe por qué, o si se sabe, pero no es el momento de explicarlo, se dejó de utilizar, digamos que no sonaba bien, que despertaba ecos sospechosos.

² Sirva de ejemplo la obra de J. F. Domínguez Berenguer (1995): *Lexemática Latina*, León, Universidad de León.

De haberse utilizado este término no se habría caído en la tautología o redundancia, y, que sólo genera confusión, que supone, en la actualidad, hablar de lexicología y unir este nombre al de semántica, para que los más avisados entiendan que estamos hablando, con la unión de esos dos términos, de semántica léxica. Porque, repito, actualmente lexicología y semántica léxica son o deben ser lo mismo. Estudian la misma parte del lenguaje: el significado léxico, los modos de significación léxica o de significar a través del léxico (Otra cosa es que con total legitimidad se puedan hacer estudios semasiológicos u onomasiológicos, es más, se deben hacer, pero entendiendo que son estudios parciales que ayudan a informarnos sobre los modos de significar léxicos, que es lo que en último extremo nos interesa). Tampoco entraría dentro de esta dinámica que estamos planteando una hipotética semántica gramatical, aún no realizada a pesar de los esfuerzos de Ramón Trujillo³.

Pero sigamos con esa hipótesis que apuntábamos anteriormente de una posible mala enseñanza de lo que ya sabemos que se llama semántica léxica (Bueno también se podría decir que, en confianza, solemos quitar el apellido. El doctor Moya en el programa de estas Jornadas nos ha despojado a algunos de nuestro nombre y nos ha quitado nuestra marca maternal a casi todos, ya se sabe: la economía).

Hablábamos antes de lo que hemos dado en llamar enseñanza epigráfica, que no es lo mismo que le enseñanza ordenada en epígrafes. Como es sabido cualquier ciencia para alcanzar tal categoría tiene que tener al menos bien delimitados unos principios teóricos, una metodología que le permita establecer claramente la unidad con la que debe funcionar, y los objetivos que persigue y todo aquello que debe ser objeto de estudio en un proceso lógico y dialéctico, de tal forma que el enseñante no sólo transmita unos conocimientos más o menos concretos, sino que también dote al estudiante de la capacidad de generar, de crear dentro de esa misma ciencia, en caso contrario todo sería repetición de lo mismo.

Hemos hablado como primer objetivo esencial del establecimiento de la unidad básica, como pueda ser el sonido en la fonética o el fonema en la Fonología. En el caso que nos ocupa, en nuestro programa oficial sólo se habla de «léxico», pero en la mayor parte de los programas, incluso de programas que se dan en esta Facultad, se habla tan solo del término «**pala-bra**» como unidad de la semántica léxica, aunque, curiosamente, también es este término el que se utiliza como unidad morfológica en general. Pero tal y como entendemos este concepto, incluso de una forma puramente intuitiva, como es bien sabido ésta no puede ser la unidad de la semántica léxica

³ Véase, R. Trujillo (1988): *Introducción a la Semántica Española*, Madrid, Arco Libros.

porque en ese caso dejaríamos de estudiar gran parte del léxico. Es el caso de «tomar la palabra» «tomar una ducha» «tomar el pelo» formaciones fónicas que funcionan en el léxico de la misma forma que «amor» «azul» «casa» etc. Si ignoramos la existencia de estas unidades estamos cayendo otra vez en un estudio casuístico.

A estas unidades léxicas le podremos dar el nombre que queramos, yo prefiero, siguiendo al maestro Pottier el de «lexías»⁴, pero no es más que un nombre, lo importante es que cubramos toda la realidad del lenguaje. Se trataría de «unidades léxicas memorizadas» que abarcarían un mayor espectro léxico que las llamadas palabras y, además, nos librarían de determinadas ambigüedades. Esa unidad obviamente haría referencia a un solo contenido léxico, pero su forma léxica, si se quiere significativa, estaría formado por varias palabras, por un conjunto de palabras que pueden ser más o menos estables en cuanto a sus componentes, según el proceso de formación en el que estén o según haya establecido la norma, puesto que también se pueden dar «dobletes». Pensemos, sin entrar en mayor discusión en formas como «tomar a broma» «tomar en broma» pero sólo «tomar a risa» y no «tomar en risa», al menos no está documentado. En resumen, se trataría de entender que hay diferentes tipos de unidades léxicas memorizadas. Por otra parte, no me parece correcto o válido tratarlas luego, después de haber sentado las bases teórico-metodológicas, dentro de un epígrafe que podríamos llamar «Fraseología», ya que hay que integrarlas dentro del cuerpo dialéctico del programa. Otra cosa bien diferente, y conveniente, es insistir en su importancia y desarrollo en la actualidad, hasta el punto que su estudio ha llegado a constituirse en una disciplina⁵.

Decíamos que Pottier llama a estas unidades «lexías»; E. Coseriu las llama «perífrasis léxicas» oponiéndolas a las conocidas «perífrasis verbales»; pero llamándolas como nos parezca conveniente, el concepto pleno de esa unidad no se podrá entender si antes no hemos delimitado entre lo que Coseriu llama «técnica del discurso» y «discurso repetido»⁶, clarividencia conceptual del maestro que nunca le será suficientemente reconocida (a tenor, sobre todo, por la poca importancia que se le dá en los trabajos de fraseología). La técnica del discurso abarca «las unidades léxicas y gramaticales y las reglas para su modificación y combinación en el discurso». El discurso repetido abarcaría «todo lo que tradicionalmente está fijado como expresión, giro, modismo, frase o locución y cuyos elementos constitutivos

⁴ Véase de este autor: *Gramática del español* (1970), Madrid, Meisner Libreros; (1976) *Lingüística general (Teoría y descripción)*, Madrid, Gredos.

⁵ Véase, G. Corpas Pastor (1996): *Manual de Fraseología Española*, Madrid, Gredos.

⁶ E. Coseriu (1977): «Introducción al estudio estructural del léxico» en *Principios de Semántica Estructural*, Madrid, Gredos.

no son reemplazables o re-combinables según las reglas actuales de la lengua». Como es sabido, distingue Coseriu entre los elementos que constituyen esas formas y las formas tomadas en su integridad, lo que nos permite hablar como unidades activas de las unidades léxicas memorizadas a las que nos estamos refiriendo.

Si seguimos con esta lógica de desvelar o construir paso a paso lo que es la semántica léxica, lo que abarca, tendremos que hacer nuevas delimitaciones porque en el léxico nos encontramos unidades léxicas que no entran, al menos totalmente en la lógica de funcionamiento del lenguaje, por lo que tendremos que distinguir entre el **léxico «cotidiano»** y aquel que es **terminológico**, aunque cada vez nos encontramos más unidades que tienen este doble carácter. Se han generalizado en el uso cotidiano del lenguaje, pero siguen utilizándose en sus correspondientes disciplinas, aunque generalmente con otro significado (Como es sabido existe una disciplina, que no ciencia, dedicada a ello «La terminología»⁷).

Delimitada ya la unidad léxica deberemos pasar al concepto de **significado**, del que sólo vamos a señalar lo imprescindible: que es un concepto relacional, como también lo es el de campo léxico o «conjunto de unidades léxicas que apuntan todas a una misma realidad extralingüística»⁸. (De lo mal que se ha utilizado y comprendido este concepto, ya hemos hablado en otras publicaciones⁹).

Parece que no hace falta decir que para que una unidad léxica se pronuncie y se entienda aunque sólo queramos estudiar el significado necesitamos de una forma fónica. Es aquello tan sabido del significante y el significado, o del plano del contenido y del plano de la expresión. Significante y significado o, como decimos en semántica léxica, forma fónica y significado conviven de tal forma que a pesar de «los llamados principios del signo lingüístico»¹⁰, pero también por el principio de economía y esa parte tan fundamental de la inteligencia, para este nivel, como es la memoria, hace que entren en una dinámica que sólo es propia de la lógica de funcionamiento del lenguaje. Esta lógica explica tanto los mal llamados problemas

⁷ Véase, M.^a Teresa Cabré (1993): *La Terminología: teoría, metodología y aplicaciones*, Empuries, Barcelona.

⁸ Hemos escogido esta definición de R. Trujillo (1976): *Elementos de Semántica Lingüística*, ob. cit., por su simplicidad. No obstante, no me parece la más adecuada que para mí sigue siendo la primera que enunció Coseriu en su obra de (1977): *Principios...* ob. cit., p.146.

⁹ Especialmente, M. Á. Pastor Milán (2000): *Los campos léxicos del español. Teoría y práctica*, en «Actas del Congreso Internacional de Semántica. Cien años de investigación», Ediciones clásicas, Madrid.

¹⁰ Véase, S. Gutiérrez Ordóñez (1981): *Lingüística y Semántica. (Aproximación funcional)*, Oviedo, p. 156 y ss.

de **polisemia** y **sinonimia**¹¹, como los llamados **isomorfismos léxicos** o la formación de palabras.

El proceder en semántica léxica es siempre, como hemos dicho relacional, pero la relación también se da en el plano sintagmático, en la linealidad del discurso de ahí que también debamos estudiar las relaciones sintagmáticas en cuanto que también pueden crear unidades léxicas memorizadas; son casos como los citados por G. Salvador de formaciones como las de «llave inglesa» o «ensaladilla rusa» (Estas últimas solidaridades léxicas¹²) formaciones diferentes entre ellas ya que unas suponen una transformación significativa total, el caso primero, y la otra es una simple determinación, una cambia el significado y la otra no).

La pregunta que ahora nos debíamos plantear es por qué no se enseña correctamente, o, lo que es lo mismo por qué no se presta mayor interés, no sólo aquí sino en la mayor parte de las Universidades (pero también en los Institutos, en aquello que tienen que enseñar teniendo en cuenta el nivel). Pues creo que hay dos razones fundamentales:

Por una parte, porque no se ha entendido la importancia y la trascendencia para el conocimiento del significado léxico y de la lengua en general, así como para la dinámica de comprensión del lenguaje que supone. Todo se ha simplificado a lo que llaman «el juegucito» de conformar campos léxicos, entendidos por muchos como un mero ejercicio escolar (ya lo anotamos), y, por tanto, sin comprender ni molestarse en entender lo que suponen las relaciones opositivas-relacionales, no sólo para la lingüística sino para todas aquellas disciplinas que de una forma u otra deben trabajar con el léxico y su significado.

En otros casos, ocurre lo contrario, aunque el resultado es el mismo. Hablamos de aquellas «semánticas léxicas» que limitan su contenido, al menos el práctico, a una serie de juegos con palabras o de palabras, como las que podemos encontrar en las páginas de entretenimiento de los periódicos, que pueden ser útiles para prevenirnos del Alzéimer, pero que nada nos enseñan del funcionamiento léxico, Además en estos juegos entra más la memoria (la memoria rutinaria) de la persona que el conocimiento del funcionamiento. En suma, actuando así, se convierte lo que debía ser una ciencia en lo que hemos llamado una especie de miscelánea de curiosidades.

Por otra parte, también es causa de lo que podríamos llamar abandono o falta de atención por estos estudios, o incluso por reflexiones en este sentido, las cambiantes modas dentro de la lingüística y aquí debemos hacer dos apartados.

¹¹ Véase, M. Á. Pastor Milán (1988): «Un enfoque lexemático de la homonimia, polisemia y sinonimia», en RSEL, año 18, fasc. 2, Madrid, Gredos.

¹² G. Salvador (1989/90) «las solidaridades lexemáticas», en RFE, pp. 339-365.

- a) La semántica léxica cuando aún no gozaba de un desarrollo que pudiéramos considerar plenamente científico fue contrapuesta a la nueva gramática generativa, es decir a la que atendía sobre todo al componente semántico, y ésta, por razones en las que ahora no podemos entrar, se presentó mucho más atractiva. A esto se unió el hecho de que en España tenía mejores padrinos. La partida estaba sentenciada desde el principio, y con ello no queremos, bajo ningún concepto, ni siquiera cuestionar esta perspectiva de estudio. Aquí lo que estamos, digamos, criticando, es la falta de coherencia dentro de los enfoques funcionalistas.
- b) En segundo lugar, desde un punto de vista tanto cualitativo como cuantitativo el interés lingüístico en la actualidad, insisto hablamos de España, como viene a decir A. Narbona en un reciente artículo¹³, ha pasado a la pragmática «dejando a un lado los aspectos fónicos y léxicos». A esto tendríamos que añadir que una buena y dialéctica comprensión de los principios que se derivan de la semántica léxica demostrarían lo que ésta puede aportar a ese mismo desarrollo de la Teoría del discurso (ya hay trabajos que así lo demuestran). Es más en las nuevos intereses por el discurso oral o escrito, aunque la semántica léxica estudié el sistema o quizás la norma, mucho tiene que decir sobre ello, no olvidemos que la mayor parte de los corpus con los que se trabaja en semántica léxica provienen de novelas, periódicos y grabaciones, que no dejan de ser distintas modalidades de discursos¹⁴.

Se preguntarán qué tiene que ver estas últimas reflexiones con el hecho de que se enseñe mejor o peor estos saberes. Pues sí, tiene mucho que ver en cuanto que la investigación es fundamental para actualizar y acomodar pedagógicamente los diferentes contenidos.

En tercer lugar queremos señalar que así expuestas las cosas nos encontramos, o nos podemos encontrar, si esto no se remedia, en lo que se refiere al estudio y enseñanza de la semántica léxica, como hace 20 ó 30 años, esto es, con un abandono de tales estudios lo que supone abandonar el estudio de una parte fundamental de la lengua, lo cual es bastante grave. Además, si esto estaba justificado hace esos años, no lo está ahora. El resultado es el mismo: ignorancia pero no es lo mismo la ignorancia del que no puede

¹³ A. Narbona (2000): «El español coloquial: Enfoques y perspectivas de análisis», en *Actas del V congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, Madrid, Gredos.

¹⁴ Véase para una posible reflexión el trabajo de L. Cortés y M.ª M. Camacho (2002): *¿Qué es el análisis del discurso?*, Barcelona, Octaedro.

conocer que el del que no quiere, y este último supuesto sería en el que nos encontramos ahora.

Por último, queremos llamar la atención sobre una serie de estudios que desvirtúan total o parcialmente la realidad del lenguaje por no saber lo más elemental del funcionamiento del significado léxico. Así, por ejemplo, los estudios estadísticos sobre el léxico, en los que parece que con saber aplicar un programa informático se ha hecho ya un estudio sobre el lenguaje, cuando en la mayor parte de los casos lo que hacen es desvirtuar la realidad de ese sector del léxico que pretenden estudiar¹⁵.

Todo se resume a lo que magistralmente decía Emilio Lledó en un artículo reciente en la prensa «hay que saber lo que decimos, querer saber lo que decimos y poder decir lo que sabemos». Esperemos qque vengan tiempos mejores, siempre hay que esperararlo. Muchas gracias.

¹⁵ Es cierto, no obstante, que la mayor parte de los trabajos de este tipo, o, al menos, los pioneros han sido realizados por investigadores que no eran lingüistas ni tenían una formación como tales. En otros casos, se deja demasiado «campo de actuación» a los informáticos, o no se revisan adecuadamente los presupuestos con los que se ha elaborado el método informático en cuestión.

LAS COLOCACIONES LÉXICAS COMO PROBLEMA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL¹

ANDJELKA PEJOVIC

El presente trabajo trata un tema de gran actualidad en la lingüística, la española en particular, que son las *colocaciones léxicas*. Entendemos por colocación la coocurrencia estable y preferente de dos o más palabras reproducida como unidad, que expresa un determinado fenómeno de la realidad² (por ejemplo: *estallar una guerra, declararse un incendio; conciliar el sueño, entablar amistad; obedecer a ciegas, derrumbarse con estrépito; fuente fidedigna, ignorancia supina; rebanada de pan, diente de ajo; desear ardientemente, llover torrencialmente; profundamente dormido, estrechamente ligado; resultar ileso, salir indemne*, etc.)³. De ahí se desprenden algunas de las características más importantes de las colocaciones:

¹ Quisiera agradecer al Dr. Martínez Marín, de la Universidad de Granadas, las valiosas observaciones y sugerencias que ha hecho sobre la primera versión de este estudio.

² También conviene destacar la definición que propone Irsula porque es bastante completa: las colocaciones son «combinaciones frecuentes y preferentes de dos o más palabras, que se unen en el seno de una frase para expresar determinados acontecimientos en situaciones comunicativas establecidas». Más que combinaciones libres, son estereotipos «cuya regularidad, vinculación a un fenómeno o acontecimiento de la realidad, así como su frecuencia de uso le han otorgado cierta estabilidad y han hecho que cada lengua las privilegie como unidades aislables y reproducibles». (1992: 160).

³ En los ejemplos aducidos podemos observar que existen distintos tipos de colocaciones: las colocaciones verbo + sustantivo (sujeto), verbo + sustantivo (objeto), verbo + complemento preposicional, sustantivo + adjetivo, sustantivo + preposición + sustantivo, verbo + adverbio, adverbio + adjetivo y verbo + adjetivo.

- la *frecuencia de coaparición* de los lexemas constituyentes, por lo cual las colocaciones suelen considerarse también como combinaciones preferentes;
- son *combinaciones restringidas* donde un elemento elige o determina al otro y da a su significado, digamos, un matiz que existe sólo en esa colocación;
- son *combinaciones estables* de dos lexemas que están almacenadas en nuestro lexicón mental como unidades;
- presentan una *doble vinculación*: primero, por ser combinaciones bi-miembros, y segundo, por estar relacionadas con un fenómeno característico de la realidad.

También hay que añadir que las colocaciones son unidades semi-composicionales porque su significado no es tan opaco como en las locuciones ni tampoco es tan transparente (por lo menos a veces) como en las combinaciones libres de palabras. Son unidades fijadas en la norma y creadas en un proceso regular, a diferencia de las locuciones, que muchas veces presentan anomalías en su estructura.

Últimamente se han publicado algunos trabajos interesantes sobre este tema (véase, por ejemplo, los volúmenes XXIII/1 (2001) y XXIV/1 (2002) de la revista *Lingüística Española Actual*) en los que se tratan las colocaciones desde varios puntos de vista, pero el papel de las colocaciones en la enseñanza queda un poco desatendido⁴. Con algunas propuestas didácticas que vamos a presentar pretendemos intentar llenar el vacío existente y concienciar, tanto a los alumnos como a los profesores (nativos y no nativos), de la enorme importancia de estas combinaciones de palabras y de la necesidad de elaborar unos manuales que les concedan la importancia que se merecen. Por tanto, a pesar de tener en cuenta, sobre todo, las colocaciones como problema en la enseñanza del español como lengua extranjera, consideramos que muchos de los ejercicios pueden aplicarse también en la enseñanza del español como lengua materna y, en particular, con futuros profesores nativos del español.

1. PROBLEMAS GENERALES

El deseo de todos los que estudiamos una lengua extranjera es aprenderla y dominarla bien, o sea, adquirir una competencia comunicativa que nos permita hablar con soltura y sin «meter la pata». Para que esto sea

⁴ Castillo Carballo (2002) trata las colocaciones como problema en la enseñanza de la lengua desde el punto de vista de variación lingüística.

posible, tanto los estudiantes como sus profesores deben tener en cuenta que la lengua es una cadena en la que no sólo no deben faltar eslabones sino que, además, éstos deben estar unidos de una manera especial, para que no lleguen a producirse ni nudos ni roturas. Por tanto, a pesar de que la piedra angular de todo ese sistema es la palabra, ella por sí misma, aislada, no siempre dice mucho sino que requiere la compañía de otras palabras que deslinden, cristalicen o pulan su significado. Además, las palabras nos sirven para expresar determinados fenómenos, acontecimientos, estados, etc. que muchas veces son complicados de definir y requieren toda una serie de palabras que los designen. Parece que en cada lengua hay combinaciones que los hablantes prefieren usar para expresar un determinado tipo de fenómenos, y otras para otro. Esos tipos de combinaciones llegan a repetirse, estandarizarse y convertirse en unidades estables y reproducibles.

Dentro de esas combinaciones suelen distinguirse dos tipos: las *expresiones fijas* (también denominadas *locuciones* o *fraseologismos*), que se caracterizan, entre otros rasgos, por su idiomática, y las *colocaciones*, que no han llegado a ese punto sino que conservan, en mayor o menor medida, su independencia semántica⁵.

Las palabras se combinan de un modo especial y diferente de una lengua a otra para expresar las relaciones existentes en el mundo que nos rodea. Los vocablos con los que denominamos los objetos y los fenómenos de la realidad y las relaciones que existen entre ellos, son fácilmente asimilados por los niños porque desde pequeños aprendemos cómo verbalizar los hechos de nuestro alrededor. Sin embargo, este proceso no resulta tan fácil cuando, de mayores, queremos aprender una lengua extranjera. En primer lugar, el proceso no es tan lento ni natural como cuando se aprende la lengua materna y cuando un niño siempre está en la situación de escuchar y asimilar las palabras y los conceptos, y el modo en que se interrelacionan. La enseñanza de una lengua extranjera está bastante limitada por lo siguiente⁶:

- muchas veces es obligatoria (en las escuelas, por ejemplo), por lo cual no resulta suficientemente atractiva;

⁵ En este trabajo no pretendemos profundizar en el tema de la idiomática; no obstante, conviene señalar que las colocaciones presentan una especialización semántica que es, en realidad, idiomática en un grado menor. Esta especialización se refleja en el hecho de que en muchas colocaciones uno de los elementos, normalmente el colocativo, se emplea de modo figurado o metafórico, o sea, con un significado que se aleja de su significado recto (por ejemplo, *clavar la mirada*; *despertar una duda*; etc.). Este hecho hace que la diferencia entre una colocación y una locución no siempre sea muy nítida.

⁶ Aquí hemos tenido en cuenta sobre todo la enseñanza de lenguas en el instituto y el colegio.

- los alumnos, normalmente, no tienen contacto diario con la lengua extranjera sino más bien algunos días a la semana y durante un par de horas (o menos);
- no se tiene contacto con hablantes nativos que ayude a la creación de un ambiente más natural y verosímil⁷;
- los métodos de enseñanza no siempre son adecuados⁸,
- la influencia de la lengua materna; etc.

En la enseñanza de una lengua extranjera es importante concienciar a los alumnos, hacerles comprender que cada lengua verbaliza los hechos, objetos y fenómenos de la realidad de modo diferente y que se trata de un proceso creativo pero bastante *arbitrario*, proceso en el que muchas veces no existen reglas que puedan explicarlo. No obstante, esas arbitrariedades, en el caso de las colocaciones, tienen que sufrir un proceso de socialización que les permita ser aceptadas y estandarizadas. Así que, a pesar de que se trata de los mismos fenómenos, los hablantes de comunidades lingüísticas diferentes los perciben, comprenden y expresan de modo diferente, de acuerdo con su cultura, sus modos de pensar, sus creencias, etc. Naturalmente, algunas veces esas denominaciones y estructuraciones pueden coincidir en algunas lenguas, pero la mayoría de las veces suelen presentar diferencias. De ahí que sea muy importante que, cuando aprenden una palabra, los alumnos aprendan también el conjunto de palabras seleccionadas con las que ésta pueda combinarse. Porque, a la hora de expresar un fenómeno, la selección incorrecta o inadecuada puede hacer la combinación incoherente e incomprensible. «La coherencia que establece una correcta selección de los elementos de la combinación radica en la tradición de su uso en una comunidad de hablantes determinada» (Irsula, 1994: 280).

Los análisis contrastivos demuestran que el elemento determinante de las *colocaciones* (denominado *base* o *núcleo*) suele coincidir en lenguas diferentes, pero no se puede decir lo mismo del elemento determinado (también

⁷ A pesar de que los profesores nativos son un factor muy importante en la enseñanza de una lengua extranjera, con eso no pretendemos decir que el aprendizaje con los profesores no nativos no sea posible o que no tenga éxito; todo es cuestión de una buena preparación del profesorado, la calidad del material y las condiciones de las que dispone.

⁸ Nos referimos a las diferentes corrientes en la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras: todavía hay muchas escuelas donde se hace hincapié en la adquisición de la competencia puramente gramatical, pero en las últimas décadas se ha visto mayor importancia en la competencia comunicativa o, incluso, discursiva, donde importan no sólo las reglas gramaticales y el vocabulario, sino también el contexto situacional y comunicativo, o sea, pragmático.

denominado *colocativo* o *colocador*)⁹. Esto confirma la hipótesis de que las comunidades lingüísticas diferentes expresan de modo diferente un mismo suceso de la realidad objetiva. Porque, como destaca Irsula (1992: 165), «si no existieran esas diferencias sería fácil formar colocaciones en la lengua extranjera a partir de la traducción literal de los colocadores de la lengua materna, como se suele practicar erróneamente cuando no se tiene conciencia de las mismas».

2. LAS COLOCACIONES COMO PROBLEMA DIDÁCTICO

Los dos aspectos más importantes de la enseñanza de la lengua (la extranjera, en particular) son, desde luego, la gramática y el vocabulario¹⁰. Hemos visto que bajo este último concepto no se tienen en cuenta sólo palabras sueltas sino también las construcciones de unas palabras con otras y, entre ellas, las denominadas colocaciones léxicas. No obstante, ninguno de estos dos aspectos es el objetivo de la adquisición de la lengua por sí mismo, sino que ayuda a los alumnos a escuchar, hablar, leer y escribir con mayor éxito. Es decir, la competencia gramatical y la competencia léxica¹¹ (y la colocacional¹² dentro de ésta)

⁹ El elemento determinante suele ser el sustantivo (en las colocaciones verbo-sustantivo, sustantivo-adverbio y en las de dos sustantivos unidos por una preposición), el verbo (en las colocaciones verbo-adverbio y verbo-adjetivo) o el adjetivo (en las colocaciones adverbio-adjetivo).

¹⁰ Para muchos alumnos de una lengua extranjera lo más importante es conocer el significado de una palabra. Sin embargo, eso es algo muy relativo y plantea problemas, por lo cual: a) el objetivo de los alumnos no debe ser conocer «el significado» de una palabra, puesto que sabemos que las palabras muchas veces tienen más de un significado; b) si se limitan a uno (o a un par) de los significados, serán incapaces, primero, de descodificar los significados de la misma palabra en contextos diferentes y, segundo, de codificar, o sea, producir adecuadamente textos nuevos. En otras palabras, de ese modo no pueden adquirir una «competencia colocacional». Por consiguiente, en la adquisición del vocabulario se debe tender a la adquisición completa de una palabra, o sea, con todos sus colocativos, lo cual es imprescindible tanto para la comprensión como para la producción de los textos.

¹¹ Véase el trabajo de Martínez Marín, J.: «El desarrollo de la competencia léxica en la enseñanza del español como lengua materna», en García Wiedemann, Emilio J. et al. (ed.), *Enseñar y aprender lengua española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, 1997, pp. 13-27

¹² ¿En qué consiste el conocimiento o la «competencia» colocacional y cuál es la diferencia entre los alumnos que la adquieren y los que no? Pues en que un alumno que conoce y maneja bien las reglas gramaticales de la lengua extranjera, del español, por ejemplo, será capaz de producir textos correctos gramaticalmente, pero estos no siempre sonarán «muy españoles», de lo cual será consciente cualquier hablante nativo, pero no el alumno que lo ha producido, puesto que no sabe que hay algo más que reglas gramaticales que hace que un texto sea y suene español. Mientras tanto, un alumno que ha adquirido un sólido conocimiento colocacional del español, o de cualquier otro idioma, podrá producir textos tanto correctos como adecuados y oportunos,

forman parte de la competencia comunicativa de los alumnos. Según los resultados de Bahns y Eldaw (1993), la competencia colocacional de los estudiantes [de una lengua extranjera] no está en el mismo nivel que la competencia léxica. Consideran que esto se debe, en parte, a que, por lo general, las colocaciones han sido desatendidas en la clase de lengua extranjera, por lo cual los estudiantes ni siquiera tienen conciencia de ellas como problema en la adquisición de la lengua estudiada. Y en ello se ve una vez más el problema que presentan las colocaciones en la producción de textos.

La importancia de las colocaciones en la adquisición de una lengua extranjera no se puede denegar, a pesar de que los estudiantes muchas veces pasan de ellas y prefieren recurrir a otras estrategias léxicas como la transferencia o la paráfrasis, por ejemplo. Esas estrategias son precisamente lo que demuestra la importancia de las colocaciones y también la dificultad que presentan. Por tanto, no ha de extrañar el que los estudiantes extranjeros suelen tener el nivel de la competencia léxica mucho más alto que el nivel de la competencia colocacional. En otras palabras, manejan bien el vocabulario en general pero no conocen bien las colocaciones y, en consecuencia, emplean otros procedimientos con el fin de evitarlas, aunque inconscientemente.

La introducción de las colocaciones en la enseñanza de lenguas extranjeras plantea algunos problemas de índole práctica:

1. ¿Cómo enseñar las colocaciones: como parte del vocabulario general o por separado?
2. ¿Hace falta seleccionar las colocaciones que deben aprenderse y cómo hacerlo?
3. ¿Cuál sería la metodología ideal para llevar a cabo la adquisición de (un elevado número de) las colocaciones?

En cuanto a la enseñanza de las colocaciones, consideramos que éstas no se pueden enseñar como algo aparte sino más bien mediante el vocabulario, llamando la atención desde el principio sobre las combinaciones preferentes de una palabra dada; es decir, hay que enseñar, junto con una determinada palabra, sus colocativos. Ahora bien, sería oportuno concienciar a los alumnos (insistimos, desde el principio) sobre la existencia de combinaciones de palabras diferentes a aquéllas existentes en su lengua materna, que deben ser aprendidas

textos más naturales. Teniendo en cuenta este hecho, la competencia colocacional podría definirse como el conocimiento de la colocabilidad de palabras y la capacidad de aplicar ese conocimiento a situaciones comunicativas distintas.

como tales, es decir, en bloque. Aquí conviene destacar otro factor importante en la enseñanza, que es el diccionario¹³. En las clases de traducción debería insistirse en el mejor uso posible del diccionario¹⁴, el monolingüe en particular, que les ayude a los estudiantes no sólo a encontrar la acepción acertada de una palabra, es decir, a descodificar el mensaje, sino también a codificarlo, producirlo. En consecuencia, el aprendizaje de una lengua extranjera está estrechamente relacionado con el uso adecuado del diccionario, porque es sumamente frecuente que los estudiantes, cuando no conocen una palabra, la emplean o la traducen según la primera acepción. Ésta suele corresponder al uso más frecuente pero no a cualquier uso de la palabra determinada y, en consecuencia, no siempre resulta adecuada. Calderón Campos (1996: 82) hace una observación acertada al decir que «(...) consultar el diccionario y encontrar la palabra que buscábamos no significa haber aprendido algo». Los resultados de un experimento con estudiantes extranjeros hecho por Bogaards¹⁵ demuestran 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. (...) cuanto mayor sea la participación del alumno, cuanto más dispuesto se halle reflexionar, a relacionar conceptos, a poner en funcionamiento aquellos conocimientos que ya posee, mayor será el rendimiento obtenido» (Calderón Campos 1996: 83). Por consiguiente, consideramos necesario que los estudiantes sean lo suficientemente conscientes

¹³ El diccionario es una herramienta didáctica tan importante como la gramática misma, pero para que sea lo más útil posible es imprescindible que esté confeccionado sobre unas bases sólidas proporcionadas por los lingüistas. En cuanto a las colocaciones, éstas están lejos de tener un tratamiento sistemático en los diccionarios y se incluyen de una manera bastante aleatoria. Esto tiene consecuencias en el aprendizaje de una lengua extranjera, puesto que a los alumnos no se les facilitan informaciones adecuadas sobre la colocabilidad de las palabras.

¹⁴ A pesar de que el tratamiento lexicográfico de las colocaciones está todavía lejos de ser adecuado, las investigaciones sobre este fenómeno se hacen cada día más profundas y arrojan más luz sobre el concepto de colocación desde varios puntos de vista, lo cual influye en la labor lexicográfica en el sentido de que las nuevas ediciones tendrán en cuenta cada vez más este tipo de combinaciones. Además, también se están elaborando diccionarios «específicos», de colocaciones y de restricciones léxicas (por ejemplo, el proyecto *Diccionario de Colocaciones del Español (DICE)* presentado por Alonso Ramos, o el *Diccionario de Restricciones Léxicas (DRL)*, presentado por Bosque). Por consiguiente, es de gran importancia que los alumnos aprendan a utilizar y aprovechar el diccionario, sin limitarse, como suele pasar, a las dos o tres primeras acepciones de una determinada palabra.

¹⁵ Citado en Calderón Campos (1996).

de la importancia del buen uso del diccionario, porque lo que aprenden en la clase, el vocabulario en particular, es sólo un grano de arena, sólo una muestra de una materia enorme que está por ser estudiada, comprendida y aprendida por ellos mismos. Los profesores sirven tanto para enseñar como para *ayudar* a los estudiantes a aprender a valerse por sí mismos una vez que no tengan clases.

¿Cuáles son las colocaciones que deben ser enseñadas y aprendidas? Es una pregunta muy importante y un poco difícil de contestar. En primer lugar, podemos decir que, al igual que el vocabulario en general, también la elección de las colocaciones depende de los alumnos, de lo que quieren conseguir con sus clases de lengua extranjera y para qué necesitan usar esa lengua. En segundo lugar, depende de lo que el profesor considere importante para los alumnos. Por ejemplo, en un curso especializado de español, por ejemplo, el curso de «español de los negocios», a los alumnos les interesará aprender el vocabulario que se emplea en el mundo de los negocios, pero el profesor deberá enseñarles también el vocabulario general y con él sus colocaciones, por lo menos las más frecuentes, en lo que le ayudarán un buen manual y los diccionarios de frecuencia existentes. Si no se dispone de estos medios, el profesor deberá hacer una selección según sus propios criterios. De todas formas, puede decirse que sea cual sea el curso, es importante enseñar sobre todo los tres siguientes tipos de colocaciones:

1. las colocaciones más frecuentes (igual que dentro del vocabulario en general hay que enseñar las palabras que se emplean con mayor frecuencia), lo cual puede comprobarse en los diccionarios de frecuencia existentes;
2. las «colocaciones difíciles», como aquéllas que contienen una locución, o sea, las complejas (*abrir de par en par, mirar de hito en hito*, etc.);
3. las colocaciones que no tienen equivalentes en la lengua materna y que, por tanto, presentan mayores dificultades que las demás.

Como vemos, no se pueden enseñar solamente aquellas colocaciones que no tengan equivalentes en otra lengua. La razón para ello está en el hecho de que los estudiantes no saben cuáles son las colocaciones que se pueden traducir automáticamente y cuáles no, y solamente pueden suponerlo, lo cual no es un paso fiable, estable, ni consciente hacia el buen empleo de las mismas. Pero, las colocaciones que no se pueden traducir directamente deben estar presentes en mayor medida que las otras. La adquisición tiene que ser paulatina y gradual, pero continua, porque es imposible recordar un gran número de colocaciones en poco tiempo y fuera de contexto.

3. LAS RAZONES PARA ENSEÑAR LAS COLOCACIONES

Hemos visto que muchos autores insisten, con razón, en el mejor modo de enseñar el léxico. Conviene no olvidar, a este respecto, que, como vamos viendo, las colocaciones son en parte léxico. McCarthy (1992) considera que la colocación como fenómeno en general es fundamental en el estudio del vocabulario de una lengua. Es «el matrimonio contraído entre palabras» (McCarthy 1992: 12), y algunas de ellas están más unidas entre sí que otras. Las lenguas están llenas de colocaciones, por lo cual éstas merecen estar entre los aspectos centrales del estudio del vocabulario. No obstante, hay quienes consideran que la enseñanza explícita de las colocaciones no es necesaria, sobre todo porque la acción, el estado o el proceso denominado por las colocaciones pueden expresarse mediante paráfrasis. Sin embargo, existen diferencias entre el empleo de la paráfrasis y las colocaciones. Estas últimas son más expresivas, más precisas y más económicas en la lengua, y el hablante las usa como patrones ya existentes sin tener que pensar y elegir nuevas palabras para expresar su significado parafraseándolo. En la paráfrasis se pierden matices semánticos e idiomáticos que, en cambio, están presentes en la colocación. Además, hay colocaciones que no se pueden parafrasear tan fácilmente (por ejemplo, *revocar una fachada*). El uso de las colocaciones es, entre otros, uno de los factores más importantes que caracterizan el habla de los nativos. Pawley y Syder (1983)¹⁶ afirman que los nativos hablamos nuestra lengua materna con soltura porque tenemos memorizadas muchas frases y secuencias de palabras. Consecuentemente, en lugar de construir, cada vez que queremos decir algo, frases nuevas, normalmente acudimos a aquéllas que ya existen como prefabricadas.¹⁷ Mel'uk (1993: 83) afirma lo mismo y subraya que es la frecuencia y la calidad del uso de unidades fraseológicas lo que determina la diferencia entre un hablante nativo y uno no nativo que habla bien una lengua dada, y añade que «un nativo habla en frasesmas»¹⁸. También Peters (1983)¹⁹ resalta que cualquier conversación se nutre en gran parte de esos patrones institucionaliza-

¹⁶ Dato tomado de Nation 2001: 56

¹⁷ Sinclair (1987) también está a favor del estudio y la enseñanza de las combinaciones fijas de palabras y afirma que un texto suele estar compuesto por palabras frecuentes y por los sentidos frecuentes de palabras menos frecuentes; de ahí que ese texto es bastante delexicalizado y está formado no tanto según el principio de libre combinación (*the open choice principle*) como según el idiomático (*the idiom principle*).

¹⁸ Mel'uk distingue cuatro tipos de «frasesmas»: los pragmáticos (o «pragmatemas»), las expresiones idiomáticas (que están completamente fijadas), las colocaciones (que son expresiones semi-fijas) y los cuasi-frasesmas (las expresiones cuasi-idiomáticas o cuasi-fijas) (Mel'uk 1993: 84).

¹⁹ Dato tomado de Nattinger (1988: 76).

dos o pre-fabricados. En consecuencia, el aprendizaje sistemático de unidades fraseológicas en general, y de las colocaciones en particular, es indispensable en la enseñanza de una lengua, sea la materna, sea la extranjera, independientemente de la edad y de la educación de los estudiantes. Por tanto, para hablar de una manera verosímil, los hablantes no nativos deben dominar las mismas técnicas y adquirir los mismos conocimientos lingüísticos en la mayor medida posible.

Alonso Ramos (2002: 69) destaca que «(...) para el hablante no nativo, todas las colocaciones son imprevisibles: lo que desde el punto de vista del hablante nativo puede parecer trivial no lo es para el que aprende la lengua y quiere producir en esa lengua.» Además, los hablantes no nativos no pueden saber qué colocaciones pueden traducirse literalmente y cuáles no, lo cual va a favor de la necesidad de enseñarlas.

Vemos que todas las razones son de índole práctica: contribuyen a que uno hable con soltura y naturalidad una lengua extranjera, sin violar las reglas que se aplican en cuanto a la producción de textos. Porque, cuando memorizan las colocaciones los estudiantes se hacen conscientes de ciertas restricciones léxicas y por las mismas razones son menores las posibilidades de que cometan errores. Aún más importante, sin embargo, es el hecho de que, manejando bien las colocaciones los estudiantes pueden usarlas cada vez que sea necesario, sin tener que recurrir a unas construcciones nuevas, inadecuadas y artificiales. Porque, como son construcciones pre-fabricadas, están a la disposición de uno siempre que haga falta y siempre que uno las conozca, desde luego.

4. METODOLOGÍA: PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Al igual que en cualquier otra materia, también en el caso de las colocaciones la metodología y el programa deben ser organizados según el tipo de alumnos (alumnos de una o de distintas nacionalidades –por ejemplo, en los cursos de verano–, estudiantes de la universidad, alumnos del colegio, nivel académico, tamaño del grupo, edad, etc.) y según sus necesidades (cursos especializados, por ejemplo). También hay que tener en cuenta la procedencia socio-cultural de los alumnos.

Un factor que debe acompañar a la adquisición del vocabulario es el *contexto social*. Sin embargo, cuando se trata de la enseñanza de una lengua extranjera, ello normalmente supone la enseñanza en institutos y colegios, academias, universidad, etc. y la separación del contexto comunicativo real. Por tanto, el papel del profesor llega a ser todavía más importante, porque éste tiene que hacer todo lo posible para «acercar» ese contexto a los alumnos, crear situaciones más o menos verosímiles, trabajar con materiales

extraídos de contextos reales más que con ejemplos inventados, etc. Es decir, los alumnos deben conocer, de un modo indirecto, la sociedad cuya lengua están estudiando y las relaciones de esa sociedad con su lengua. Únicamente de ese modo su aprendizaje será activo y productivo.

Consideramos sumamente importante elaborar distintos tipos de tests, ejercicios y pruebas para que los alumnos puedan comprobar sus conocimientos de la lengua extranjera y para que los profesores puedan detectar los errores cometidos por los alumnos²⁰. Por supuesto, es imprescindible adaptar los ejercicios y toda la materia de enseñanza al nivel de los alumnos y a otros factores que hemos mencionado. A la hora de elaborar cualquier test las preguntas que debe plantearse el profesor son: ¿qué es lo que quiero comprobar?, ¿cómo de difícil quiero que sea el test?, ¿quiero comprobar el conocimiento parcial o quiero comprobar si realmente conocen bien el vocabulario?, etc. (Nation 2001: 346). Una vez decidido qué es lo que se quiere averiguar, se puede proceder a la elaboración o a la aplicación de los tests.

Con los ejercicios que proponemos a continuación pretendemos, en primer lugar, practicar el empleo de las colocaciones, y segundo, comprobar el nivel del conocimiento colocacional desde varios puntos de vista como el semántico, el sintáctico y el de variación lingüística. Es decir, son ejercicios que permiten comprobar si los estudiantes conocen el significado y las funciones de las colocaciones y las emplean adecuadamente, y si saben distinguir entre distintos registros y niveles de uso y aplicar las colocaciones según los mismos. Como vamos a ver, existen distintos tipos de tests y de pruebas, y prácticamente todos ellos pueden emplearse tanto en el caso de los alumnos extranjeros como en el de los nativos.

En el nivel básico del español como lengua extranjera, e incluso en el intermedio, se puede trabajar con el material conocido, con el material trabajado ya en clase de alguna manera, por lo menos por tres razones:

1. para que los alumnos lo repitan y aprendan mejor las colocaciones de las palabras con las que han trabajado;
2. para que se den cuenta de la importancia de las colocaciones en el aprendizaje de una lengua extranjera;
3. para que, a la hora de producir textos, sean conscientes de las diferencias que existen entre su lengua materna y la lengua extranjera y se paren a pensar en la colocación adecuada, hasta que, con el tiempo, esto se convierta en un proceso prácticamente automático.

²⁰ Los tests deberían servir no sólo para comprobar si los alumnos comprenden bien una palabra sino también si la usan correcta y adecuadamente. Para comprobarlo, se deben hacer, además, pruebas de comprensión, lectura, escritura y conversación.

En los niveles más avanzados ya no hace falta trabajar tanto con el material conocido; además, es difícil determinar cuál es ese material, puesto que en esos niveles se tienen ya unos conocimientos mucho más amplios y profundizados no sólo en la clase sino también fuera de ella, por los alumnos mismos, mediante lectura, correspondencias, medios de comunicación, etc., por lo cual los tests y su contenido pueden ser mucho más heterogéneos.

Una de las pruebas (en todos los niveles y, particularmente, en el nivel básico e intermedio) pueden ser los tests donde los estudiantes tienen que completar la frase con una de las palabras ofrecidas. Por ejemplo:

1. El cine español _____ homenaje a uno de sus actores más conocidos mundialmente.

- a) celebrar
- b) rendir
- c) dar

2. Ayer llovió _____.

- a) fuertemente
- b) abundantemente
- c) torrencialmente

Esta prueba es una de las más fáciles (sobre todo para los hablantes nativos) y, además, tiene algunos inconvenientes. Uno de los mayores es que, en el caso de la respuesta correcta, no podemos saber si el alumno ha elegido la respuesta porque realmente la sabe o la ha elegido de una manera más o menos aleatoria. Por otro lado, puede que el alumno tenga un conocimiento pasivo o que no esté del todo seguro de una colocación y que las respuestas ofrecidas le ayuden y despejen sus dudas. Es decir, si tuviera que dar la respuesta correcta él solo, no sabría hacerlo, y teniendo las respuestas ofrecidas, sí. En consecuencia, lo mejor es dar distintos tipos de tests para comprobar así el nivel del conocimiento colocacional que tienen los alumnos.

Nagy, Herman y Anderson (1985)²¹ han demostrado que se pueden elaborar estos tipos de tests con diferentes niveles de dificultad, ofreciendo como respuestas palabras cuyo significado es *más o menos* parecido al

21 Tomamos este dato de Nation, I.S.P.: *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001, p.349

significado de la palabra en cuestión. Ahora bien, las respuestas ofrecidas pueden variar de una lengua a otra, debido a que las colocaciones no son las mismas (la mayoría de ellas) en todas las lenguas, por lo cual las falsas respuestas deben ser más próximas a la colocación que se emplea en la lengua materna, para poner a prueba, de ese modo, al alumno y su conocimiento. En el caso de la colocación *lluvia torrencial*, por ejemplo, a los estudiantes serbios se les pueden ofrecer como respuestas los adjetivos *fuerte* o *abundante*, porque se usan en las asociaciones serbias (*jaka / obilna ki_a*), pero no tienen por qué ofrecerse los mismo adjetivos a estudiantes de alguna otra nacionalidad. A los estudiantes ingleses, por ejemplo, se les puede ofrecer como falsa respuesta el adjetivo *heavy* (*heavy rain*).

En estos mismos niveles también se pueden emparejar adecuadamente las palabras ofrecidas; por ejemplo, verbos y sustantivos:

- | | |
|---------------------|------------------------|
| 1) <i>promulgar</i> | a) <i>insulto</i> |
| 2) <i>entablar</i> | b) <i>conversación</i> |
| 3) <i>proferir</i> | c) <i>cortina</i> |
| 4) <i>descorrer</i> | d) <i>ley</i> |

O verbos y adverbios:

- | | |
|--------------------|---------------------------|
| 1) <i>desear</i> | a) <i>encarecidamente</i> |
| 2) <i>rogar</i> | b) <i>ardientemente</i> |
| 3) <i>llover</i> | c) <i>terminantemente</i> |
| 4) <i>prohibir</i> | d) <i>torrencialmente</i> |

al igual que otras categorías de palabras que forman otros tipos de las colocaciones.

Otra prueba, ya en los niveles intermedio y avanzado, pueden ser tests donde los alumnos tienen que elegir (o simplemente poner, sin tener las respuestas ofrecidas) un determinado verbo que, a veces, puede ser un verbo simple, una colocación e incluso una locución, con lo cual ponen a prueba su «competencia fraseológica»; es decir, pueden averiguar sus conocimientos de las unidades fraseológicas en general²². Si en el nivel básico se trabaja más con palabras aisladas, en los niveles intermedio y avanzado se trabaja más con las palabras en contexto, lo cual exige de los alumnos unos

²² Con esto queremos decir que consideramos las colocaciones como unidades fraseológicas; no obstante, a diferencia de las unidades fraseológicas propiamente dichas, es decir, locuciones, que están en el centro de atención de la fraseología, las colocaciones están en la periferia, porque no comparten todos los rasgos de estas unidades, sobre todo la idiomaticidad. Véase también la nota 2.

conocimientos más profundos, o sea, una competencia comunicativa y pragmática bien desarrollada. Por ejemplo, en el ejercicio en el que los alumnos tienen que intercalar un verbo determinado, a base del contexto ofrecido:

1. El presidente _____ un discurso el próximo 15 de octubre.
2. Los combates entre el Ejército y la guerrilla _____ el pánico en la ciudad.
3. Cuando _____ el robo estaba con sus amigos..
4. *La suspensión del viaje del famoso tenor _____ una serie de rumores sobre su estado de salud*²³.

La traducción también puede ser una fuente de muestras que les sirva a los profesores para corregir los errores cometidos. Ni siquiera tienen que traducirse textos enteros; también se pueden traducir frases extraídas del contexto.

En el nivel avanzado como, por ejemplo, en el caso de los estudiantes de español en la universidad, donde se tienen unos conocimientos más matizados y especializados, se pueden aplicar otros métodos. Los estudiantes pueden ir detectando las colocaciones (y otras unidades fraseológicas) en distintos tipos de textos y, basándose en el contexto (la situación, los personajes, el tema, etc.) pueden intentar determinar valores *pragmáticos* (intensificación, atenuación, ironía, etc.), el nivel de uso (alto, medio, bajo), el tipo de registro (lengua general, registro político, médico, informático,...), etc., por ejemplo, en una conversación, un diálogo.

El conocimiento de diferentes registros puede comprobarse en otros ejercicios también. A) Por ejemplo, a los estudiantes se les puede dar un texto en el que tienen que detectar y sustituir las colocaciones de un registro por las colocaciones de otros registros. Es decir, es un tipo de redacción de texto. B) Otro ejercicio puede ser que los estudiantes compongan textos sobre un mismo tema pero pertenecientes a registros diferentes. Se les puede ayudar con algunas pistas, por ejemplo, ofreciendo algunos sustantivos que se tienen que incluir para ver si los mismos van a usarse en combinaciones libres y paráfrasis o formar parte de las colocaciones correspondientes.

En el caso de las colocaciones verbo-sustantivo un ejercicio interesante es sustituir el verbo de una frase dada por otros correspondientes para cambiar así de *aspecto verbal* (por ejemplo, en *tener una deuda*, el verbo

²³ Este último ejemplo ha sido tomado de Ortega y Rochel, 1995. Son posibles dos soluciones: una es poner el verbo *suscitar* que forma colocación con *rumor*, y otra, poner la locución *dar pie a*.

tener, de aspecto durativo, se puede sustituir por *contraer* (*la deuda*) de aspecto incoativo, o por *pagar* / *saldar* / *liquidar*, etc. (*la deuda* de aspecto terminativo).

Colson (1992) propone como un método que los estudiantes intenten establecer la clasificación por *campos semánticos*, lo cual permite una visión más general que los simples sinónimos y antónimos. Lo mismo puede aplicarse a las colocaciones. El profesor puede incitar a los estudiantes a que establezcan sus propias clasificaciones para distintos campos semánticos. Entonces podrían buscar, en el caso de las colocaciones verbo-sustantivo, por ejemplo, verbos (con la ayuda del diccionario incluso) con los que se colocan los sustantivos de un campo semántico, comprobar si los verbos son los mismos o no para todos los sustantivos de un campo léxico, etc. Tomemos como ejemplo el sustantivo *trabajo*. Los sustantivos de su campo semántico serían *empleo*, *puesto*, *cargo*, *función*, *colocación*, *profesión*, *papel*, *plaza*, *colocación*, etc. Consultando los diccionarios, veremos que los verbos más frecuentes que aparecen en sus artículos son *desempeñar*, *realizar*, *ocupar*, *asumir*, *practicar*, *ejercer*, etc. Pero lo sustancial está en comprobar si todos estos verbos son aplicables a todos los sustantivos mencionados o no y cuáles son las colocaciones que salen de ese cruce de datos. También se pueden buscar los equivalentes de las dos categorías de palabras en la lengua materna y comparar las colocaciones obtenidas.

Aunque un verbo admite varios sustantivos, eso no quiere decir que el significado del verbo sea el mismo con cada uno de ellos. En eso consiste el último ejercicio que proponemos: a partir de ciertas colocaciones (dadas dentro del contexto pero también fuera de él) los estudiantes tienen que decir cuál es el significado del verbo, o sea, dar su sinónimo²⁴ (por ejemplo, *plantear un problema* ~ *exponer*, *plantear una discusión* ~ *suscitar*, *plantear una reforma* ~ *establecer*; *contraer una enfermedad* ~ *adquirir*, *contraer una obligación* ~ *asumir*, *contraer matrimonio* ~ *celebrar*; etc.).

Es posible que haya alumnos que progresen rápidamente en la adquisición del vocabulario general, pero que no sepan combinar las palabras adecuadamente.

Ronald Mackin (1978) es bastante escéptico cuando se trata de la enseñanza de las colocaciones. Según él, el número de las colocaciones es tan elevado que no existe ningún método que haga posible su adquisición, por lo cual lo único que puede conseguir un estudiante de lengua extranjera es adquirir un cierto grado de competencia colocacional después de los años de estudiar, leer y observar la lengua. Pero, el hecho de que una materia sea abundante o

²⁴ Hemos dicho «sinónimo», pero somos conscientes de lo relativo que es ese término y que la sinonimia total, prácticamente, no existe, por lo cual es más apropiado hablar de una sinonimia parcial.

de que no pueda ser dominada en su totalidad no debería ser un obstáculo para su adquisición, aunque sea en una medida no total. El vocabulario general por sí mismo es prácticamente infinito, es un conjunto abierto e incluso a cualquier nativo le puede pasar que no comprenda alguna palabra en un determinado contexto. Sin embargo, eso no impide que millones de personas aprendan lenguas extranjeras y las aprendan muy bien. Además, como con acierto observa Bahns (1993: 59), no todas las decenas de miles de colocaciones tienen que ser aprendidas. Lo importante es que los estudiantes de una lengua extranjera, *según sus necesidades*, tengan un vocabulario que puedan manejar, y que sepan reconocer y reproducir las colocaciones, locuciones, refranes y cualquier otra combinación de palabras que oigan, y sean conscientes de su existencia para evitar su traducción literal.

5. CONCLUSIONES

Uno de los objetivos primordiales de la enseñanza de lenguas extranjeras es que los alumnos adquieran, aumenten y maticen o precisen su caudal léxico, pero también que lo usen de una manera activa, productiva y, a la vez, adecuada. Para que dicho objetivo se cumpla, es imprescindible organizar la enseñanza de un modo eficaz. El que desempeña el papel más importante en ese programa es el profesor, que debe enseñar un vocabulario heterogéneo (sin limitarse a las palabras más frecuentes o a aquéllas que presenten problemas de traducción), mediante contextos sociales y situaciones comunicativas variadas, sirviéndose de análisis de errores y distintos tipos de tests.

Las colocaciones léxicas forman parte de ese caudal léxico que debe ser aprendido. Son construcciones que cobran cada vez mayor importancia, tanto en la enseñanza de lenguas y la traducción, como en la lexicografía. En cuanto al español, aunque las investigaciones sobre las colocaciones todavía no están al nivel de lenguas como el inglés, el alemán, el francés o el ruso, últimamente se han publicado muchos trabajos interesantes e importantes sobre el tema. Seguro que en el futuro más próximo se llevarán a cabo más investigaciones cuyos resultados puedan aplicarse a disciplinas relacionadas con el léxico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Ramos, M. (2002): «Colocaciones y contorno de la definición lexicográfica», en *Lingüística Española Actual*, XXIV / 1, pp. 63-96
- Bahns, J. (1993): «Lexical collocations: a contrastive view», en *ELT Journal*, 47/1, pp. 56- 63.

- Bahns, J.; Eldaw, M. (1993): «Should we teach EFL students collocations?», en *SYSTEM*, 21, 1, pp. 101-114
- Calderón Campos, M. (1994): *Sobre la elaboración de diccionarios monolingües de producción. Las definiciones, los ejemplos y las colocaciones léxicas*, Granada, Universidad de Granada
- , (1996): «Los diccionarios y el aprendizaje del léxico», en García Wiedemann, E. J. et al. (eds.): *La Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, pp. 81-87
- Castillo Carballo, M.^a A. (2001): «Colocaciones léxicas y variación lingüística: implicaciones didácticas», en *Lingüística Española Actual*, XXIII/1, pp. 133-143
- Colson, J. P. (1992): «Ébauche d'une didactique des expressions idiomatiques en langue étrangère», en *Terminologie et Traduction*, 2 / 3, pp. 165-179
- Corpas Pastor, G. (1997): *Manual de fraseología española*, Madrid, Gredos
- González Calvo, J. M. (1998): «Sobre la enseñanza de la lengua», en *Variaciones en torno a la Gramática Española*, Universidad de Extremadura, Cáceres, pp. 63-90
- Irsula, J. (1992): «Colocaciones sustantivo-verbo», en Wotjak, G. (ed), *Estudios de lexicografía y metalexicografía del español actual*, Ed. Max Niemeyer Verlag, Tubinga, pp. 159-167
- , (1994): «¿Entre el verbo y el sustantivo quién rige a quién? El verbo en las colocaciones sustantivo verbales», en *Verbo e estruturas frásicas. Actas do IV Colóquio Internacional de Lingüística Hispânica*, Faculdade de Letras de Porto, Porto, pp. 277-286
- Jorge, G. (1992) «Les expressions idiomatique correspondantes: analyse comparative», en *Terminologie et Traduction*, 2 / 3, pp. 127-134
- Mackin, R. (1978): «On collocations: «words shall be known by the company they keep», en Stevens, P. (ed.): *In honour of A.S. Hornby*, Oxford University Press, pp. 149-165
- McCarthy, M. (1992): *Vocabulary*, Oxford University Press
- Martínez Marín, J. (1997): «El desarrollo de la competencia léxica en la enseñanza del español como lengua materna», en García Wiedemann, E. J. et alii (ed.), *Enseñar y aprender lengua española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 13-27
- , (1998): «La fraseología y la enseñanza del español como lengua materna», en García Wiedemann, E. J. et al. (ed.), *La Lengua Española en el Aula*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 47-59
- Mel'uk, I. (1993): «La fraseologie et son role dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère», *Etudes de Linguistique Appliquée (ELA)*, t. 92, pp. 82-113
- Nation, I. S. P. (2001): *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge, Cambridge University Press
- Nattinger, J. (1988): «Some current trends in vocabulary teaching», en Carter, R.; McCarthy, M.: *Vocabulary and Language Teaching*, London, Longman, pp. 62-82

- Ortega, G.; Rochel, G. (1995): *Dificultades del español*, Barcelona, Ariel
- Pejovic, A. (2002): «El tratamiento de las colocaciones en los diccionarios modernos del español», en Luque Durán, J. de D.; Pamies Bertrán, A.; Manjón Pozas, F. J. (eds.): *Nuevas tendencias en la investigación lingüística*, Granada, Granada Lingvistica, Serie Collectae, pp. 59-65
- Salvador, G. (1984): «Semántica estructural y enseñanza del vocabulario», en *Semántica y lexicología del español*, Madrid, Paraninfo
- Zuluaga Ospina, A. (1997): «Sobre fraseologismos e fenómenos colindantes», en Ferro Ruibal, X. (coord.): *Actas do I Coloquio Galego de Fraseoloxía*, Santiago de Compostela, pp. 15-30.

LA INTERDISCIPLINARIDAD DE LAS NOVELAS DE J. M.^a AUEL CON LOS ALUMNOS DE DIVERSIFICACIÓN

MERCEDES REQUENA BELMONTE

La orientación del proceso de enseñanza de los alumnos se dirige a desarrollar su potencial de aprendizaje. Los profesores debemos responsabilizarnos de que todos los alumnos, más allá de la mera asimilación de contenidos curriculares «aprendan a aprender» (MEC, 1992 a). Esta función es particularmente trascendente para la atención de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales (NEE).

En el caso de la ESO, el desarrollo de estrategias de aprendizaje abarca un complejo abanico, desde la comprensión verbal, el razonamiento, la solución de problemas o la autorregulación del estudio, hasta la utilización de herramientas escolares, como la toma de apuntes, preparación de exámenes, elaboración de trabajos... De todos ellos, uno de los ámbitos más abordados desde la acción tutorial y al orientación psicopedagógica es la comprensión y estudio de textos expositivos: «enseñar a comprender».

Una parte importante del problema reside, por tanto, en encontrar espacios dentro del diseño curricular que posibiliten una instrucción sistemática de estos procedimientos y estrategias. En este sentido, por particulares condiciones organizativas y curriculares, los Programas de Diversificación Curricular (PDC), en el segundo ciclo de la ESO, presentan unas necesidades específicas que lo convierten en un marco muy adecuado para la investigación de estas nuevas propuestas. Los PDC son adaptaciones máximas del currículo para alumnos con necesidades especiales que hayan cumplidos los dieciséis años y tengan interés en obtener el título de Educación Secundaria. Son alumnos que cursan parte de las materias:

- Ámbito Socio-lingüístico, que engloba Lengua y Literatura españolas y Ciencias Sociales.
- Ámbito Científico, que incluye Matemáticas y Ciencias Naturales.
- Inglés

Estas tres áreas son cursadas por los alumnos según las bases del Programa, y en su propia aula de Diversificación. También estudian Educación Plástica, Educación Física y Tecnología con el grupo de la ESO en el que estén incluidos, y las optativas que hayan elegido con el resto de compañeros que se encuentren en esta misma opción.

Todo esto se realiza con un grupo reducido (de menos de quince componentes) con una atención muy individualizada y dirigido al desarrollo de capacidades y estrategias de aprendizaje, sacrificando si es preciso gran parte de los contenidos de enseñanza que deben estudiar los compañeros que no pertenecen al Programa.

Los Objetivos Generales que estos alumnos deben alcanzar al final de la etapa de la ESO hacen referencia a las capacidades cognitivas que permitan «comprender y expresar correctamente desde la lengua española textos y mensajes complejos, orales y escritos», «utilizar con sentido crítico los diferentes contenidos y fuentes de información, y adquirir nuevos conocimientos con su propio esfuerzo; o analizar los principales factores que influyen en los hechos sociales y conocer las leyes básicas de la naturaleza».

El objetivo de esta enseñanza vincula el entrenamiento de estrategias metacognitivas con el aprendizaje de estrategias específicas, de carácter disciplinar, así como con los recursos y «técnicas de estudio». Además, este proyecto que llevamos a cabo los profesores de ámbito redundó en la mejora de comprensión profunda de los contenidos académicos.

Hecho este apartado para explicar en qué consiste la Diversificación, voy a particularizar en el trabajo realizado con los grupos de 3.º y 4.º de Diversificación durante el curso 2001-2002 en el IES «Virrey Morcillo» de Villarrobledo (Albacete).

En 3.º teníamos tres alumnos de dieciséis años, mientras que en 4.º contábamos con siete miembros de diecisiete. Ambos grupos recibían siete horas a la semana de Lengua y Ciencias Sociales. En 3.º dimos Historia, y la Literatura alcanzaba al Barroco, mientras que en 4.º vimos la Geografía y Literatura a partir del s. XVIII. La parte de Lengua es similar en ambos niveles, con la excepción de que en 4.º el análisis sintáctico se centraba en la oración compleja.

Tanto a la profesora del ámbito científico como a mí nos encantan las novelas de Jean Marie Auel. A principios de curso le propuse hacer un estudio de una de sus novelas y aplicarlo como una unidad didáctica para explicar algunos contenidos del programa. Le pareció bien, pensando en la

realidad con la que nos encontrábamos: alumnos que habían fracasado en sus estudios, pero esperanzados con el Programa de Diversificación Curricular. A muchos les gustaba leer, y otros eran apasionados de la naturaleza y de su entorno.

Antes de continuar, conviene situarnos un poco. Jean Marie Auel es una escritora norteamericana que ha escrito cinco novelas bajo el título genérico de *Los Hijos de la Tierra*, y que hoy constituye uno de los fenómenos literarios más sorprendentes y acreditados a nivel internacional.

Nosotros trabajamos con el primer tomo titulado *El Clan del Oso Cavernario*, que trata el despertar a la vida de Ayla, una niña cromañón, que es criada y educada por el Clan, cuyos miembros pertenecen a la especie neandertal. Ayla, huérfana, superviviente de un terremoto y moribunda, será adoptada por Iza, la curandera, y por Creb, el Mog-ur, el sacerdote del Clan. Siempre será una extraña para ellos porque hace cosas que esta gente no puede hacer: llora, emite infinidad de sonidos, canta, nada, ríe y, sobre todo, tiene un cerebro más desarrollado intelectualmente. Con el Clan entra en la vida adulta. Aprende a cazar y es castigada por ello, pues las funciones de la hembra neandertal se limitan al ámbito doméstico. Es violada por uno de sus miembros y tiene un hijo. Es nombrada curandera y al final desterrada del Clan y obligada a abandonarlo, vagando en solitario por las llanuras de loess.

A través de esta novela nos adentramos en la historia de la humanidad durante la época glacial. Con esta obra Auel pone nombre y dramatiza situaciones con unos seres que hasta entonces sólo constituían restos óseos para el hombre actual.

Conviene precisar que esta metodología fue realizada a lo largo de todo el curso, compaginándola con otras y adecuándola a la programación que teníamos.

Usamos fragmentos del libro en la primera evaluación para explicar el lenguaje verbal y no verbal, la arbitrariedad del signo lingüístico, la morfología, algo de sintaxis, la narración, los géneros literarios, y la literatura de tradición oral. Naturalmente, los alumnos conocían el argumento de la obra. Una de las chicas, de primera mano, ya que había leído la novela.

Empezamos con la Narración, y estudiamos una de sus técnicas: la Descripción. Nos centramos en la descripción de Iza, la curandera del Clan y la que será madre adoptiva de Ayla: «Medía poco más de un metro y treinta y cinco centímetros de estatura, era de huesos fuertes, robusta y patizamba, pero caminaba erecta sobre sus fuertes piernas musculosas y unos pies planos descalzos. Sus brazos, largos en proporción con el resto del cuerpo, estaban encorvados como sus piernas. Tenía una ancha nariz en forma de pico, una mandíbula saliente, que se proyectaba como un hocico, y carecía de barbilla. Su frente baja era estrecha e inclinada, y su cabeza, larga y grande, descansa-

ba sobre un cuello corto y grueso. En la nuca tenía un nudo huesudo y un promontorio occipital que acentuaba su perfil posterior.

Un vello suave, corto y moreno, con tendencia a rizarse, cubría sus piernas y hombros y corría a lo largo de la parte superior de su espalda. Al llegar a la cabeza, se convertía en una cabellera pesada, larga y bastante tupida... Sus ojos grandes, redondos y oscuros, profundamente sumidos bajo unas cejas prominentes, estaban llenos de curiosidad...

Para ser aquel su primer embarazo, la mujer era ya mayor; tenía casi veinte años y el clan la había creído estéril...». Se diferencia de las demás por llevar un bolso de piel de nutria. Algo que hace notar intencionadamente la autora: es una curandera.

También leímos la descripción de Brun, hermano de Iza y de Creb, y jefe del Clan: «... medía más de metro y medio, sus músculos eran pesados y potentes, su pecho abultado y sus piernas fuertes y arqueadas... Nariz más grande y arco superciliar más abultado. Sus piernas, estómago y pecho, así como la parte superior de su espalda, estaban cubiertos de pelos morenos y ásperos que no constituían una pelambre, pero casi, casi. Una barba tupida ocultaba su mandíbula sin barbilla».

Con esto vemos también la técnica del punto de vista, que en este caso es el de la propia autora, pero no deja de ser curioso comprobar la sensación que experimentaba un neandertal ante un cromañón, y esto es lo que piensa Iza en el capítulo 3, cuando baña a Ayla, que entonces tenía cinco años: «Qué cosita tan peculiar», y el diminutivo reflejaba dulzura, «en cierto modo, más bien fea. Tiene la cara tan plana; con esa frente abombada y alta, y esa naricilla tan chiquita, y qué protuberancia ósea tan rara debajo de la boca».

Además de estas descripciones de personas, también nos fijábamos en las de animales, paisajes, y, sobre todo, la belleza de los cambios de estación, que usa para señalarnos el paso del tiempo: «La primavera llegó tarde y húmeda. La fusión de las nieves que bajaba desde las tierras altas incrementada por fuertes lluvias, hinchó el río provocando una turbulencia enorme que desbordó sus riberas y barrió árboles y arbustos en su fuga atropellada hacia el mar». En páginas posteriores observamos otro cambio estacional: «Un breve respiro de tiempo cálido, lo suficientemente prolongado para que los árboles frutales desplegaran sus flores, fue contrarrestado por granizadas de fines de primavera, que asolaron sus delicadas flores, ahogando las esperanzas de la prometida cosecha. Entonces, como si la naturaleza hubiera cambiado de opinión y quisiera compensar por no haber cumplido la promesa de las frutas, la cosecha de principios de verano, produjo verduras, raíces, calabazas...» En cambio, la llegada del otoño es descrita de esta manera: «Hojas secas, rojizas y morenas eran atrapadas por los fríos vientos mientras se desprendían de los árboles, arrojadas hacia todos lados y finalmente depositadas suavemente en el suelo. Cubrían las nueces que todavía

estaban caídas al pie de los árboles que las habían hecho madurar. Los frutos que no habían sido recogidos para la reserva invernal colgaban, pesados y maduros, de las ramas desprovistos de hojas. Las estepas del este eran un mar dorado de espigas, rizado por el viento del mismo modo que las olas orladas de espuma del agua gris al sur; y los últimos racimos de uvas redondas e hinchadas, reventando de jugo, pedían ser recolectados.» Y, por último, una de las muchas descripciones de los muchos inviernos que se suceden en el libro: «La primera fina nieve que cayó fue barrida por helados aguaceros que se convirtieron en cellisca o lluvia helada con las temperaturas más bajas del atardecer. Por la mañana había charcos cubiertos de ligero hielo quebradizo, que presagiaba un frío más intenso y que se derretía de nuevo al soplar el viento caprichoso desde el sur mientras un sol indeciso se decidía a hacer sentir su autoridad. (...). Un denso manto de nieve cubría en terreno despejado y había manchas entre los árboles empolvados de blanco. El aire inmóvil brillaba con un claridad que hacía juego con la nieve brillante, que reflejaba con incontables millones de diminutos cristalitos, el sol brillante en un cielo tan azul que casi parecía púrpura».

También pudieron comprobar la presencia del autor omnisciente a lo largo de toda la novela. Así, la autora, aunque trata con ternura a algunos miembros del Clan (Creb, Iza, Uba...), no pierde ocasión de advertir del exterminio de esta especie, por su incapacidad para avanzar social y tecnológicamente. Incluso argumenta que la capacidad craneal del cromañón es superior. Para ello se sirve de Broud, el joven del Clan que siente un odio feroz por Ayla: «En un nivel profundo e inconsciente, Broud intuía los destinos opuestos de ambos. Ayla era algo más que una amenaza contra su masculinidad: era una amenaza contra su existencia. El odio que experimentaba hacia ella era el odio de lo viejo contra lo nuevo; de lo tradicional contra lo innovador, de lo moribundo contra lo que vive. La raza de Broud era demasiado estática, demasiado ajena al cambio. Habían alcanzado la cima de su desarrollo, no les era posible seguir progresando». A otro nivel, la autora también interviene para mostrar su apoyo a la superioridad humana frente a la animal. Así lo hace notar cuando los hombres se disponen a cazar un mamut: «Seis hombres, inmensamente débiles por comparación, haciendo uso de su habilidad, inteligencia, cooperación y osadía, habían matado a la gigantesca criatura a la que ningún otro depredador podía vencer».

Otro aspecto dentro de la narración fue el estudio de las múltiples enumeraciones que aparecen en la novela, como la que hace referencia al adiestramiento de Ayla como mujer del Clan: «Ayla no transgredió ni una sola vez su debida obediencia femenina. Respondía al menor capricho de Broud, saltaba en cuanto él daba una orden, inclinaba sumisa la cabeza, controlaba su manera de andar, no reía, ni siquiera sonreía, y se mostraba totalmente sumisa». En

otros capítulos vemos cómo la joven ya ha aprendido las tareas domésticas: «Tejió canastos muy tupidos, impermeables, para llevar agua y cocinar, y se hizo un nuevo canasto para recolectar. Curtió las pieles de los animales que cazaba y forró con piel de conejo el interior de los protectores que usaba para los pies; se hizo unas polainas enrolladas y atadas con cuerdas y unos protectores para las manos parecidos a los de los pies. (...). Fabricó herramientas de sílex y recogió hierba para que su cama fuera más mullida». También nos centramos en las infinitas enumeraciones de sustantivos y adjetivos que hay a lo largo de la obra, sobre todo en lo que concierne a plantas, animales y utensilios. Así lo vemos cuando Ayla sale de caza: «La glotona fue sólo el primero de los pequeños depredadores y aficionados a carne muerta que cayeron bajo su honda. Martas, visones, hurones, nutrias, mofetas, tejones, armiños, zorros y los pequeños gatos monteses, de rayas grises y negras se convirtieron en presa fácil para sus rápidas pedradas. (...) Los carnívoros eran más rápidos, más astutos, más inteligentes y más numerosos», o cuando la chica empieza a ejercitarse como curandera: «A medida que avanzaba el invierno, Ayla iba aprendiendo a curar quemaduras, cortes, contusiones, catarrros, dolores de garganta, de estómago, de oídos y muchas de las heridas y dolencias que sobrevenían durante el transcurso normal de la vida».

La riqueza del texto nos ofreció la posibilidad de estudiar otra técnica narrativa: el monólogo interior, como éste de la joven en el que se plantea su habilidad en la caza con honda: «Si hubiera tenido otra piedra en la honda –pensaba-, si hubiera podido golpearle inmediatamente después de la piedra que falló, podría haberle derribado sin darle la oportunidad de brincar. Me pregunto si será posible».

Al finalizar todas estas actividades y estudiar toda la teoría relativa a la Narración, los alumnos concluyeron lo siguiente. La autora emplea la técnica de la novela circular, pues empieza igual que termina. Ayla sola, al principio conocemos a una niña de unos cinco años, sin nombre, vagando tras un terremoto que se ha llevado a toda su familia. La niña emprende un viaje de cuatro o cinco días, vagando hasta que es encontrada por un grupo de neandertales. Al final de la novela, tras su segunda maldición de muerte, han transcurrido siete años. Tiene un nombre; hemos conocido a todos los miembros del Clan y sus costumbres; ella ha sido madre, ha crecido, ha madurado, y el sufrimiento la ha convertido en una mujer experimentada. Tiene lugar otro terremoto y nuevamente emprende un viaje. Deja tras de sí a un hijo y a una casi hermana, y debe emprender otra nueva marcha, errante, en solitario.

También explicamos que la autora se sirve de un final abierto, que pide una continuación, como ocurre en los tomos siguientes.

Además los alumnos señalaron la idea de movimiento que domina toda la obra, los continuos viajes de los miembros del clan, las escapadas en

solitario de Ayla para poder cazar, la actividad frenética del día a día de los hombres del Paleolítico. Ni siquiera la naturaleza aparece de forma reposada. Todo es acción en el libro.

Después de estudiar todos los tipos de novela, anotamos la necesidad de acuñar una nueva novelística que acompañe a las que estudiamos a lo largo del curso como eran la novela picaresca, sentimental, de caballerías... Indudablemente la novela de Auel no cabe en este esquema, así que los alumnos se decantaron por encuadrarla como la novela prehistórica o novela del paleolítico.

La programación del ámbito también contemplaba el estudio del lenguaje verbal y no verbal en la primera evaluación, y sobre esto estaba bien nutrido el libro. Leímos fragmentos en los que se explicaba que el Clan empleaba pocas palabras. Al principio Creb enseña a Ayla su idioma. «Las palabras rudimentarias –que por lo general constituían la parte más difícil para los niños del Clan– las aprendía fácilmente, pero su complicado sistema de gestos y señales se le escapaba». En el séptimo capítulo comienza el proceso de aprendizaje del lenguaje del Clan. Ellos usan el sustantivo «agua», «pies»..., y las acciones las explican con las manos: «río» es «agua que fluye». Pronuncian la palabra «agua» y hacen un movimiento ondulatorio con la mano. Para correr, pronuncian la palabra «pie», simultáneamente el movimiento con la mano. Ayla no podía concebir un lenguaje tan primitivo, casi carente de palabras, que se comunicaba en su mayoría por gestos. En el Clan no estaba bien visto articular muchas palabras. En esta línea comentábamos cómo Ayla canturreaba a su hermana y a un conejito que cuidaba. Los neandertales no saben cantar, desconocen esos sonidos y la música. «Es otra diferencia entre el Clan y los Otros –indicó Creb (...)– como no tener recuerdos o los extraños sonidos que solía hacer. Ya no hace tanto desde que ha aprendido a hablar convenientemente». En el texto aparecen frecuentes ejemplos de la mímica usada por nuestros antepasados: así para indicar distancia «Goov señaló hacia arriba y después giró su brazo trazando un corto arco: «a unas cuantas horas», era lo que significaba la señal». «Grood (...) alzó el puño y lo bajó», para dar una respuesta afirmativa o, en caso de negación: «Droog no vaciló: se cruzó el pecho con el puño».

Cuando estudiamos la arbitrariedad del signo lingüístico, pudimos ejemplificarlo con algún texto: «La incapacidad del Clan para sintetizar y abstraer se extendía a otras áreas de su vida. Tenían un nombre para cada cosa. Conocían el roble, el sauce y el pino, pero no tenían un concepto genérico para todos ellos; no tenían una palabra que significara «árbol» (...). El lenguaje estaba lleno de color y era muy descriptivo, pero casi totalmente desprovisto de abstracciones. Las ideas eran ajenas a su naturaleza, a sus costumbres y a la manera en que se habían desarrollado».

La programación de la primera evaluación pedía el estudio de las funciones del lenguaje. Como la teoría era muy sencilla, pudimos encontrar los

ejemplos fácilmente. La función Metalingüística no aparece, y tampoco la Fática, pero la Representativa y la Poética dominan toda la obra, con la profusa y delicada descripción de paisajes, estaciones, lugares. La Apelativa estaba muy usada en las llamadas de atención de los miembros del clan hacia la joven: «Presta mucha atención, Ayla», «¡Ayla! ¿Qué te ha sucedido?»; mientras que la Emotiva nos expresa los continuos sentimientos que producen en la niña ciertas realidades, como su deseo de convertirse en mujer cazadora: «¡Lo haré! ¡Voy a hacerlo! ¡Voy a aprender a cazar!, pero sólo mataré carnívoros».

Para el estudio del nivel fónico contamos con múltiples ejemplos en el libro. Nos centramos en los nombres de los personajes que aparecen a lo largo de los capítulos. Pudieron comprobar cómo los miembros del Clan tienen nombres monosilábicos y bisilábicos. Brun, Creb, Grod, Borg, Crug, Iza, Goov, Droog, Ebra, Ika, Uka, Aga...de sonido onomatopéyico y gutural. Las oclusivas sonoras dominan la onomástica. Los nombres masculinos se nutren de vocales cerradas (Brun, Grod, Crug, Goov,...) y acaban todos en consonante, mientras que los nombres aplicados a las mujeres acaban siempre en vocal «a» (Ika, Uka, Uba, Aga...). Ayla es la excepción, puesto que su nombre es cromañón.

Cuando empezamos la literatura, para explicar el origen de la misma y la tradición oral, contamos con el apoyo del capítulo noveno del libro, en el que Dorv cuenta cuentos a los niños, cuentos que ellos llaman leyendas, y que escuchan con auténtica admiración y llenan de fantasía los oscuros y tristes días de invierno en la cueva. También fue interesante al estudiar los géneros literarios, comprobar en la novela se hace referencia a la escenificaciones que hacen los hombres sobre sus cacerías. La autora no describe ninguna, sólo las nombra, pero constituyen el espectáculo principal en el Festival que celebran todos los clanes cada siete años, y en el que precisamente el clan de Ayla resulta ganador. Esto llevó a los alumnos a concluir que el teatro no nace en Grecia, como estudiamos, sino en las cavernas del Paleolítico.

Todos estos fragmentos literarios, así como los cuatro días al mes dedicados a la lectura en clase, nos proporcionaron material abundante durante todo el curso para comprobar el empleo de figuras literarias en la obra. Así los alumnos pudieron señalar el abundante uso de la Personificación: «Finalmente el invierno relajó su dominio sobre la tierra y los días más cálidos de la primavera trajeron consigo torrentes de lluvia», «... el sol benévolo brillaba alentadoramente», «... feroces vientos le clavaban afiladas agujas en su desnudo rostro, congelándose», «El fuego tiene nuevamente hambre y quiere algo de comer», «Una bocanada de aire fresco la saludó junto con un jirón de cielo de brillante azul». «Es un alivio ver algo que no sea una tormenta aullante», «Una nieve ligera, seca y pulverizada, (...), saludó a la

partida de caza...», «Resultaba imposible mantener el paso rápido que tragaba las distancias con aquellas pesadas cargas», «Un ambiente alegre acompañaba los preparativos», «Ayla sintió que la sangre abandonaba su rostro», «... el viento parecía andar a puntapiés». Con estos ejemplos los alumnos llegaron a la conclusión de que la autora nos quería presentar las fuerzas de la naturaleza como si fueran seres animados.

También encontramos ejemplos de Comparación: «Toda la sierra (...) chispeaba al sol como una joya gigantesca, luminosa»; ejemplos de Metáfora: los fragmentos de hielo son «vestigios arremolinados de la plenitud estival», las estrellas son «hogueras en el cielo», la primavera es «una escasa alfombra de nueva hierba... pintaba una acuarela fresca de verdor». Aunque menos frecuente, pudimos resaltar algún fragmento donde predominaba la hipérbole como: «Se le cortó la respiración al sentir la helada garra de la pena que oprimía su corazón». La Aliteración debe gozar de su preferencia, pues era muy usada por la autora para expresar la fuerza violenta del cambio climático: «Barrancas escarpadas (...) resultado de estruendos cataclismos en la violenta tierra de épocas pasadas que se sacudía las prisiones de piedra caliza», «... la violenta embestida del invierno estaba muy próxima ya».

A lo largo de la segunda y tercera evaluación estudiamos la Morfología y la Sintaxis, y contamos cientos de ejemplos en la novela. Tras la lectura de varios fragmentos, los alumnos concluyeron que la autora usa la sustantivación a la que aplica una abundante y rica adjetivación, que se completa con la paulatina presencia de verbos de movimiento cuando describe los cambios estacionales o las sacudidas de la naturaleza, mientras que predomina el estatismo en la descripción paisajística. Así: «El sol naciente había calentado el sombrío cielo encapotado y dispersado las nubes», «Una blancura prístina suavizaba los contornos del paisaje familiar», «Los arbustos tenían altos sombreros de nieve suave, las coníferas estaban vestidas con nuevas prendas blancas de gala y las ramas deshojadas estaban cubiertas de mantos brillantes que las destacaban nítidamente sobre el profundo azul del cielo», «Iza cogió varias plantas y echó a andar hacia una mata cercana de malvarrosa brillante y arrancó algunas flores rosadas, púrpura, blancas y amarillas de los altos tallos sencillos».

Fue frecuente también el uso de calificativos como sinónimos para señalar a hombres o animales. De este modo Creb aparece a lo largo de los capítulos como: «la caricatura torcida de un hombre», «el tuerto», «el santo, el viejo, el mago, el Mog-ur, el hombre santo entre los santos, el viejo lisiado, el gran mago, el viejo baldado que cojeaba torpemente al andar...»; Ayla es «la muchacha extraña, la niña nacida de los Otros...»; las hienas son «odiosos animales, criaturas de mirada feroz, taimados depredadores...»; el mamut es «la bestia, gigantesca criatura, enorme bestia lanuda, atemorizado paquidermo...».

El libro nos proporcionó abundantes ejemplos para hacer análisis sobre Pronombres o Determinantes. Con este fragmento estudiamos los numerales: «Ayla lanzó un proyectil inmediatamente seguido de un segundo. No sabía que el segundo era innecesario, el primero había cumplido su misión (...). Tenía una tercera piedra en la honda y una cuarta en la mano, preparada para una segunda serie en caso de ser necesario». Y con este otro analizamos todos los tipos de pronombres y determinantes que se pueden encontrar en un texto: «Para cuando las laderas boscosas se colorearon de tonos rojizos con el cambio de estación, era tan precisa con dos piedras como lo había sido con una. Plantada en medio del campo lanzando piedras contra un nuevo poste que había fijado en el suelo, sentía una profunda sensación de éxito cuando dos toc toc le indicaban que ambas piedras habían dado en el blanco. Nadie le había dicho que fuera imposible lanzar rápidamente dos piedras, una tras otra, con una honda, (...) y puesto que nadie le dijo que ella no lo podía hacer, aprendió a hacerlo por sí misma».

En cuanto a los Verbos, cualquier ejemplo de los muchos que utilizábamos nos sirvió para que señalaran la persona, el tiempo, el modo, el número, el aspecto o la voz. También pudimos comprobar la gran cantidad de perífrasis verbales que se utilizaban tanto para las descripciones como para los diálogos.

El análisis sintáctico se llevó gran parte de las clases de la segunda y tercera evaluación en los dos niveles. En 3.º nos centramos en la oración simple y para ello sacamos muchos ejemplos del texto: «La hiena era su presa», «Broud estaba confundido por la pregunta directa». «Serás digna de mi posición», «El cambio de Ayla fue increíble», en ellas estudiábamos el Atributo. En otras del tipo: «Ese día iban a cazar mamuts», veíamos los Complementos Directos, que también aparecían en otras oraciones con sus correspondientes Predicativos: «Broud la tenía todo el día atareada», «Una mujer no debe tener hijos muy seguidos». Estos casos eran los más complicados para ellos, junto a las oraciones con Predicativo Subjetivo: «...por la noche caía en su cama agotada, (...). Perdió peso, se volvió inapetente, permanecía tranquila y alicaída». También el Suplemento estaba entre las partes de más difícil análisis: «Se envolvieron en sus pieles», «Nadie hablaba del incidente». Confundían estos sintagmas con otros que funcionaban plenamente como Complementos Circunstanciales: «Las mujeres respiraron con alivio», «La mujer miraba hacia el otro lado del campo de gramíneas», «Demasiados bebés mueren durante el primer año». En cambio, analizaron con más facilidad las Oraciones Impersonales como: «Hacía frío en la pradera descubierta».

En 4.º fue especialmente complicado el análisis de Oraciones Subordinadas y la mayor parte de las clases la dedicamos al repaso de Oraciones Simples como en 3.º, aún así lograron identificar las Condicionales: «Si se

toma demasiado fuerte puede provocar fuertes calambres», «Si el cazador erraba el golpe, podía verse atacado por un lobo». Las diferenciaban de las Sustantivas o de las Causales: «Dijo que a veces es mejor emplear la honda, porque no hay que acercarse tanto», «Era cierto que el cazador no tenía que acercarse tanto a los colmillos agudos». Y también podían distinguir las Adjetivas o de relativo: «Ayla recordó el día en que Zoug estaba ensalzando las virtudes del arma con la que era más experto».

En los dos cursos explicamos los «SE» y analizamos un texto: «Finalmente el ritmo se calmó y un buen día se colgó su canasto», «Al cabo de un rato se cansó del deporte», «Se le llenaron los ojos de lágrimas; se sintió dolida (...), comprendió por qué todos se mantenían a distancia», «Se revolvió, se agitó y se dijo: ¿Quién se ocuparía de mí? (...). Se tendió en el suelo llorando de pena. Cuando se quedó sin lágrimas, se sentó y se limpió la nariz... sus hombros se estremecían con sollozos renovados».

Todo esto ocupó la mayor parte del programa de Lengua y Literatura en los dos cursos.

En el área de Geografía en 3.º nos dedicamos a la elaboración de mapa físicos y políticos de los seis continentes. Un día estuvimos mirando con especial atención la franja del Mar Negro donde la autora sitúa la novela. También nos detuvimos en la explicación de los procesos que sufre la Tierra y que desembocan en terremotos.

Mayor fue la incidencia en la asignatura de Historia en 4.º. El primer tema de la evaluación comprendía la Prehistoria, y ahí pudimos aplicar muchos ejemplos de la obra a la teoría del libro de texto. Así pudimos comprobar muchas de las costumbres de nuestros antepasados que para nosotros son realmente extrañas o curiosas como la práctica del canibalismo en sus fiestas; la indumentaria similar para hombres y mujeres, a base de pieles curtidas, tripas secas o hierbas para calentar; los útiles de cocina; la forma misma de cocinar los alimentos, con hornos improvisados bajo tierra, o el uso de piedras calientes para cocer; los instrumentos de caza; el desconocimiento de la construcción de viviendas por parte de los neandertales, que siempre aprovechaban cuevas naturales para vivir; el desconocimiento de la participación del hombre en el proceso de concepción; la creencia de un mundo más allá de la muerte escenificado en los enterramientos; la presencia de los espíritus o fuerzas superiores que rigen nuestra vida, lo que implica hacer ceremonias para la caza, para la virilidad, el matrimonio... Todos estos temas los comentábamos después de leer fragmentos de la obra.

La lectura de los textos nos proporcionó un abundantísimo material para tratar el tema transversal de «La igualdad entre ambos sexos». Así fragmentos como éste nos daban campo para hacer debates y tratar la desigualdad de la mujer: «Las mujeres dependían de sus hombres para dirigir, asumir responsabilidades y tomar decisiones importantes. El Clan había cambiado tan poco

en casi cien mil años que ahora todos se sentían incapaces de cambiar, y comportamientos que otrora fueran adaptaciones de conveniencia se habían quedado fijados genéticamente. Tanto hombres como mujeres aceptaban sus papeles sin discutir». Cuando Ayla se queja del maltrato al que la somete Broud, así como de la inferioridad de las mujeres ante los hombres, Iza, su madre adoptiva, le responde: «Tienes que hacer todo lo que te mandan los hombres. Eres mujer y no te queda otra alternativa. (...). No hay diferencia alguna en que sea cruel o no, Ayla. Puede ser todo lo cruel que quiera, está en su derecho. Es un hombre. Puede pegarte siempre que se le antoje y tan fuerte como quiera». A esto le sumamos la opinión que, sobre las mujeres, tienen los hombres del Clan: «...si los hombres eran demasiado indulgentes, las mujeres se volvían insolentes y perezosas. Las mujeres necesitaban la firme dirección de una mano fuerte. Eran criaturas débiles y obstinadas, incapaces de controlarse a sí mismas como los hombres. Necesitaban hombres que las mandaran, que las tuvieran bajo control, para poder ser miembros productivos del clan y contribuir a la supervivencia de éste». Esta actividad fue completada con una charla que dio el personal del Ayuntamiento, el día 8 de marzo, viernes, para conmemorar la festividad de la mujer trabajadora.

Y llegados a este punto, queremos resaltar que el libro no sólo fue de utilidad para ejemplificar la teoría correspondiente al ámbito Sociolingüístico sino que también fue soporte fundamental para los temas del ámbito Científico. En Matemáticas les resultó curiosa la lectura del capítulo en el que Creb enseña a Ayla su torpe concepto de contar: «Los números constituían una difícil abstracción para que los entendiera la gente del Clan. La mayoría no podía pensar más allá de tres: tú, yo y otro. (...) Contaban con Mog-ur para que se mantuviera informado de las pocas cosas que debían ser contadas: el tiempo entre las reuniones del Clan, la edad de los miembros, la duración del aislamiento después de la ceremonia de apareamiento y los siete primeros días de la vida de una criatura. El que pudiera hacerlo era uno de sus poderes mágicos».

El mayor bagaje de ejemplos se lo llevó el área de Ciencias, pues la profesora contó con cientos de páginas en las que se hacía una clasificación exhaustiva de animales carnívoros, herbívoros, aves, peces...unos, desaparecidos en el proceso evolutivo y otros, con una pequeña evolución hasta llegar a las especies que disfrutamos en la actualidad. Similar fue el proceso de clasificación de plantas. Para visualizar animales y vegetales contó con la ayuda de enciclopedias y diapositivas.

Otros temas de su programación se referían a la anatomía humana, concepción y parto tratados ampliamente a lo largo de la novela. También hicieron sencillos experimentos medicinales en los laboratorios con plantas que ellos mismos recogieron de los alrededores, como el famoso tónico primaveral de Iza.

Durante la Semana Cultural a través del Departamento de Orientación programamos una serie de actividades en las que colaboró el Departamento de Tecnología con una clase práctica sobre la fabricación de útiles de caza. La profesora de Música ideó un tema de percusión, muy primitivo, tal y como suponía que debieron ser los primeros escarceos musicales de nuestros antepasados. Para ello se basó en el ceremonial que realizan todos los clanes durante la celebración del Festival del Oso del que tanto se habla en la novela. Y yo, como aficionada a la Gastronomía, los convencí para que secáramos carne con el mismo método que utilizaban los neandertales. También copiamos recetas de cocina y las repartimos para quien quisiera practicar.

Todo esto tenía un objetivo último y que era, naturalmente, el que más ilusión hacía a los chicos. El Departamento de Ciencias realizó una excursión a «Cabañeros» (Ciudad Real) para contemplar la naturaleza en vivo y los animales en libertad, tal y como debieron verla los primeros homínidos. A su vez el Departamento de Ciencias Sociales tenía el firme propósito de llevar a los alumnos a los yacimientos arqueológicos de Atapuerca, algo que fue imposible de realizar por falta de presupuesto. El proyecto fue suplido en parte con una excursión a los principales yacimientos arqueológicos de la provincia, como el Tolmo de Minateda, (Hellín), y la cueva del Niño (Alpera), donde tuvieron ocasión de contemplar pinturas rupestres en el exterior. El viaje a la Gran Dolina y a la Sima de los Huesos sigue en pie. El próximo curso, quizás.

BIBLIOGRAFÍA

De carácter General

MEC (Secretaría de Estado de Educación) (1996). Resolución del 12 de Abril.

Montoya, Milagros y De Diego, Maxi (1998). *Programa de diversificación curricular (ámbito sociolingüístico, 2.º ciclo de la ESO)*. Madrid. Ediciones de la Torre.

Arranz, J. et alii (2000). *Programa de Diversificación Curricular del ámbito lingüístico y social*. Madrid. Narcea.

De carácter Particular

Auel, Jean Marie (1992). *El Clan del Oso Cavernario*. Madrid. Maeva. 17ª edición.

Ramírez, J. A. (1989). *Arte Prehistórico y primitivo*. Madrid. Anaya. Biblioteca básica de arte, pp. 7-13 y pp. 92-93.

Santacana, Joan (2000). *Las primitivas sociedades*. Madrid. Anaya. Biblioteca básica de la Historia, pp. 5-41 y 90-93. 7.ª edición.

- Fraioli, Luca (1999). *La Historia de la Tecnología*. Madrid. Editex, pp. 5-9.
- Roudin, Carlo (2000). *La Ecología. Las mil caras de la vida*. Madrid. Editex.
- Larousse (2001). *Los animales y las plantas*. Estella (Navarra).
- . *La Tierra, un planeta activo*. Estella (Navarra).
- . *Paisajes de la Tierra*. Estella (Navarra), p. 34 y ss.
- Montena-Montiberica (1985): *Naturaleza amiga /Animales*. Madrid, tomos I – XXXV.

LAS IDEAS DE DON JUAN VALERA SOBRE LA LENGUA CASTELLANA Y SU POSIBLE VIGENCIA

MARÍA REMEDIOS SÁNCHEZ GARCÍA

Uno de los artículos teóricos más interesantes del célebre escritor decimonónico don Juan Valera y Alcalá Galiano es el que lleva por título «*Meditaciones utópicas sobre la educación humana*»¹. Es un escrito lleno de reflexiones donde el autor cordobés nos da una idea de sus opiniones sobre el gobierno docente y de lo que se debía hacer para mejorar el sistema educativo y adaptarlo a las necesidades de hombres y mujeres, que, según su concepción, debía ser diferente en la mayoría de las disciplinas². El artículo está conformado por dieciséis apartados que responden a los siguientes asuntos:

1. El gobierno docente.
2. La libertad de enseñanza.
3. la instrucción primaria.
4. El idioma castellano.
5. La lectura y la escritura.
6. Aritmética, Geografía e Historia.
7. La religión y la moral.
8. Educación corporal y artes cosméticas.
9. Antes de tomar oficio.

¹ Valera, Juan, «*Meditaciones utópicas sobre la educación humana*» en *Obras Completas* (ed. de Araujo Costa), Madrid, Aguilar, 1947, t. III, pp. 1391-1438. En adelante citaremos sólo por el nombre del artículo omitiendo el resto de la referencia.

10. Importancia de la mujer en el progreso y cultura del lenguaje humano.
11. De la educación general de las mujeres.
12. Continuación del mismo asunto.
13. De varias cosas que no se exige que sepan todos, pero que conviene que hombres y mujeres aprendan.
14. Sobre el estudio de los idiomas.
15. De la ciencia en general y de las facultades mayores.
16. Del doctorado y de la plenitud posible de la ciencia humana.

Como hemos podido observar ya sólo con los títulos, Valera en este artículo realiza un comentario del sistema educativo de principio a fin y tomando en consideración todas las disciplinas importantes; todo está fundado en una idea prioritaria para el propio don Juan (explicitada en el capítulo I, «El gobierno docente») y que no compartían todos los eruditos de su época; esto es, «*Considerando el saber como un bien, la sociedad debe divulgarlo. El fin principal de la sociedad es el bienestar de cuantos individuos la componen, y nada es más eficaz para lograr este fin que el desenvolvimiento de nuestras facultades espirituales y físicas. La instrucción, pues, debe considerarse como un deber social*³».

Dada la amplitud del asunto nosotros vamos a circunscribirnos tan sólo a los capítulos dedicados a la lengua española partiendo de la base, de las premisas fundamentales establecidas en el capítulo dedicado a la educación primaria; es decir, nos centraremos en los apartados tres, cuatro y cinco aunque cuando sea necesario para la mejor comprensión de nuestra disertación aludiremos a otros relacionados. Comenzamos por dar la definición de lo que él entiende por «educación general»: «*Lo que llamo yo educación general es el trabajo que debemos dar y el esfuerzo que debemos hacer para que toda criatura humana que viene al mundo pase del estado de cultura a que hemos llegado y suba hasta ponerse al nivel de la mayoría de las gentes en cuya sociedad y trato ha de vivir o vive*⁴».

Tenemos que referirnos al capítulo II, «La libertad de enseñanza», otro de los pilares en los que se asientan las ideas valeristas, fundada ésta en la buena fe, la conciencia y la prudencia del profesorado a la hora de transmitir los conocimientos a sus alumnos.

² Vid. al respecto, Sánchez García, María Remedios: «Las ideas sobre la educación de la mujer en don Juan Valera», *Elvira. Revista de Estudios Filológicos*, I, verano de 2001, pp. 127-140.

³ Valera, Juan: *Meditaciones utópicas sobre la educación humana*, op. cit., p. 1392.

⁴ Valera, Juan, *Meditaciones utópicas sobre la educación humana*, op. cit., p. 1413.

Juan Valera entiende que la enseñanza primaria (que debía costear el estado) y que considera que está «*lastimosamente descuidada*»⁵, no debe comenzar hasta que el niño/a tenga siete años, siendo los padres hasta esa edad los responsables de su educación: «*Hasta la edad de siete años cumplidos no quisiera yo que el Poder público interviniese en la educación de ningún ser humano. Créense los niños por sus padres en el seno de las familias*»⁶. Dicha etapa educativa debe durar hasta los doce años salvo en los casos en los que los estudiantes, por algún motivo, no hayan aprendido los conocimientos impartidos por el profesorado, en cuyo caso cabe la posibilidad de ampliarlo hasta los catorce. Así lo dice Valera: «*Su instrucción primera, en la que ya el Estado debe emplearse, sosteniendo escuelas públicas de uno y otro sexo, debe empezar a los siete años y terminar a los doce, aunque este período puede extenderse dos años más, hasta los catorce cumplidos para los niños y niñas más desaplicados, más torpes o que por falta de salud o por otras causas no han asistido asiduamente a la escuela. Esta primera enseñanza debe ser enteramente gratuita*»⁷. El motivo por el que considera imprescindible la gratuidad de esta primera enseñanza es porque muchos padres ponían a trabajar a los hijos desde edad muy temprana para contribuir al sustento de la casa; era ésta una forma de obligarles a asistir a las aulas hasta los doce o catorce años –como hemos visto, dependiendo del nivel de aprendizaje–, edad en que considera el polígrafo cordobés que ya están preparados para empezar el bachillerato por lo que «*convendría, pues, impedir la entrada en un Instituto de segunda enseñanza a cualquier niño, por precoz que sea, antes de que tenga catorce años cumplidos*» o trabajar.

Para el bachillerato, demanda que la prueba de acceso a esa segunda enseñanza sea más dura para así evitar las posibles lagunas educativas que pudiera tener el postulante a bachiller; esas lagunas considera que están fundamentalmente en cuestiones lingüísticas a las que él les da mucha importancia; Juan Valera lo dice claro: «*De la lenidad que ahora está en uso nacen inconvenientes muy graves. Desde la adolescencia se acostumbran los hombres a fingir que saben lo que ignoran; cuando aprenden algo, lo aprenden al revés; y acaso si por dicha gustan del estudio, llegan a saber o a creer que saben de filosofía, de política, de ciencias naturales y, en suma, de cuantas cosas divinas y humanas, antes de saber hablar y escribir la propia lengua con sintaxis y ortografía. Tal vez, en su casada senectud, después de haber pronunciado muchos discursos parlamentarios, de haber*

⁵ Valera, Juan, *Meditaciones utópicas sobre la educación humana*, op. cit., p. 1394.

⁶ Valera, Juan, *Meditaciones utópicas sobre la educación humana*, op. cit., p. 1394.

⁷ Valera, Juan, *Meditaciones utópicas sobre la educación humana*, op. cit., p. 1394.

resuelto o tratado de resolver los más intrincados problemas políticos y sociales y aun de haber intervenido en el gobierno de la nación, llegan a averiguar no pocas personas, pongamos por caso que se dice haya y no haiga; que cuyo no equivale a el cual, sino a del cual; que les debe ser dativo y que el acusativo es los; de que en indiferencia sobra una i...»⁸.

En síntesis, lo que quiere decir con esto, que ya de por sí no es envevesado, lo clarifica más adelante: «*En suma: el hombre antes de ser doctor, tribuno, militar, marino, médico, o ejercer cualquiera otra profesión u oficio, debe ser hombre civilizado hasta donde llegue la civilización en su tiempo y hasta donde él sea capaz de adquirirla[...]»⁹.*

Como vemos, para Juan Valera el conocimiento de la lengua propia, en este caso el castellano, era un presupuesto indeclinable y prioritario antes de aprender otras cuestiones o disciplinas que, sin duda, tenían gran importancia, pero que para poder entenderlas y comunicarlas había que dominar inicialmente las reglas de la ortografía y la sintaxis.

En este artículo lo indica con claridad meridiana: «*No aspiro yo a que se enseñen muchas doctrinas, sino sólo a que se aprendan bien las pocas que se enseñen. Entre ellas figura, en primer lugar, el conocimiento de la propia lengua y su gramática, a fin de que hablen, lean y escriban bien cuantos a la edad de doce años, o más tarde si son desaplicados o torpes, salgan de las aulas de primeras letras»¹⁰.*

Puede parecer lo dicho una perogrullada, pero esta deficiencia del sistema educativo —que opinamos que es muy grave—, desgraciadamente, no ha sido subsanada totalmente ni aún en el momento presente, principios del siglo XXI.

Por lo tanto, pensamos que Juan Valera tenía razón al exponer que «*Importa, pues, en mi sentir, a fin de que la educación sea ordenada, gradual y no anárquica, que antes de dedicarse al estudio de aquellas doctrinas, ciencias y artes, que no todos los hombres necesitan saber, aprendan bien los hombres todo lo que es menester que todos sepan para ser civilizados o cultos: hablar, leer y escribir la propia lengua con corrección y propiedad*¹¹».

En cuanto a sus ideas sobre el idioma, incluidas en el capítulo que lleva por título «El idioma castellano» discurre que es producto del instinto; así lo dice él: «*Todo idioma, y por consiguiente, el nuestro también, es creación espontánea e instintiva: nace de la inspiración de los hombres que lo hablan y tan vez florece y alcanza su mayor perfección, lozanía y belleza antes de que venga el arte a descubrir, señalar y fijar sus leyes. Sin duda se*

⁸ Valera Juan, *Meditaciones utópicas sobre la educación humana*, op. cit., p. 1394-95. El subrayado es nuestro.

⁹ Valera, Juan, *Meditaciones utópicas sobre la educación humana*, op. cit., p. 1407.

¹⁰ Valera, Juan, *Meditaciones utópicas sobre la educación humana*, op. cit., p. 1399.

¹¹ Valera, Juan, *Meditaciones utópicas sobre la educación humana*, op. cit., p. 1395.

habló y hasta se escribió gallarda y lindamente, no sólo en prosa, sino también en verso, mucho antes de que se inventase la gramática»¹².

La teoría que considera el lenguaje como un instinto ha sido desarrollada en el siglo XX por eminentes lingüistas y filólogos; entre ellos está Steven Pinker, que en su obra, *El instinto del lenguaje* intenta demostrar que el lenguaje tiene carácter instintivo fundándose en criterios de la llamada «ciencia cognitiva» que pretendía explicar el funcionamiento de la inteligencia humana desde esta ciencia; estos criterios son de carácter neurobiológico, psicológico, lingüístico, filosófico y computacional. Pinker considera el lenguaje como «una pieza singular de la maquinaria biológica de nuestro cerebro: el lenguaje es una habilidad compleja y especializada que se desarrolla de forma espontánea en el niño, sin esfuerzo consciente o instrucción formal»¹³.

Don Juan Valera un siglo antes no llega tan allá como Pinker; sin embargo sí que considera que el lenguaje como capacidad tiene ese carácter espontáneo, aunque eso no implica que no sea necesario estudiarlo e investigar sobre él; así dice al respecto que «*De que el arte se haya inventado y empleado cuando ya el objeto que reflexivamente le incumbe crear ha nacido por inspiración espontánea, no ha de inferirse que el arte es inútil o nocivo. Auxiliada la inspiración por el arte será más fecunda y enérgica, y lo creado por ella en un principio se conservará sin deterioro ni radical mudanza, aunque no como algo de muerto o de estéril, sino algo como de viviente y de orgánico que puede y debe desenvolverse y magnificarse sin perder el sello propio y característico que desde su origen tuvo*»¹⁴. Es decir, la lengua evoluciona por las necesidades comunicativas —se crean nuevos vocablos y desaparecen otros— y eso no es para nada negativo, siempre y cuando no se disuelvan las características básicas originales que la fundamentaron de una manera y no de otra y no se introduzcan neologismos innecesarios: «*La Academia aplaude el neologismo en las voces, cuando las voces son de procedencia y formación legítimas, y expresan, en efecto, una nueva idea o matiz*»¹⁵.

Por lo tanto hay que conservar el idioma ya que, «*no sólo es algo exterior y sensible de la unidad de una raza, sino también fundamento y garantía, y si llega a conservarse sin corrupción, de la vitalidad poderosa de la raza y de*

¹² Valera, Juan, *Meditaciones utópicas sobre la educación humana*, op. cit., p. 1395. El polígrafo cordobés justifica esta aseveración diciendo: «*No recuerdo dónde he leído yo que estaban ya escritos los poemas de Homero y de Hesíodo, y quizá otros poemas y dramas, y también historias en prosa como la de Herodoto, antes que un agudo sofista averiguase y propalase que los nombres sustantivos eran masculinos, femeninos y neutros, lo cual pareció novedad tan extraña que dio muchísimo que reír y prestó asunto para burlas y chistes a los graciosos que por aquel entonces había en Atenas*», Idem, p. 1395.

¹³ Pinker Steven, *El instinto del lenguaje*, (trad. esp.), Madrid, Alianza, 1999, p. 18

¹⁴ Valera, Juan, *Meditaciones utópicas sobre la educación humana*, op. cit., p. 1395.

¹⁵ Valera, Juan, *La ciencia del lenguaje*, op. cit., p. 1114.

su persistencia por siglos, a pesar de las mudanzas y trastornos históricos[...]»¹⁶.

El aspecto fundamental de la lengua que hay que cuidar con mayor esmero es la pronunciación, dado que su mala realización implica la modificación injustificable de la lengua. Al respecto afirma taxativamente que «*En todo idioma, la pronunciación es lo más inestable o sujeto a mudanzas mientras que lo escrito persiste y dura. Verba volant. Scripta manent. Nada más conveniente que la ortografía a la duración de un idioma*»¹⁷. A pesar de lo tajante de su afirmación, no se queda ahí, sino que abunda: «*En mi sentir, es reforma bárbara la de aquellos que pretenden se escriba sin cuidarse de razones etimológicas y atendiendo sólo a la pronunciación. Así no sólo sería efímera la vida y harto mudable la condición de las lenguas, sino que cada lengua se descompondría en multitud de dialectos[...]*»¹⁸. Como vemos, su desacuerdo con las ideas que con posterioridad llevó a la práctica –o al menos lo pretendió– el poeta Juan Ramón Jiménez es absoluto y queda justificado. Además encontramos aquí una idea que se repite constantemente en sus artículos: el repudio del regionalismo filológico al que considera un medio para destruir el idioma común.

Opina también que es imprescindible que la lectura y la escritura sean materia de la primera enseñanza para así cimentar la base de posteriores conocimientos lingüísticos, incluidos los de carácter gramatical: «*A este fin de enseñar a leer bien y con sentido deben dirigirse, desde el principio, los maestros y maestras de primeras letras. Para ello, durante los dos primeros años de la escuela, deben enseñar a leer prácticamente, sin análisis gramatical, sin pensar en la gramática para nada y haciendo leer a los niños cosas claras y sencillas que no traspasen los límites de un despejado entendimiento infantil desde los siete hasta los nueve años cumplidos*»¹⁹. Superada esta primera fase de lo que podríamos llamar iniciación a la lectura, las cosas deben ir progresivamente haciéndose más complejas: «*Desde los nueve a los doce años la lectura debe ser de libros ya menos infantiles, como compendios de Historia Universal y de España, cuentos que no por ser morales sean tontos y sosos, y fábulas y narraciones poéticas y poesías líricas que despierten y estimulen el buen gusto y empiecen a inculcar en la mente de los alumnos el justo concepto del pensar y del sentir de la raza y nación a que pertenecen*»²⁰. En cuanto a las fábulas, para su gusto, destacan las de Samaniego: «*A este fin y en este sentido apruebo y recomiendo yo la lectura, abandonada hoy no sé por qué en las escuelas, de las preciosas fábulas de Samaniego, no inferiores en gracias y en primor de estilo a las de La Fontaine, tan encomiadas en Francia*»²¹.

¹⁶ Valera, Juan, *Meditaciones utópicas sobre la educación humana*, op. cit., p. 1396.

¹⁷ Valera, Juan, *Meditaciones utópicas sobre la educación humana*, op. cit., p. 1396.

¹⁸ Valera, Juan, *Meditaciones utópicas sobre la educación humana*, op. cit., p. 1396.

¹⁹ Valera, Juan, *Meditaciones utópicas sobre la educación humana*, op. cit., pp. 1396-97.

²⁰ Valera, Juan, *Meditaciones utópicas sobre la educación humana*, op. cit., p. 1397.

²¹ Valera, Juan, *Meditaciones utópicas sobre la educación humana*, op. cit., p. 1403.

El patriotismo de Juan Valera al igual que el de otros muchos escritores no tiene sentido negativo; entiende que es fundamental comprender primero la literatura, el pensamiento etc., o lo que es lo mismo, la cultura idiosincrásica de una nación para luego entender y ser más respetuoso con las demás. Además en el siglo XIX la lectura de textos de autores españoles sufrió un bajón considerable, ya que la gente leía fundamentalmente a escritores franceses y eso era algo que, obviamente, por su condición de literato –y también, por qué no, de defensor de las letras españolas– no debía gustar lo más mínimo a Valera.

En sustancia, lo primordial para él es que en la primera enseñanza «*el hombre y la mujer aprendan bien en la escuela y en la miga a leer y a escribir la propia lengua con gramática y con ortografía*»²² para así poder discernir entre lo bueno y lo malo de la literatura española. Su aspiración máxima en cuanto a cuestiones de lengua, como él mismo indica es «*la divulgación del conocimiento de la propia lengua nacional, hablándola, escribiéndola y leyéndola y sabiendo analizar gramaticalmente los períodos y cláusulas de cualquier escrito*»²³. Y es que para el polígrafo cordobés la gramática como parte de la «ciencia del lenguaje» ha evolucionado: «*La ciencia del lenguaje es una ciencia muy moderna como ciencia experimental –dice en su artículo «La ciencia del lenguaje»– La gramática no era antes más que arte, método particular de aprender un idioma determinado o bien una filosofía, una disciplina meramente especulativa, llamada gramática general. En el día de hoy la gramática general ha cedido su puesto a la gramática comparada, la cual es una ciencia de inducción, una doctrina experimental fundada en el examen detenido de los hechos. La gramática comparada es, pues, una ciencia tan positiva como la física o la química*»²⁴.

Volviendo a aspectos puramente educativos, ya en la segunda enseñanza –a la que se refiere en el capítulo XV– los conocimientos que deben transmitirse al alumnado deben ser más amplios; Valera entiende esta etapa como «*Un medio para pasar al estudio de las facultades mayores*»²⁵ innecesario para aquellos que no vayan a continuar con su formación universitaria: «*Quien no se dedique a estudiar ninguna de dichas facultades no tiene necesidad de ser bachiller*»²⁶. El bachillerato, según Valera debería ocupar cinco años, desde los catorce a los diecinueve y luego, para conseguir ser licenciado en una de las facultades mayores el estudiante debería continuar

²² Valera, Juan, *Meditaciones utópicas sobre la educación humana*, op. cit., p. 1399.

²³ Valera, Juan, *Meditaciones utópicas sobre la educación humana*, op. cit., p. 1399.

²⁴ Valera, Juan, *La ciencia del lenguaje*, op. cit., p. 1099.

²⁵ Valera, Juan, *Meditaciones utópicas sobre la educación humana*, op. cit., p. 1431.

²⁶ Valera, Juan, *Meditaciones utópicas sobre la educación humana*, op. cit., p. 1431.

siéndolo durante seis años más. Valera entiende que hay cinco facultades mayores: Teología, Jurisprudencia, Medicina, Letras y Artes y Ciencias Exactas y Naturales. Finalizaría sus estudios académicos con el grado de doctor, aquel que estudiase con aprovechamiento otros dos años.

Con las naturales diferencias que provoca la evolución de cualquier sistema educativo, Juan Valera nos muestra en este escrito unos planteamientos que en algunos aspectos (fundamentalmente en las etapas primaria, secundaria y doctorado) son conexos con los contenidos establecidos por la LOGSE²⁷ (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) y en otros, como la existencia de una educación infantil hasta los seis años, no. Pero en lo sustancial están de acuerdo: el acceso al conocimiento debe ser gratuito y es imprescindible para que cualquier persona pueda ejercer con plena libertad sus derechos y deberes en la sociedad en la que le haya tocado vivir.

Centrándonos en la educación primaria, la Ley establece taxativamente en su artículo 12 que «*la educación primaria comprenderá seis cursos académicos, desde los seis hasta los doce años de edad*»²⁸. Tiene como fin entre sus capacidades básicas según se establece en el artículo 13a «*Utilizar de manera apropiada la lengua castellana y la lengua oficial propia de la comunidad Autónoma*», dejando para la secundaria –de doce a dieciséis años– el desarrollo de la capacidad de «*Comprender y expresar correctamente en lengua castellana y, en la lengua oficial propia de la comunidad autónoma, textos y mensajes complejos, orales y escritos*» (art. 19a). La idea de Juan Valera es similar: primero hay que conocer bien la lengua –en la primaria– para después analizarla en profundidad en la subsiguiente etapa educativa y ahondar luego en su carácter y sus funciones durante la licenciatura en Artes y Letras, si es que se cursase ésta. Si no se cursa esta licenciatura, el individuo tendría igualmente conocimientos suficientes para expresarse oralmente y por escrito con corrección y propiedad y conociendo los tipos de oraciones, cláusulas o sintagmas y las categorías sustantivas, verbales y adverbiales más apropiadas a cada circunstancia comunicativa.

²⁷ Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, aparecida en el BOE de 4 de octubre de 1990.

²⁸ p. 466.

EL LÉXICO POPULAR EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA:
LA COMEDIA CALDERONIANA «EL AMOR AL USO»
DE ANTONIO DE SOLÍS

MARÍA DOLORES SOLÍS PERALES

El conocimiento del léxico de una comedia o de un drama de nuestra Edad de Oro tiene un valor didáctico indudable tanto en una clase de lengua como de literatura. Por lo pronto, el alumno rompe con un esquema preconcebido: creer que todo está escrito en una lengua culta inaccesible a sus conocimientos. Por eso hemos elegido la popular que nos va a permitir un mayor acercamiento a sus vivencias. Pero no solamente hemos centrado nuestra atención en el léxico sino que hemos analizado situaciones más complejas en las que lleva la voz cantante un criado, el cual remeda burlescamente a su amo o se hace realidad mediante su propio registro lingüístico.

Si estamos en una clase de lengua, podemos hacerle comprender a los alumnos cómo muchas de esas palabras siguen teniendo vigencia y no han perdido su valor coloquial; si a situaciones nos referimos, suelen ser bastante similares a las que se viven hoy en el mundo de las relaciones amorosas. Aparte del enriquecimiento del léxico y acercamiento y comprensión de una obra clásica, las posibilidades en una clase de literatura son mucho mayores.

Los alumnos aprenden que el dramaturgo no desprecia al pueblo sino que lo hace participar de los mismos quehaceres y problemas de los cortesanos, hidalgos, nobles. Supone un acercamiento a la lengua hablada, viva, de la época, en los estratos más humildes de la sociedad y percibimos cómo gentes del pueblo eran capaces de utilizar la lengua de sus señores con la misma naturalidad que la propia.

Si uno de los grandes problemas con el que nos enfrentamos es la pobreza léxica de nuestros alumnos, nada mejor que la lectura reposada con sus

correspondientes explicaciones léxicas para –en parte– remediar esta carencia, al mismo tiempo que vitalizamos a nuestros clásicos como perenne lección de sabiduría y buen decir.

I

El amor no es patrimonio de caballeros y damas; también llena la vida de los criados¹. Adquieren protagonismo en el devenir de la obra Ortuño, criado de don Gaspar, y Juana, criada de doña Clara. Ambos viven sus propias relaciones amorosas y –como no podía ser de otra manera– participan de las de sus señores. No son convidados de piedra. Su condición de cómplices constantes los sitúa en una situación privilegiada y les permite no sólo colocar en el corazón del Callejón del Gato los enredos amorosos de aquéllos mediante una serie de recursos entre los que destacamos la parodia, la familiaridad y la ausencia, a veces, de deferencia al amo; sino también apoderarse del léxico amatorio reservados a los caballeros y a las damas empleándolo con gran naturalidad en sus propias relaciones. Ahora bien, este fenómeno de mimesis no apaga la identidad de las clases populares, pues lo dominante es encontrar un lenguaje popular de honda tradición literaria.

A estas alturas del siglo XVII estaban tan familiarizados los criados con el mundo de sus amos que en más de una ocasión olvidan su verdadero papel y se comportan con una absoluta falta de respeto, quizá porque el tema amoroso se preste a ello, puesto que el silencio es un elemento clave para llevar a buen puerto relaciones amorosas que en muchas ocasiones rozan la clandestinidad.

El carácter amoroso de la obra que analizamos y el concepto del *amor al uso* que hacen suyo los personajes propician que la figura del criado se torne imprescindible y que, sabedor de su importancia, peque de una excesiva confianza con su amo². Forman parte de esta actitud manifestaciones como las que siguen:

Complicidad al preguntarle por una nueva conquista. Ortuño a don Gaspar:

¹ *Dramáticos posteriores a Lope De Vega*, T. I, ed. R. de Mesonero Romanos, Biblioteca De Autores Españoles, Madrid 1951, p. 1-21.

² Esta familiaridad pertenece a la tradición literaria de este tipo de obras y adquiere un desarrollo muy importante en *La Celestina* donde ya desde el comienzo Sempronio se toma unas libertades para con su amo Calisto que en situaciones normales hubiera sido imposible. Toda la comedia celestinesca del siglo XVI y, por supuesto, todas las comedias de capa y espada y las amatorias documentan esta actitud como algo natural.

*¿Quién es esta
Que quieres, sin darme parte?*

Excursos dirigidos al amo enjuiciando sus acciones. Es interesante el provocado por la aceptación de don Gaspar a la petición de don Diego de contestar el billete amoroso que ha recibido de doña Clara:

ORTUÑO
*¿Que escuches esta veleta,
Y le ofrezcas responder?
¿Versos para otro has de hacer,
Que es peor que ser poeta?
Escriba á su dama, en fin,
Cualquiera que de ella alcance;
Que por ver un buen romance
Sabrá hacer un mal latín;
Mas ¿con ajena mujer
Gastar propia discrecion?
¿Yo he de poner la razon,
Y el otro la ha de tener?
¿No es bobería de prueba,
Y de las bien acabadas,
El que tú la persuadas
Para que el otro la mueva?*

Don Gaspar responde a su criado que ha accedido a la petición de don Diego porque le interesa mantener su amistad pues es hermano de una de las damas a las que galantea y vecino de otra, doña Isabel y doña Clara respectivamente. El criado al ver el ingenio de su amo equipara esta cualidad a la socarronería de su propia condición:

[...]
*...gracioso has estado;
No se te niegue que sabes
El chiste, y yo por lo menos
Me entretengo de escucharte.*

Esta confusión de papeles hace reaccionar al señor:

Bufon, ¿piérdeme el respeto?

Pero es una sospecha de subversión torpe, sin dolor. Así lo entiende Ortuño quien continúa:

*Deja lo amo á una parte;
Que preciarse de muy amo
Solo á un vizconde le atañe,
Y vamos al caso: al fin,
¿Con quién has de despicate?*

La intriga amorosa que urde el dramaturgo viene a estrechar aún más los hilos entre amo y criado, pues coloca a la moza de Ortuño, Juana, en el punto de mira del galanteador don Gaspar. El criado ya no es un mero observador que se divierte con los devaneos de su señor sino que va a sentir en su propia piel el calor de los celos y la rabia. Por eso cuando el galán le descubre la identidad de la tercera mujer que ocupa su interés, la criada Juana, Ortuño reacciona como corresponde a un hombre de su condición:

*Vive Cristo,
Que si en ti no he de vengarme,
Porque no es fácil, Señor,
En ella sí, porque es fácil.*

La invocación a Dios y el deseo de venganza en la mujer nos descubre dos pinceladas muy arraigadas en el pueblo, y que están, por lo tanto, muy alejadas del espíritu del caballero. Por eso don Gaspar no ve ningún problema, lo que motiva que la cólera se asiente en el hondón del alma del criado:

*¿Cómo?
No hagamos desto donaire,
Que aunque es tuyo mi respeto,
Mi respeto no es de nadie;*

Pero su retruécano no sensibiliza al caballero que no entiende las palabras del criado. De ahí que éste siga por otros derroteros conformándose con su condición social como se desprende de sus palabras:

*ORTUÑO.
¿De suerte que la darás
Cuando se canse tu persona?
DON GASPAR.
Entonces la gozarás
Sin riesgo.*

Al mismo tiempo que echa mano de la ironía para compendiar su propia situación amorosa y la de su amo, inmerso en un laberinto amoroso en el que además pululan otros dos galanes y dos damas:

[...]

*... eres tan infeliz,
Que ni aun á las tres hallaste
La vencida.*

*¿Sabes, Señor, lo que digo?
La Clara escribe á otro amante,
La Isabel habla de noche,
Y Juana es mia; pues date
A otro oficio porque aqueste
Tiene muchos oficiales.*

Y finalmente:

*Anda; que si esta mañana
Con tres damas madrugaste,
Tres te faltan para tres,
Y aun no ha llegado la tarde.*

La parodia está presente en estas palabras del resignado criado. Pero no es la única muestra. La obra comienza con una escena simultánea donde un personaje y su criado mantienen un diálogo en la puerta que da a la calle y lo mismo está ocurriendo en la puerta de otra casa donde también encontramos a un caballero y a un criado. Curiosamente para que esa simultaneidad se traduzca en unidad ambos han recibido un billete amoroso de la misma dama. Indudablemente, llega un momento en el cual ambos personajes se encuentran y entablan una conversación en torno a la carta recibida. Don Diego le pide a don Gaspar que responda a la misiva que él ha recibido porque está en verso y no sabe hacerlo. Al ir a leerla, comprueba que los dos han recibido un billete amoroso con el mismo contenido. Esta situación causa hilaridad en Ortuño, como no podía ser menos:

*Déjame, sin enojarte,
Soltar una carcajada,
Que me estorba en el gazzate.*

La dama en cuestión que entretiene a estos dos galanes es doña Clara, quien va a ser objeto de la misma burla por parte de su criada Juana, pues don Gaspar, siempre diplomático en el amor, le hace llegar también un mismo billete amoroso pero de distinta persona. Naturalmente, de él y de don Diego:

*Dime, Señora,
¿Cuál papel es mas discreto?
¿No vino bien diferente
El segundo que el primero?*

En una nueva escena encontramos a don García que se constituirá en galán rival del anterior. Don Gaspar, galán de Madrid, habituado a triunfar en los ambientes cortesanos de la ciudad, va a ser también requerido por este caballero a través de un diálogo que sirve para poner en antecedentes al espectador de cuanto va a ver y oír a continuación.

Está enamorado o al menos interesado en Isabel pero esta relación no puede ser pública por impedirlo las circunstancias familiares de ambos: él debe acatar lo pactado por su padre de acuerdo con el deudo de doña Clara y pedirla en matrimonio; ella obedecer a su hermano que se opondría a unos amores con un enemigo. Por eso le ruega a don Gaspar, cuya relación con don Diego, hermano de la dama, siempre se había desarrollado con normalidad, que lo acompañe esa noche a la casa de su *amante*. Con la palabra empeñada los dos caballeros se despiden.

De nuevo Ortuño encuentra el camino abonado para reírse de su amo, y lo hace desde los dos flancos que su condición aventajada le permite. Primero, se vale del sarcasmo para echar por tierra la etopeya que don Gaspar le había dibujado de doña Isabel:

*Oye uzé, Señor, ¿no es esta
La dama quita-pesares?
No es la atenta? No es la fina?*

Para pasar a continuación a bucear en los rincones de su alma con la ilusión de divisar un atisbo de tristeza:

ORTUÑO.
Di ahora que no lo sientes.
DON GASPAS.
¿Qué he de sentir, ignorante?
ORTUÑO.
*Que en las heridas de amor
Te están echando vinagre.*

El mundo de los criados y el de los amos se dan la mano por el léxico amoroso que, en ocasiones, utilizan los primeros en sus propias relaciones. En una escena de la jornada tercera Ortuño y Juana trenzan un diálogo lleno de reproches que se va a cerrar con el compromiso de ambos de contraer matrimonio. A lo largo del mismo, junto a expresiones propias del pueblo,

podemos espigar otras que revelan un cierto trasvase de ideales provocado, naturalmente, por el contacto directo con sus señores. Éstos crean modelos expresivos que van a ser remedados sin freno por los criados cuando escapan a la mirada de aquéllos. Como muestra baste un botón:

ORTUÑO.

Sí, Señora,

Muchas tiene, cuatro aguardo.

Excusar esa probada

No es posible.

¡Válgame Dios, qué gran fuerza

Trae consigo el hablar claro!

[...]

Y de hoy mas te ofrezco y mando

De gastar la cortesía,

Ya que otra cosa no gasto.

JUANA.

Señor mío,...

[...]

Yo, aunque soy tan linda moza,

Mil menesteres humanos

Tengo.

II

Lo dominante es encontrar un léxico popular en la línea de una tradición que nos lleva hasta el Arcipreste de Hita³. No debemos olvidar que estamos ante una comedia de naturaleza urbana puesto que se desarrolla en Madrid y que se imponía, por lo tanto, reflejar la importancia que la burguesía había adquirido en las grandes ciudades. Por eso Antonio de Solís, y con él una amplia nómina de escritores⁴, se acercan a sus ideas, creencias e ideales, poniendo en boca de sus criaturas de ficción la lengua

³ V. mi artículo «Popularismos y cultismos en las serranas y serranillas», Actas de las VII jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española, Granada 2002, p. 333-367.

⁴ Prácticamente, casi todos los dramaturgos tienen alguna obra enmarcada en el mundo de Madrid y eligen a la clase media y al pueblo como protagonistas de sus enredos y no tienen inconveniente en que cada uno de ellos se presente con la condición que les es propia. En esto siguen una de las líneas trazadas por Lope de Vega y no se libran tampoco los pertenecientes a la escuela calderoniana.

que era propia del mundo burgués, es decir, la terminología propia del mundo mercantil, el gusto por los refranes, la observación de la realidad, los popularismos, así como la primacía que se le concede al dinero o a la vida sexual.

1. En primer lugar vamos a dar una visión superficial de una serie de voces que tienen por sí mismas un carácter popular y que, al mismo tiempo, su empleo define a la persona salvo que con su uso el autor quiera conseguir una benevolente actitud por parte del espectador. Los servidores, paradigmas del bajo fondo social, exteriorizan sus sentimientos con una gran facilidad. Por eso los celos llevan a Ortuño a emplear el sustantivo palos con el sentido de dar una paliza. La misma actitud descubrimos en Juana quien teoriza con su ama doña Clara sobre la necesidad de dar una puñada a su oponente doña Isabel. Naturalmente, esta recomendación no cala en el ánimo de la dama, poco habituada a dar golpes con la mano cerrada. De ahí que la criada, aunque sin apartarse un ápice de su mundo vivencial, se ofreciera para reparar en su nombre el agravio de aquélla. En su habla los popularismos se tiñen de una gran riqueza expresiva:

*¿Quieres dejar que mis uñas
Se regalen en su gesto,
O que le diga á su moño
Algunas cosas á pelo?*

Mucho más expedita se muestra esta misma criada en sus discusiones amorosas con Ortuño, pues emplea popularismos que implican un proceso de animalización. Destacamos *hocico* connotando enfado o desagrado; mientras que Ortuño hace lo propio con la voz *coces*. Otro popularismo, de raíz onomatopéyica, y relacionado con una parte del cuerpo humano es *gaznate*. Esta voz frente a garganta se sigue utilizando hoy en boca del pueblo. También los hay con un valor despectivo como *bribón* y *villano*. Este último fue muy frecuente en el siglo XVI por oposición al hombre de ciudad. Es precisamente esta antítesis lo que da lugar al sentido despreciativo que ha adquirido la palabra. Frente a Juana, Inés, criada de doña Isabel, permanece a lo largo de la obra en la penumbra; sólo adquiere encarnadura desde su condición de criada, mostrándose discreta y paciente como única amiga íntima de su ama. No obstante hay momentos en los que toma la palabra para enjuiciar el comportamiento de los galanes que su señora recibe como es el caso que contemplamos:

*¡Que estos bellacos
Se usen, y las mujeres
Tan diferentes seamos!*

Bellacos es un popularismo –creemos que con origen en el mundo feudal– de carácter despectivo y aplicado normalmente a los enemigos. Naturalmente, para Inés los hombres son *enemigos* de las mujeres pues las galantean sin amor ni sentimiento.

La constatación de esta actitud masculina nos lleva a una serie de voces estrechamente vinculadas con las relaciones amorosas. Hemos elegido *embaidor* (mentiroso)⁵, popularismo ya muy antiguo en esta época y escasamente utilizado, con el que Juana responde a los requiebros de don Gaspar, prototipo de galán de época como lo descubre la forma participial que emplea para definir el lugar que en su corazón ocupan sus conquistas: *engañadas*, popularismo frente al semicultismo *infiel*, de valor polisémico. Por eso, nuestro personaje, impenitente en la ortodoxia del amor al uso, no duda en *cambiar de sitio en el primer vaivén* para *despicarse* con cualquier otra de las féminas de su amplia nómina. Idéntica actitud sorprendemos en las damas, aunque eligen una voz algo menos popular para confesar su comunión con esta interpretación del amor. Nos referimos al popularismo *despenarse*. Ahora bien, este irse por la calle de en medio no obsta para que a veces el devenir de la intriga amorosa se confabule contra ellos cogiéndolos por sorpresa. Una muestra de esto que venimos diciendo es la escena en la que don Gaspar le revela a su criado la identidad de la tercera mujer a la que entretiene. No lo hace directamente sino mediante una serie de pinceladas descriptivas que van a ser suficientes para alumbrar la intuición del criado, quien emplea la voz de creación expresiva *tate* para manifestar que acaba de adivinar de qué mujer se trata, de su moza:

ORTUÑO.
¿Juana? Tate;
¿No es una moza trigueña,
Que tiene los ojos grandes
Y canta un poco?
DON GASPAR.
La misma.
[...]
DON GASPAR.
Pues ¿quién es esta?
ORTUÑO.
Es mi moza.

⁵ V. Covarrubias, S. DE. *Tesoro de la Lengua Castellana o Española*, ed. de M. de Riquer, ed. Alta Fulla, Barcelona 1998, p. 504.

DON GASPAR.

¿Qué dices?

ORTUÑO.

Lo que escuchaste.

2. Otra manifestación popular es la indicación de los nombres de persona, especialmente de mujeres, precedidos del artículo. Esta práctica aparece en boca de amos y criados. Por ejemplo, Ortuño curiosamente degrada a las damas para resaltar a la criada que ama; mientras que don Gaspar, libre de la tiranía del amor, las considera a todas iguales, criadas y amas:

ORTUÑO.

¿Sabes, Señor, lo que digo?

La Clara escribe á otro amante,

La Isabel habla de noche,

Y Juana es mía; pues date

A otro oficio, porque aqueste

Tiene muchos oficiales.

DON GASPAR.

Ven, Ortuño, que verás

Rendidas las voluntades

De la Clara, la Isabel

Y la Juana á pocos lances,

Con solo que yo recete

A la Clara unos pesares,

A la Isabel unos celos

Y a la Juana unos reales.

Estas palabras de don Gaspar son especialmente reveladoras porque además de mostrarnos a un caballero que ha hecho del amor una profesión que le permite matar el tiempo, nos sirven para enjuiciar a las damas. En el caso de doña Clara apela al sentimiento porque la actitud de ella es de una gran desenvoltura; por su parte, a doña Isabel la puede atacar a través de los celos por su carácter más pasional y su modo de vida que es diferente al de doña Clara al no gozar de la libertad de aquélla; y a Juana, que es la criada, la halaga en aquello que más le interesa a los criados: lo crematístico.

3. Efectivamente, estamos en una época en la que el dinero ha pasado a ser un aditamento importantísimo para las clases más bajas puesto que si bien no les permitía salir del mundo al que pertenecen no es

menos verdad que le ofrecía la oportunidad de sobrellevar mucho mejor la cotidianidad de su existencia. Así lo entiende Inés, la criada de doña Isabel, quien toma de nuevo la palabra para confesarnos en un aparte que ha recibido dinero de don García por facilitarle la entrada a la casa de su amante:

*(Ap....si viene don García,
Que se ha valido de la industria mia
Para entrar, ha de ser la noche buena.
Pero ¿ya no cobré? ¿Qué me da pena?*

Naturalmente, el dinero lo había generado el comercio. Por eso no debe extrañarnos que muchas de su voces experimentaran un fenómeno de cambio semántico pasando a engrosar el caudal lingüístico de las gentes. La expresión *un celemín de pellizcos* así lo refrenda, y otra fórmula de carácter mercantil pero que puede adquirir un segundo sentido de reconvención, probablemente el que adopta en el texto, es *ajustar las cuentas*.

4. En ocasiones, el autor pone en boca de un criado, no sólo por su contenido sino también por la forma, una lengua directa, real y viva en la línea del entremés o de las jácaras como puede verse en estos versos que hemos extraído de un diálogo entre Ortuño y Juana y en el que ésta discurre sobre sus pequeños goces y necesidades al mismo tiempo que reprocha a Ortuño su condición avara pero celosa:

[...]
*...usaced tiene
De ración catorce cuartos
Y un pan, y de quitación
Lo que le sisa á su amo.
Yo,...*
 [...]
*...conviene á saber,
Como, ceno, visto y calzo;
Usté guarda el real que ahorra
Tan lindamente guardado,
Que por ahorrado que esté,
No deja de estar esclavo.
Si ve algun vestidillo
Y alhaja que no ha comprado,
Se mesura y pide cuenta,
Pero no cuenta con pago.*

*Si algun regalo me traen,
Se porta en él tan taimado,
Que conmigo tiene hocico
Y boca con el regalo.*

5. Otras expresiones propias de la lengua popular son: ir al caso; me has hecho añicos / con la mano todo el brazo, dotada de una gran plasticidad; es perro viejo, por la experiencia en el conocimiento de las gentes, incluidas las damas; y en las heridas de amor / te están echando vinagre, expresión popular fruto de la experiencia. También las hay que pretenden semejar un refrán y que son fruto del ingenio, en este caso del gracioso:

*ORTUÑO.
Tengo la salud tan ruin,
Que me dan en la cabeza
Jaquecas de Medellín.*

6. Como no podía ser de otra manera también encontramos representado el refranero español y, al formar éste parte de la literatura paremiológica popular, es indudable que tenemos que considerarlo como formando parte de esa tendencia. Algunos están motivados por la actitud donjuanesca del caballero:

*DON GASPAR.
... á menos mujeres
Mas ganancia.*

Pero otros son fruto de la experiencia en el juego del azar como por ejemplo el siguiente con el sentido de «no hagas trampa y confía más en la suerte»:

*ORTUÑO.
Pide, tahúr, otra suerte,
Y no pidas otro naípe.*

7. También se pueden espigar frases hechas como *mutatis mutandi* que podría significar «a la chita callando» o bien esta otra basada en la importancia de la cerámica de Talavera y a la que va dirigida la voz *mogate*, aunque aquí el criado la emplea con un segundo sentido que

es «con descuido o poca advertencia en lo que se ejecuta; sin la perfección debida», pues, dado que desconoce la casa donde vive la nueva ama de Juana, no puede informar debidamente a su señor⁶:

ORTUÑO.

[...]

Con que yo no puedo darle

El plato de Talavera,

Sino de medio mogate.

[...]

Algunas más son:

[...]

...ni aun á las tres hallaste

La vencida.

Plega á Dios que á camas tres

No haya enfermo.

8. Naturalmente estas frases están puestas en boca de un Ortuño socarrón que no duda en coger a Dios como su letrado de oficio. Pero no es la única muestra, en la obra abundan las fórmulas de saludo, de despedida, de sorpresa, en las que es frecuente la alusión a Dios sin connotación religiosa ninguna sino como un registro formulario de carácter popular y de honda tradición literaria y familiar que hunde sus raíces en la temprana Edad Media⁷:

⁶ V. Real Academia Española, *Diccionario de la Lengua Española*, ed. Espasa-Calpe, Madrid 1992, p. 982.

⁷ Esto ya aparece en el *Cantar de Mío Cid* en versos del tipo:

¡Dios, qué buen vassallo, si oviesse buen Señor!

V. *Cantar de Mío Cid*, ed. de A. Montaner, Biblioteca Clásica, ed. Crítica, Barcelona 1993. p. 105.

También encontramos fórmulas apelativas que están relacionadas con la oralidad propia de la representación dramática:

ORTUÑO.

Atienda aquí el oyente

[...]

Señores...

[...]

¿Vén ustedes lo que dice?

[...]

*Dios os guarde
 Por Dios eterno
 Voto a Cristo
 Vive Cristo
 ¡Válgame Dios!
 ¡Válgale el cielo!
 Ay Dios
 Que me lleven los diablos*

Además, las tres mujeres sobre las que recae el peso de la representación dramática exteriorizan sus sentimientos hacia los hombres de una forma lapidaria y con valor paródico como final de una oración:

*LAS DOS.
 Fuego, fuego en los hombres, fuego, fuego.
 JUANA.
 [...]
 [...]!Fuego, amén,
 En los hombres de este tiempo!*

9. El vulgarismo es una variante del popularismo y suele definir a la clase social que lo emplea. Adquiere naturaleza de palabra patrimonial cuando el vulgarismo está en boca del rústico o –como aquí– de representantes del bajo fondo social urbano. De nuevo Ortuño se nos brinda como espejo de su estrato social empleando algunas veces vulgarismos léxicos como *denantes* por *antes* y *ansí* por *así*; otras, vulgarismos morfológicos como *oye*, *uzé* frente a *oiga* *uced*.

10. Entre los criados la plasmación textual de las relaciones amorosas y de todo aquello relacionado con el sexo adquiere una gran dimensión pero el autor echa mano de la retórica para suavizar el contenido de sus expresiones y no causar sorpresas desagradables en el espectador. Así, por ejemplo, encontramos el circunloquio y la metáfora para el popularismo «poner los cuernos»:

*ORTUÑO.
 ¡Qué es aquesto!
 Por Dios, que me está mi amo
 Endureciendo el cabello.
 Pues si es mi cabeza, ¿Cómo
 Está de su parte el peso?
 Esto pasa ya de la raya.*

Otras veces aparecen símiles de gran plasticidad y de carácter popular como los celos comparados con los canes que rabian⁸.

Uno de los momentos más curiosos de la obra, con cierto contenido erótico enmascarado a través de un léxico vulgar y mediante eufemismos y símiles, es el que a continuación transcribimos:

ORTUÑO.

*¿Quién te ha de ver
Tratar, sin sentir bochorno,
Con amor, que empieza á arder,
Que no diga que es hacer
La patarata del horno?
¿Y quién dirá que no es
Lo de la barra crujiendo,
Si cuando una dama ves,
Coges la hermosura ardiendo,
Y la traes entre los piés?
Sin duda que tu amor fué
Hijo de Vénus bastardo,
Pues no sabes guardar fe⁹.*

En esta misma línea tenemos el octosílabo *Digo que estuve con ella* cuyo contenido es un tanto complejo; también la expresión *Quiérete de lo apretado*, dotada de un valor connotativo de carácter sensual; y:

ORTUÑO.

*[...]
¿Yo he de poner la razón,
Y el otro la ha de tener?*

⁸ *ORTUÑO.*

*Vén acá; ¿para qué finges
Que no sientes los pesares,
Si entre aquel esfuerzo mismo
Con que escondes el coraje,
Se reconoce que son
Los celos rabiosos canes,
Que te están mordiendo el pecho
Y te halagan el semblante?*

⁹ Este lenguaje retórico es consecuencia de una actitud moral a la que debe enfrentarse la obra de teatro a la hora de su representación. Y esto trae en consecuencia que las expresiones eróticas, los vulgarismos referidos al sexo, se hagan realidad mediante perífrasis y circunloquios a los que el espectador estaba atento para que no se le escapara el trasfondo humorístico que de ello se desprendía.

*¿No es bobería de prueba,
Y de las bien acabadas,
El que tú la persuadas
Para que el otro la mueva?*

Otras veces las alusiones son mucho más directas. Oigamos las palabras de Ortuño a don Gaspar:

*En estas cosas no hay amo;
Si como tu pan, tú comes
Mi carne, que es mejor pasto.*

Hasta en las clases sociales menos favorecidas cualquier ultraje conferido a su honra requiere su justa reparación, más en estos criados que hasta cierto punto están muy influidos por el comportamiento de sus amos. Sin olvidar que al fin y al cabo sus relaciones son un remedo de las de los señores a los que sirven, como puede demostrarse a través del diálogo provocado por la confesión de Juana de que el hombre que hay escondido no es un *amante* de su ama doña Clara sino *un hombre que va para su marido*:

*ORTUÑO
Ustedes por un tantico
Perdonen.
DOÑA CLARA.
Pues ¿dónde vas?
ORTUÑO.
A matar este marido.*

Ahora bien, junto a esto, observamos en otras ocasiones el conformismo de los criados que son capaces de adecuarse a cualquier circunstancia como estas palabras que Ortuño dirige a Juana y que a pesar del valor un tanto despectivo no suponen una ofensa porque carecen de honra: *pícaro infame*. Con más calidad estas mismas ideas aparecen en un fragmento casi al final de la obra:

*ORTUÑO
[...]
Pasarme pienso á cuchillo
La imaginación; y caso
Que al pasármela resuelva
En lo mejor de mis cascós,
Si hubiere bien qué comer,
Haré que miro á otro cabo.*

11. Dentro de la lengua popular también tienen cabida los diminutivos: postiguillo, Juanilla, tantico; los superlativos: sentidísimas razones y una construcción sintáctica que suele implicar familiaridad es el dativo ético: no te me vayas de aquí.

12. A veces la lengua popular está conducida por la perífrasis con valor humorístico:

ORTUÑO
¿Cómo te dejan pestañas
Tantos pesares al ojo?

Otras veces es la hipérbole la que se erige en portadora de estados de ánimo:

DOÑA ISABEL
Temblando
Estoy de cólera.

También aparecen la personificación y el sinécdoque:

JUANA
Los días
De sol está muy ameno
De humanos árboles siempre
Leganitos.

ORTUÑO
Yo vi un sombrero y un moño
Por ese viejo postigo.

Y símiles basados en la percepción sensible como por ejemplo culebra = sierpe = enemigo:

ORTUÑO
 [...]
 ...teme que su enemigo
A ser su cuñado llegue,
Que es lo sumo donde sube
Cuando un enemigo crece;
Bien así como culebra
Que camina para sierpe
Muda en la vejez el nombre,
Pero no muda la especie.

Finalmente se dan recursos propios de la lengua conversacional como puede ser el paralelismo:

JUANA.
De ese modo viviremos.
ORTUÑO.
Pues deste modo vivamos.

Otro recurso típicamente escolar es la anadiplosis que vertebra estos versos:

ORTUÑO.
Es menester
Hacerla muy buen partido,
Porque partido ha de ser.

Las concesiones que hacen los dramaturgos del siglo XVII a la lengua popular, incorporando a sus obras todos los registros posibles –léxico, refranes, retórica ad hoc, frases hechas, expresiones tomadas del hampa– responden a varias exigencias perfectamente explicables. Por lo pronto, el público que asistía a las representaciones era muy heterogéneo; un contingente respetable pertenecía al pueblo y necesariamente había que hacerle concesiones. Nada mejor que oír en boca de los actores una lengua que era suya; verla empleada con naturalidad y en las mismas situaciones¹⁰.

Como en el caso que contemplamos, solamente hay criados, vamos a encontrar un léxico popular urbano relacionado con el tema en cuestión, es decir, el amor. Si hubiéramos elegido una comedia o drama rural encontraríamos expresiones propias de ambientes campesinos o pueblerinos. La len-

¹⁰ Este léxico se incorporó de un modo natural al acervo cultural de la comedia amatoria de la época porque reflejaba, en cierta medida, costumbres y querencias que eran propias del pueblo. Este fenómeno se produce ya en el siglo XVI y tiene mucho que ver con él los dramaturgos que toman la lengua del pueblo como algo natural. Tal es el caso de Lope de Rueda que contribuyó de un modo muy eficaz al papel social representado por la comedia a través -por otra parte- de su proximidad al pueblo gracias a la existencia de los corrales de comedias, lugares habituales de representación.

Los corrales se extendieron por todas las ciudades provincianas a lo largo del siglo XVII -en Granada teníamos el Corral del Carbón que se utilizaba para la representación de comedias profanas- pero también aparecieron teatros que con el tiempo terminaron por desplazar como local de representación a los corrales. Los primeros, naturalmente, estuvieron ligados al mundo de la Corte -en Madrid existían dos teatros de gran importancia como fueron el del Príncipe y el de la Cruz-, aunque también existían ciudades en las que las representaciones teatrales eran importantes: Valencia, Sevilla, Toledo, Barcelona, etc.

gua del pueblo pertenece a la textura de la obra con la misma exigencia por su parte que la empleada por los cortesanos y hubiera sido un contrasentido no encontrarla en la obra.

También hemos de tener en cuenta el acercamiento teórico y práctico al realismo español. Ya lo advirtió Lope al afirmar que escribía para el pueblo y, sobre todo, no debemos olvidar que nuestras mejores obras literarias, desde hacía siglos, incorporaban a la entraña más humana de su creación la verdad que el pueblo escondía y no tenían inconveniente alguno en transformar en arte la lengua que daba vida a las gentes humildes y marginadas. Olvidar a los rufianes del Arcipreste, a las mujeres de los corralones de Alfonso Martínez, a la Celestina y sus «doncellas», a Sancho Panza, supone cercenar lo más original de nuestro arte creativo.

OTRA FORMA DE ENSEÑAR EL LÉXICO EN ESPAÑOL: ALGUNAS CONSIDERACIONES Y SUGERENCIAS

ANTONIO TERUEL SÁEZ

Alicia pregunta al gato: ¿Cuál es el camino? Y el gato responde: ¿Adónde quieres ir? Alicia, confusa, contesta: No sé, a cualquier lugar. Entonces, no importa el camino, le dice el gato.

Lewis Carroll (*Alicia en el país de las maravillas*)

Es ya un saber compartido por todos los docentes que el currículo, el marco que regula el proceso de enseñanza-aprendizaje, establece los objetivos, los contenidos, los métodos pedagógicos y por supuesto, los criterios de evaluación que deben orientar la práctica docente. Huelga decir que no es más que el marco de referencia obligado para los equipos docentes¹ puedan, a partir de él, desde sus respectivas áreas, elaborar las programacio-

¹ Es otra obviedad pero conviene recordarla: el profesorado es otro elemento fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje. Una de sus funciones, principalmente, es crear las condiciones idóneas para el aprendizaje. Y para ello, evidentemente, ha de analizar las necesidades, planificar la enseñanza, seleccionar los medios, los recursos, — aquí pretendemos llegar nosotros— los materiales didácticos más adecuados y elaborar incluso otros complementarios con el único fin de crear las situaciones de comunicación más motivadoras. Y una de ellas puede ser trabajar en lengua (cualquier aspecto) desde el aula de informática.

nes didácticas adecuadas a las circunstancias reales del alumnado, de su entorno sociocultural y valiéndose por supuesto, de los avances tecnológicos y los soportes informáticos.

Por supuesto, no es tampoco menester insistir todavía a estas alturas que el establecimiento de unos objetivos y unos contenidos de un currículo de cualquier área no garantiza en modo alguno el éxito del proceso de aprendizaje y el logro de unos resultados óptimos.

No es otro mi propósito en esta breve exposición que el de dar a conocer una serie de direcciones de Internet que, desde el punto de vista pedagógico, pueden ser interesantes en algún momento para la práctica docente del profesorado de Lengua y Literatura Españolas de enseñanza secundaria. Pretendemos con ello tratar de integrar, en la medida de lo posible, los medios tecnológicos actuales en la práctica educativa, con el fin de facilitar una serie de aprendizajes básicos basados en la construcción de conocimientos a partir de la búsqueda, análisis, estudio y producción de la información.

Lo que no tratamos aquí es realizar una búsqueda de información con los alumnos a través de Internet (con los motores de búsqueda como «Google, Alta Vista o Yahoo», por ejemplo),² sino que lo único que intentamos es mostrar una serie de direcciones que pueden ayudar a mejorar nuestra práctica docente y a que los alumnos, a través de la Informática o del aula de Informática, puedan visitar y conocer con el fin de aprender de otra manera el área de Lengua Española.

La importancia que hoy día tiene ya adquirida las Tecnologías de la Información ha suscitado numerosos enfoques, desde los meramente divulgativos hasta los críticos. La aparición de las nuevas tecnologías está suponiendo cambios importantes en diferentes áreas de la actividad humana. Si se supera las iniciales resistencias de ciertos profesores, se puede llegar a conseguir un cambio profundo en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos.

Coincidimos con J. Adell (1998: 3-7) en que las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación son «el conjunto de dispositivos, herramientas, soportes y canales para la gestión, el tratamiento, el acceso y la distribución de la información basadas en la codificación digital y en el empleo de la electrónica y la óptica en las comunicaciones». Ahora bien, aunque la introducción de las nuevas tecnologías en el sistema educativo ha

² En absoluto pretendemos aludir a la llamada y conocida «*Webquest*», considerada como una estrategia didáctica con búsqueda de información en la que los alumnos construyen el conocimiento que luego van a aprender. Es otra forma de integrar Internet en su enseñanza y una nueva manera de que los docentes enseñen y de que los alumnos aprendan.

sido el objeto de múltiples planes, nosotros creemos que uno de los aspectos claves para la formación docente ha sido el relativo a la selección y uso del software educativo. Y en este sentido, es en el que vamos a desarrollar nuestra exposición.

Lo único que aquí se pretende, volvemos a repetirlo otra vez, es intentar integrar las nuevas tecnologías desde el punto de vista metodológico en la enseñanza del área de Lengua Española y enumerar una serie de direcciones que pueden ayudar, desde nuestro punto de vista y en cualquier momento, a explicar una parte del área de la asignatura de Lengua Española (sobre todo, la referida a la parte del *léxico*).

Algunas de las páginas «web» que aquí hemos seleccionado para la enseñanza de léxico ha sido realizada teniendo en cuenta el acceso a materiales y sobre todo, a documentos textuales que no se encuentran impresos. Con esto, pretendemos, como recurso metodológico, en la medida de lo posible, ampliar los límites físicos y espaciales del aula gracias a los recursos que nos ofrece la red para la comunicación humana. Resulta innegable plantear que hoy día en Internet se pueda encontrar casi de todo, aunque, como hemos comprobado en más de una ocasión, a veces es muy complicado llegar a lo que realmente se busca. Otras veces, hemos perdido mucho tiempo desgajando lo útil de lo inapropiado para la enseñanza del léxico en la clase de lengua y literatura españolas. Sin embargo, la posibilidad de tener acceso a cualquier sitio o dirección con la consiguiente renovación y actualización de los trabajos, nos ha hecho seguir en el empeño de buscar nuevas formas de enseñar el «léxico de nuestra lengua» en el aula. Muchas veces, –no nos importa reconocerlo– la enorme cantidad de direcciones y de información llega a provocar tal saturación de datos, contenidos, métodos,... que puede llegar a confundir más que a aclarar y a entretener, hasta tal punto que muchas veces hemos perdido el punto de referencia inicial y el fin pretendido. Esa sea quizás otra de las razones por las que conviene dar a conocer al profesorado una serie de información que puede ayudar en un momento determinado a buscar y seleccionar una serie de materiales para trabajar en el léxico con los alumnos de lengua española en todos los niveles de secundaria³.

Las «webs» que vamos a comentar a continuación están estrechamente vinculadas con algunos aspectos del estudio del léxico español. No vamos a aludir a todos los aspectos, sino sólo a aquellos más interesantes desde el punto de vista pedagógico.

³ Como es normal, esto se puede hacer más en enseñanza Secundaria (desde primero a cuarto de ESO) y también, en primero de Bachillerato. No recomendamos esta forma de estudiar el léxico español en segundo de Bachillerato.

1. CUESTIONES LEXICOGRAFICAS

Esta forma es otra y bien distinta de estudiar el léxico a través del diccionario del español⁴. Queremos dejar bien claro que estamos convencidos de que no tiene sentido acudir a la red para consultar un diccionario puesto que en él vamos a encontrar lo mismo que en el texto impreso. Hay muchas –tan diversas como variadas– webs sobre diccionarios, vocabularios, glosarios, saberes enciclopédicos...; he aquí algunas direcciones que llevarán (a quien el tema le interese) a muchos otros trabajos lexicográficos en red, entre los cuales, se podrá escoger el que más y mejor se ajuste a su realidad y necesidad docente.

- jamillan.com/dicciona.htm: Página de los diccionarios, vocabularios, repertorios, enciclopedias y obras electrónicas, de José Antonio Millán.
- www3.unileon.es/dp/dfh/jmr/dicci/000.htm: Diccionarios de variantes del español, de José R. Morala.
- www.vox.es/consultar.html: Diccionarios Vox.
- cvc.cervantes.es/oteador/default.asp?=&Etid_rama=88&Etct=catalogo88: Diccionarios, léxicos y glosarios, por el centro Virtual Cervantes.
- www.ub.es/geocrit/b3w-189.htm: Diccionarios del español en Internet, por Cristina Gelpi.
- www.el-castellano.com/diccio.html: Diccionarios (Español-Bilingües -Técnicos-Regionales), de Ricardo Soca.
- tradu.scig.uniovi.es/sinon.htm y tradu.scig.uniovi.es/anton.html: Diccionario de sinónimos y Diccionario de antónimos, del servicio de Informática Gráfica de la Universidad de Oviedo.

2. LA NUEVA FORMACIÓN DE PALABRAS TÉCNICAS.

Conviene estudiar en la clase de Lengua donde se trate del léxico la relación de éste con la ciencia y la tecnología. En Internet hemos encontrado muchos glosarios y vocabularios científicos y técnicos. Aquí sólo damos una muestra pero hay muchísimos más.

- www.jamillan.com/glosario.htm: Aquí aparece el trabajo de José Antonio Millán «Palabras enredadas», publicado en el *País Semanal*, en 1996⁵.

⁴ Este apartado lo ofrecemos como una alternativa al diccionario de M. Seco (1999), o al de M. Moliner (1986) e incluso al DRAE (1992) y (2002), nunca como una sustitución a ellos.

⁵ Recomendamos el artículo de José Antonio Millán (2000: 29-38): «La enseñanza de la lengua y el uso del medio digital», publicado en la colección *Textos* (Didáctica de Lengua y Literatura), número 24, 29-38. Barcelona, Graó.

- www.jamillan.com/v_index.hym: El vocabulario de ordenadores e Internet. Consideramos, al igual que otros autores,⁶ una cita de obligado cumplimiento.
- cvc.cervantes.es/foros/foro_tic/: Es el foro de Tecnología de la Información y de Comunicación, del centro Virtual Cervantes. En este lugar se pueden plantear consultas, y sobre todo, lo más interesante para nosotros, se puede debatir sobre el léxico de Internet.
- www.alcalá.es/navegación/internet/glosario/glosario.shtm: Es el Glosario de Términos de Internet de la Universidad de Alcalá de Henares.
- www.ati.es./PUBLICACIONES/novatica/glointv2.html: Es un glosario básico de inglés – español para todos los usuarios de Internet, de Rafael Fernández Calvo⁷.

3. USOS NORMATIVOS EN EL LÉXICO

Una de las interesantes posibilidades para estudiar las palabras es acudir al uso normativo o prescriptivo de tal o cual unidad léxica⁸. Pero para saber qué dice la RAE, qué es lo correcto cuando no hay una norma y cuando los usuarios de la lengua emplean otro uso alejado y distinto de ella, ¿Adónde acudir? También podemos proporcionar para todos estos avatares una serie de direcciones interesantes.

- [www.rae.es/gestores/gespub000005.nsf/\(voAnexos\)/arch280D92bf40D7F966C1256B1E004128EE/#FILE/consulta.htm](http://www.rae.es/gestores/gespub000005.nsf/(voAnexos)/arch280D92bf40D7F966C1256B1E004128EE/#FILE/consulta.htm): en esta página web se puede comprobar cómo la RAE va realizando el Diccionario panhispánico de dudas, que comenzó a realizarse en el año 2001. Hay enlaces en esta dirección que todavía no son operativos, pero en general, se puede consultar perfectamente palabras y siglas dudosas.

⁶ Fundamental para la elaboración de este pequeño dossier ha sido el trabajo de Mar Cruz (2002: 53-64), publicado en la colección de *Textos* (Didáctica de Lengua y Literatura), número 31. Barcelona, Graó.

⁷ Está en la red desde el año 1992.

⁸ Como es natural, partiendo primero de una serie de manuales básicos. Entre ellos, cabe destacar los siguientes. M. Casado Velarde (1997): *El castellano actual: usos y normas*. Pamplona. EUNSA; L. Gómez Torrego (1989): *Manual de español correcto*. 2 volúmenes. Madrid, Arco/libros; F. Marsá (1986): *Diccionario normativo y guía práctica de la lengua española*. Barcelona, Ariel; J. Martínez de Sousa (1992): *Dudas y errores del lenguaje*. Barcelona. Paraninfo; E. Montolío, C. Figueras, M. Garachana y M. Santiago (1999): *Manual de escritura académica*. Barcelona. Ariel; M. Seco (1999): *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. Madrid. Espasa-Calpe.

- www.efe.es/esurgente/lenguas: Esta es la dirección del libro de estilo de la Agencia EFE, denominado también Vademécum del español urgente. A diferencia de la edición editada en imprenta (año 1992), aquí se añade constantemente nuevas siglas y palabras, de consulta fácil y ligera.
- cvc.cervantes.es/foros/foro_esp/: Es el foro del español, uno de los foros del centro virtual Cervantes, con una finalidad muy clara y precisa.⁹
- majordomo.eunet.es/listserv/apuntes/: Es la dirección del foro Apuntes, promovido por el Departamento del Español Urgente de la Agencia EFE. Lo interesante de este foro es el debate que se realiza sobre palabras, locuciones y expresiones hechas que, al no estar consensuadas por la RAE de la Lengua, plantean y suscitan muchas dudas entre quienes las usan a diariamente. También es interesante porque sirve para reflexionar sobre la lengua española.

4. OTRAS POSIBILIDADES

4.1. *Variedades diatópicas*¹⁰

El estudio del léxico español también se puede centrar en las diferencias entre el vocabulario de las diferentes zonas de habla hispana. En Internet existe una gran cantidad de direcciones en torno a este tema. Algunas útiles, de una enorme selección, pueden ser:

- <http://www.el-castellano.com/23abr.html> (La página del idioma español): En ella se puede acceder a una gran cantidad de programas de radio en español, incluso por países.
- www.cervantesvirtual.com/bib_voces/bibvoces.shtml: Es la fonoteca de la Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. Posee un gran archivo de voces grabadas, donde se pueden escuchar voces procedentes de muchos países hispanoamericanos, e incluso, se puede escuchar ciertos textos literarios (narrativa hispanoamericana) leídos por los propios autores.
- www.ub.es/filhis/culturele/50McruzP.html: Se ofrece una gran cantidad de recursos en Internet sobre las variedades diatópicas del español, y también, –aspecto más importante desde nuestro punto de vis-

⁹ Dice textualmente así: «traductores, periodistas, profesores y todas las personas relacionadas profesionalmente con la lengua española encontrarán aquí un foro donde aclarar sus dudas y plantear sus preguntas».

¹⁰ Muy interesante este apartado si en una clase de Lengua hay alumnos de distintos lugares y zonas de España y América.

ta— sobre los usos no normativos de la lengua.¹¹ Otra posibilidad que da a conocer esta dirección es un gran listado de foros de debate, donde los participantes pueden intercambiar opiniones por escrito con otros hablantes de español de otros países.

4.2. *Formación del léxico español*

El estudio de la morfología y sobre todo, de la formación¹² de las palabras en español está también presente en muchas páginas webs. No exageramos al decir que existen cientos de páginas que nos muestran resúmenes de lo que se puede encontrar en los libros impresos, pero recomendamos, principalmente, desde nuestra experiencia docente, tres principalmente:

- www.lenguayliteratura.com: Es la dirección del Proyecto Aula, donde podemos encontrar los contenidos relacionados con esta parte de la lengua, e incluso desde aquí, se puede acceder a un enorme listado de webs que incluyen ejercicios de repaso sobre la flexión y la derivación en la lengua española.
- www.vicentellop.com: Recomendamos para un buen conocimiento del español, esta dirección porque, aparte de ser muy didáctica, es muy clarividente. Hay una enorme cantidad de recursos para el aula.
- roble.pntic.mec.es/~msanto1/lengua: Es la dirección de Mariano Santos Posada, profesor del CEIP de Peñalta (Buitrago de Lozoya, Madrid). Hay muchos ejercicios de formación de palabras y ejercicios sobre composición, derivación, parasíntesis,... Esto es más bien para el primer ciclo de Secundaria Obligatoria aunque se puede usar en el segundo ciclo para los refuerzos de Lengua Española.

4.3. *Otras cuestiones (secundarias) en el estudio del léxico*¹³

Hay otras muchas posibilidades que en cuestiones de léxico Internet nos puede ofrecer. Una de ellas y muy amena (por cierto) para comprobar la

¹¹ Puede ser este punto un tema interesante para debatir en clase.

¹² Sin olvidar, como es natural, los trabajos impresos más recientes: R. Almela Pérez (1999): *Procedimientos de formación de palabras en español*. Barcelona, Ariel; M. Alvar Ezquerra (1995): *La formación de palabras en español*. Madrid, Arco-Libros; G. Jover (2000): *La formación de palabras*. Barcelona, Octaedro; M. Lang (1990): *Formación de palabras en español*. Madrid, Cátedra; J. A. Miranda (1994): *La formación de palabras en español*. Salamanca, Ediciones Colegio de España; S. Varela Ortega (1992): *La formación de palabras*. Madrid, Taurus.

¹³ Para el uso del diccionario con fines didácticos, hay una serie de trabajos muy interesantes. C. Carbó (2001): «Aplicaciones didácticas de la edición CD-ROM del DRAE», *Es*

riqueza adquirida por los alumnos con las lecturas y clases de Lexicología, Lexicografía y Semántica del español podría ser «jugar», siempre bajo la tutela del profesor, con una sopa de letras y palabras. En Internet hay muchos –muchísimos y demás, diríamos nosotros– ejercicios interactivos ofreciendo y dando a conocer otra forma de aprender y recordar tanto algunas palabras como sus significados. Vamos a mostrar aquí sólo algunas que hemos comprobado fehacientemente y que consideramos que son de gran utilidad¹⁴.

- cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos/pasatiempos2/: corresponde a los pasatiempos de la Rayuela, del centro virtual Cervantes. Hay una gran cantidad de ejercicios muy útiles para la enseñanza del léxico español. Hay que añadir esto a la dirección anteriormente señalada:
- [<.../inicial/léxico/>](#), (esta no la recomendamos por su bajo nivel pedagógico), [<.../intermedio/léxico/>](#) (sólo aplicable al primer ciclo de ESO), [<.../avanzado/léxico/>](#) (puede servir como una clase de repaso de Lengua) y finalmente, la más interesante desde nuestro punto de vista, [<.../superior/léxico/>](#) (muy interesante para los alumnos de 3º y 4º de ESO).
- www.elperiodico.es/online/cas/passat/default_nav.htm: El Periódico.
- www.clarin.com/diario/grilla/dhtml3/iegrilla.htm: El Clarín. En estas direcciones de dos diarios hay una serie de pasatiempos muy entretenidos y muy interesantes desde el punto de vista pedagógico para el alumno.
- software.starmedia.com/Juegos/Juegos_con_Palabras/, www.guiasoft.com/Juegos/Juegos_con_Palabras/, y
- software.latinguia.com/Juegos/Juegos_con_Palabras/, En estas tres direcciones podemos encontrar bastantes juegos de palabras, interesantes sólo después de un estudio de ellos por parte del profesor de Lengua. No todo lo que aquí es útil e interesante para que lo trabajen los alumnos, porque puede llevar a una gran pérdida de tiempo. Es necesario que el profesor lleve a cabo una enorme selección y depuración de materiales. Tampoco nos parece oportuno ir a una serie de

Espasa. Revista de profesores (www.esespasa.com); D. Mighetto (1996): «Los diccionarios y las necesidades en el aula», *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, número 11, pp. 60-65; J. A. Millán (1996): «Los diccionarios del siglo XXI», *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, número 11, pp. 74-77 y Osantana, Z. Hernández, J. Pérez, G. Rodríguez y F. Carreras (1996): «Diccionarios en soportes informáticos», *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, número 11, pp. 68-77.

¹⁴ Sobre todo, irían enfocadas para los niveles de 1º a 4º de ESO.

páginas web que diseñan nuevos juegos porque pueden llegar a perder la clase de lengua en su búsqueda y elaboración.¹⁵

- www.vilaweb.com/verbalia/esp/: Verbalia.com. Esta dirección (El País de los Verbíboros) es ya muy conocida en la red. Es un gran compendio de pasatiempos con palabras.
- www.chicos.net/minis/con-palabras.htm: Chicos.net
- www.internen.es/programas/juego.php3?i=606: Internenes, ¿hay una abundancia de juegos de palabras pero para unas edades inferiores, creemos nosotros, (para el primer ciclo de Secundaria).

En fin, terminamos ya de enumerar «monótonas hileras de direcciones de Internet». Sólo hemos pretendido mostrar y dar a conocer una pequeña parte de todo cuanto se puede encontrar en la red, y sobre todo, de todo lo que consideramos que puede ser útil y un buen complemento para la enseñanza del léxico del español. Ha habido, como es natural, un labor de depuración rígida para no dejar pasar aquí muchas direcciones que no aportan ninguna novedad a lo que ya tenemos en papel y sólo hemos citado con apenas algún comentario aquellas que pueden ser de interés para la práctica docente.

Para finalizar esta breve exposición, queremos dejar bien claro que no hemos pretendido en ningún momento defender la necesidad (que nos vienen imponiendo –directa e indirectamente– desde arriba) de introducir las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en el aula si quien enseña no considera que pueden ser una metodología alternativa en su proceso de enseñanza.

No olvidamos, a pesar de todo, como profesores de enseñanza secundaria, ahora más que nunca, aquello que acertadamente ya señaló Miguel de Unamuno (1975: 71) y que conviene no olvidar: «(...) y luego, no olvide usted que importa más lo que se ha de enseñar y aprender que el modo de enseñarlo y aprenderlo. No hagamos de la Ciencia un mero medio para aplicar la pedagogía».

BIBLIOGRAFÍA FUNDAMENTAL

Adell, J. (1998): «Nuevas tecnologías e innovación educativa», *Organización y Gestión educativa*, 1, pp., 3-7. Barcelona, Praxis.

¹⁵ Así nos lo ha aconsejado la práctica docente (alumnos de diversificación curricular de 3.º y 4.º de ESO).

- Alonso García, C. y Gallego Gil, D. (1998): «Mundos informáticos y educación», en Pablos, J. de (1998): *Nuevas Tecnologías, Comunicación Audiovisual y Educación*. Barcelona. Cedecs.
- Área, M., Castro, F. y Sanabria, A. L. (1997): «¿Tecnología educativa es tecnología y educación?», en Alonso, C. (1997): *La tecnología educativa a finales del siglo XX: concepciones, conexión y límites con otras disciplinas*. Barcelona, Centre Telemàtic Editorial, pp. 49-60.
- Blecua, J. M. y alii (1999): *Filología e informática. Nuevas tecnologías en los estudios filológicos*. Barcelona. Milenio/Universidad Autónoma de Madrid.
- COMUNICA (1999): «Forwardear», en *Unidad en la diversidad* (www.unidadenladiversidad.com/actualidad/actualidad_ant/1999/noviembre1999/actualidad251199_04.htm).
- COMUNICA (1999): «Las siglas en los medios de comunicación», en *Unidad en la diversidad* (www.unidadenladiversidad.com/actualidad/actualidad_ant/1999/noviembre1999/actualidad251199_04.htm).
- COMUNICA (2000): «Necesidad y conveniencia de incluir préstamos lingüísticos», en *Unidad en la diversidad*, (www.unidadenladiversidad.com/actualidad/actualidad_ant/2000/julio00/actualidad190700_01.htm).
- Cruz Piñol, M. (1997): «El léxico del español de la Internet», en *Espan-I. Un foro de debate en la Internet sobre la lengua española (Elies-1)*. (elies.rediris.es/elies1/61.htm.1999).
- , (1998): «Intrusos cibernéticos en la clase de E/LE: siglas, acortamientos y combinaciones en el español de la Internet», en *Rilce*, número 2, págs 349-365, y en *Espéculo*, número 12, (www.ucm.es/info/especulo/numero12/siglas/html).
- , (2001): «Recursos en Internet para la elaboración de actividades», *Modelos de uso de la lengua española-Carabela 50*. Madrid. Sgel, pp. 163-176.
- Cruz, Mar (2002): «¿Navegar o naufragar? La WWW y la enseñanza del léxico en español», en *Textos*, número 31, pp. 53-64. Barcelona. Graó.
- Escudero, J. M. (1992): «Del diseño y producción de medios al uso pedagógico de los mismos?», en Pablos, J. de y Gortari, C. (1992): *Las nuevas tecnologías de la información en la educación*. Sevilla, Alfar, pp. 45-83.
- Fernández, M. S. (2001): *Las nuevas tecnologías en la educación. Análisis de modelos de aplicación*. Madrid. Departamento de Didáctica de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Foro de discusión y ayuda para Linux en el entorno de la Enseñanza Secundaria (<http://www.onelist.com/commmunity/linux.edu>).
- Gómez Font, A. (1996): «Un nuevo lenguaje técnico: el español en la Internet», en *La página del idioma español*, (www.el-castellano.com/alberto.html).
- Lázaro Carreter, F. (2002): «El neologismo en el DRAE», en la página web de la RAE ([www.rae.es/rae/gestores/gespub000001.nsf/\(voAnexos\)arch577915b1933FE3862C1256B6800363ED2/\\$FILE/neologismoflc.htm](http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000001.nsf/(voAnexos)arch577915b1933FE3862C1256B6800363ED2/$FILE/neologismoflc.htm)).
- Millán, J. A. (1998): «Depósito de palabras», *El País*, 14 de Abril (<http://jamillan.com/corpus.htm>).

- , (1998): *De redes y saberes. Educación y cultura en las nuevas tecnologías*. Madrid. Santillana (<http://jamillan.com/Introd.htm>).
- , (1999): «Promesas y realidades, o el fracaso del ordenador», *La Vanguardia*, 18 de Junio.
- , (2000): «La enseñanza de la lengua y el uso del medio digital», en *Textos*, número 24, pp. 29-38. Barcelona. Graó.
- Oteador (<http://cvc.cervantes.es/oteador>).
- Real Academia Española de la Lengua (1998/2000): CREA y CORDE (<http://www.rae.es/NIVEL1/CORPUES.HTM>) - de consulta general; y para investigadores (<http://www.rae.es/NIVEL2/recursos.htm>).
- RedEscolar, en <http://redesc.linux.org.mx/>.
- Sancho, J. M. (1996): «La tecnología educativa: conceptos, aportaciones y límites», en Ferrés, J., Marquès, P. (1996): *Comunicación educativa y nuevas tecnologías*. Barcelona, Praxis, págs 35-36.
- Toledano Soto, F. (2001): «Integración de las TIC e Internet en el Área de Lengua y Literatura (Actividades de formación y recursos para profesores y alumnos de secundaria)», en *Espéculo* www.ucm.es/info/especulo/numero18/toledan2.html.
- Unamuno, Miguel de (1975): «Arabesco Pedagógico», *Inquietudes y meditaciones*. Madrid, Espasa-Calpe.
- Vigara Tauste, A. M^a (1999): «Abreviaturas dobles», en *El cajetín de la Lengua*. (www.ucm.es/info/especulo/cajotin/cc_oo.html).
- Zamora, S.(2002): «Abreviaturas, acrónimos, siglas, símbolos, accidente gramatical», en *Lengua Española* (www.geocities.com/sergiozamorab/abreviat.htm).

ESTUDIO COMPARATIVO DE COMPLEJIDAD SINTÁCTICA EN ALUMNOS DE GRANADA

M.^a CONCEPCIÓN TORRES LÓPEZ

0. INTRODUCCIÓN

Desde hace años en diferentes lugares de Hispanoamérica se ha desarrollado un amplio proceso de investigación sobre madurez sintáctica en escolares de diferentes edades¹. Todos los trabajos llevados a cabo arrancan de los estudios del lingüista norteamericano K. W. Hunt, quien durante los años 60 realizó numerosos análisis de redacciones escolares aplicando unos índices de medición.

¹ Principalmente destacan los trabajos realizados en Chile, México, República Dominicana y Puerto Rico; así:

Véliz, Mónica, Gloria Muñoz, Max S. Echeverría, Alba Valencia, Emilio Ávila y Nicolás Muñoz, 1991, «Evaluación de la madurez sintáctica en estudiantes chilenos de cuarto medio», *Estudios Filológicos* 26, pp. 71-81.

Herrera Lima, M^a Eugenia, 1991, «Madurez sintáctica en escolares de la ciudad de México; análisis preliminar». En H. López Morales (ed.), *La enseñanza de la lengua materna. Actas del II Seminario Internacional sobre «Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna»*, Río Piedras: Ed. de la Universidad de Puerto Rico, pp. 155-169.

Rodríguez Fonseca, Leonilda, 1991, «Índices de madurez sintáctica en escolares puertorriqueños de escuela primaria». En H. López Morales (ed.), *La enseñanza de la lengua materna. Actas del II Seminario Internacional sobre «Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna»*, Río Piedras: Ed. de la Universidad de Puerto Rico, pp. 133-143.

Espinet de Gonsalvez, Lydia, 1996, «Índices primarios de madurez sintáctica en escritores profesionales puertorriqueños: variables sexo y modo de discurso», *REALE* n° 6, pp. 37-51.

Aquí en España destacan todas las investigaciones de Antonia Nelsi Torres González en escolares de Canarias, para lo que pueden consultarse las obras citadas en la bibliografía.

Según Hunt la madurez sintáctica está íntimamente unida a la complejidad estructural; cuanto mayor sea la capacidad de producir estructuras complejas sometidas a procesos de transformación mayor grado de madurez se ha alcanzado; es decir, la madurez sintáctica depende del número de transformaciones que se realizan para producir una secuencia oracional. Y este aspecto es el que el investigador norteamericano trata de analizar a través de unos índices de medición primarios aplicados a los textos.

Parte de dos conceptos básicos:

La **unidad mínima terminal** o unidad más corta en que puede dividirse un trozo de discurso sin dejar ningún fragmento de oración como residuo; por eso la denomina mínima y es terminal porque desde el punto de vista gramatical es aceptable iniciarla con mayúscula y terminarla con punto o signo de interrogación. Esto equivale a lo que tradicionalmente se ha considerado oración simple o bien a la estructura compleja formada por una oración principal y toda cláusula subordinada que pueda estar añadida en ella.

La **cláusula**. Según las definiciones que les han dado los estudios precedentes, se considera cláusula el sujeto o conjunto de sujetos coordinados con un verbo finito o un conjunto de verbos coordinados. La cláusula es una unidad que equivale a lo que conocemos como oración simple, oración subordinante o principal y oración subordinada². En nuestro estudio, al igual que en otros anteriores, constituyen cláusulas también los verbos en forma no personal de los que dependa algún elemento, siempre que no sean perífrasis.

De estos dos conceptos se extraen los índices primarios de medición:

1. **Longitud promedio de la unidad terminal (L/U-T)**: se mide por el número de palabras que la integran y se obtiene dividiendo el número total de palabras de cada texto entre el número de unidades terminales del mismo. Cuanto más extensas sean las U-T mayor será la madurez.
2. **Longitud promedio de la cláusula (L/CL)**: se mide también por el número de palabras que la integran; se obtiene el promedio dividiendo el

² Estas son las definiciones que Hunt hace de ambos conceptos:

«They are «terminable» in the sense that it is gramatically acceptable to terminate each one with a capital letter at the beginning and a period or question mark at the end. They are «minimal» in the sense that they are the shortest units into which a piece of discourse can be cut without leaving any sentence fragments as residue. They are thus «minimal terminable units». I wish I could call these units «the shortest allowable sentences» but instead I call them «T-units», for short. To repeat, each is exactly one main clause plus whatever subordinate clauses are attached to that main clause» en Hunt, Kellogs W., 1970, «Recent Measures in Syntactic Development», en MARK LESTER (ed.) *Readigns in Applied Transformational Grammar*, New York: Holt, Rinehart and Winston, p. 189. *«Within these sentences he counted as a clause any expression containing a subject or coordinated subjects and a finite predicate or coordinated predicates»* en HUNT, Kellogg W., 1970, «Syntactic maturity in schoolchildren and adults», en *Monographs of the society for research in child development*, Serial No. 134, vol. 35, No. I, p. 4.

número total de palabras del texto por el número de cláusulas. La madurez sintáctica está relacionada con la aparición de cláusulas más extensas.

3. **Promedio de cláusula por unidad terminal (CL/U-T):** refleja el promedio de cláusulas principales y subordinadas que se incluyen por cada U-T. Se obtiene dividiendo el total de cláusulas de un texto por el número de unidades terminales.

Según este índice, la madurez radica en el número de subordinaciones que se incrustan en la U-T; por ejemplo, cuando afirmamos que se ha obtenido un 1,80 promedio de cláusulas por unidad terminal, significa que en el 80% de las veces se insertó una subordinada en la U-T. Así habrá más madurez sintáctica cuanto mayor sea la proporción de cláusulas por U-T. Hablamos de inmadurez cuando la proporción que se establece es de 1 a 1 lo que significa que todas las U-T están constituidas por una sola cláusula o, lo que es lo mismo, que todas las U-T son oraciones simples.

El conjunto de estos tres índices primarios constituye las variables dependientes de nuestro trabajo.

1. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA SELECCIONADA

Siguiendo los planteamientos y las líneas de trabajo que acabo de exponer, se ha realizado un análisis comparativo sobre madurez sintáctica en escolares granadinos, aplicando los índices de medición primarios.

La muestra representa a alumnos de Educación Secundaria pertenecientes al nivel académico de 3º de BUP o al correspondiente 1º de Bachillerato de la enseñanza LOGSE, que realizaron sus estudios a lo largo de los cursos escolares 98-99 y 99-00, si bien el material se recopiló entre enero de 1999 y enero de 2000.

El total de centros de enseñanza que, por un lado, seleccionamos previamente para abarcar distintas zonas y que, por otro, han querido participar en el estudio, asciende a once; en cada uno de ellos se escogieron, de forma totalmente arbitraria, catorce informantes; sólo se estableció la restricción del sexo: siete mujeres y siete hombres³. Por tanto, tenemos un conjunto de 154 informantes.

El material o corpus con el que hemos trabajado está constituido por dos ejercicios complementarios que realizó cada alumno: una redacción y una encuesta. La redacción, de carácter narrativo, se les presentó con un tema

³ Debo advertir que la muestra se escogió entre un número de textos bastante superior al que necesitábamos. Queríamos garantizar que se cumpliera la equidad en el sexo y también poder desechar los trabajos con encuestas mal cumplimentadas.

previo que recogimos en el siguiente título: «*Imagina que han pasado diez años; ¿cómo crees que será tu vida en ese momento?*»⁴ y, para lograr una igualdad de condiciones y garantizar una extensión mínima, sugerimos al alumno un promedio de 250 palabras.

Junto con la redacción, cada informante cumplimentó una encuesta en la que se solicitaba información sobre el sexo, la profesión y estudios de sus padres, los ingresos económicos, el nombre del centro de enseñanza, la localidad, es decir, todo lo necesario para definir las variables.

Redacción y encuesta han sido realizadas de forma totalmente anónima y sin previo aviso, para asegurarnos de que redacten con la mayor espontaneidad posible y así evitar el afán de autocorrección.

2. SELECCIÓN DE VARIABLES INDEPENDIENTES

1. Variable «zona»: se refiere a las distintas zonas de Granada capital y provincia que están representadas en los diferentes centros escolares en los que se ha llevado a cabo la experiencia; de hecho cada uno de estos centros abarca un área de escolarización determinada y, en el caso de los ubicados en la provincia, una comarca con varios núcleos de población. Las zonas y los centros son los siguientes:

A) Provincia de Granada:

- Zona Guadix-Marquesado: IES Pedro Antonio de Alarcón de Guadix.
- Zona Montes Occidentales: IES Diego de Siloé de Íllora.
- Zona Poniente: IES Virgen de la Caridad de Loja.
- Zona Vega: IES Trevenque de La Zubia.
- Zona Costa: IES Mediterráneo de Salobreña.

B) Granada capital:

- Zona Albaycín: IES Albaycín.
- Zona Ronda: IES Generalife.
- Zona Norte: Centro Juan XXIII de Cartuja.
- Zona Centro: Centros Sagrado Corazón y Maristas.
- Zona Chana: Centro Juan XXIII de Chana.
- Zona Beiro: IES Francisco Ayala.

⁴ Tanto la elección del discurso narrativo como la sugerencia de un tema concreto obedecieron a razones derivadas de la propia investigación; es fundamental que todos los alumnos redacten con una misma modalidad discursiva y la narración nos pareció la más asequible y adecuada teniendo en cuenta que se trataba de un número considerable de alumnos. En la misma línea está el hecho de ofrecer un tema común sobre el que escribir, para así evitar digresiones o mayores diferencias propias de tratar temas también diferentes.

2. Variable «sexo»: de los 154 informantes la mitad son mujeres y la otra mitad hombres.
3. Variable «población»: es complementaria de la variable referida a la zona. Con ella queremos establecer de qué manera incide en nuestra investigación el hecho de pertenecer a Granada capital o a la provincia. En total, seis centros son de la capital y cinco de diferentes comarcas.
4. Variable «sistema educativo». Durante la selección de material y desarrollo de este trabajo coexistían en Andalucía, y concretamente en Granada, dos sistemas de enseñanza secundaria: la modalidad de bachillerato correspondiente a la ley de 1970 (BUP) y la modalidad recientemente implantada que alarga la enseñanza obligatoria hasta los dieciséis años (LOGSE). Esta realidad nos llevó a considerar que sería conveniente ver hasta qué punto los dos sistemas han podido ejercer alguna influencia en la formación del alumno y, sobre todo, en lo que a nosotros verdaderamente nos interesa, en su madurez sintáctica. Del total de centros, cinco corresponden al sistema BUP y seis al sistema LOGSE⁵.

3. DESCRIPCIÓN DEL MÉTODO SINTÁCTICO

En principio, cualquier modelo de análisis sintáctico que solemos manejar en la enseñanza secundaria resulta válido para llegar a segmentar un texto en unidades terminales y en cláusulas según la propuesta de Hunt, ya que estos dos conceptos básicos son de carácter general y trascienden cualquier concreción de tipo sintáctico que obedezca a una terminología o un modelo de análisis determinados.

Dado que en los estudios de Lingüística se han multiplicado las denominaciones y las clasificaciones oracionales, resulta una tarea, como poco, entretenida decidirse por un determinado modelo. Nuestra reflexión nos ha llevado a clasificar las oraciones según los planteamientos de la Gramática Tradicional, expuestos en el *Esbozo* de la RAE⁶; no obstante insistiré en la

⁵ La distribución de centros BUP o de centros LOGSE nos ha venido determinada de manera arbitraria al no poder elegir en una misma zona los centros con sistemas diferentes, ya que la incorporación a la LOGSE se hizo por comarcas. De forma detallada esta es la división según el sistema educativo:

- Sistema BUP: Montes Occidentales, Guadix-Marquesado, Vega, Costa y Granada-Centro.
- Sistema LOGSE: Poniente, Granada-Albaycín, Granada-Chana, Granada-Norte, Granada-Ronda y Granada-Beiro.

⁶ En los últimos años la Real Academia Española ha pretendido actualizar, según los avances de la lingüística moderna, el modelo gramatical expuesto en el *Esbozo* que data de 1973; fruto de este empeño han sido dos grandes obras que han aparecido en el mercado con

validez de cualquier clasificación sintáctica que se apoye en presupuestos claros y coherentes.⁷

En este tipo de análisis sintáctico constituyen una unidad terminal: la oración simple, la oración compuesta con subordinación y cada miembro de oraciones compuestas con coordinación o yuxtaposición; y constituyen una cláusula: la oración simple, la proposición principal de las oraciones compuestas subordinadas, la proposición subordinada de las oraciones compuestas y cada miembro de las coordinadas y yuxtapuestas.

4. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Tras la recopilación de los datos necesarios y el establecimiento de las variables dependientes e independientes, se procedió a aplicar el análisis estadístico. Los datos se organizaron en una hoja de cálculo utilizando el programa QUATRO PRO versión 5.0. para su posterior tratamiento estadístico. Realizamos un análisis de varianza ANOVA, de dos vías, como test de comparación de medias y como test de contraste se utilizó el de Bonferroni. Para ambos, se empleó el paquete estadístico BMDP⁸.

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En primer lugar, se reproducen los datos globales obtenidos en cada índice primario, sin establecer ninguna variable, para que sirvan de punto de referencia cuando se analicen los resultados parcialmente. Las medias de cada índice son:

algunos años de diferencia. Ambas son el referente actual de consulta imprescindible para cualquier elección gramatical que se haga:

ALARCOS LLORACH, Emilio, Real Academia Española, 1994, *Gramática de la Lengua Española*, Colección Nebrija y Bello, Ed. Espasa-Calpe, Madrid.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1999, *Gramática descriptiva de la Lengua Española*, Colección Nebrija y Bello, dirigida por Ignacio Bosque y Violeta Demonte, Ed. Espasa-Calpe, Madrid, 3 vols.

⁷ Dos razones principales están en el origen de esta elección: a) se trata de un modelo ampliamente extendido y conocido -a la vez que aceptado- por parte de aquellos que nos dedicamos al estudio del lenguaje en general y de la gramática en particular; b) todas las investigaciones precedentes que han sido citadas al comienzo de este trabajo, han seguido los planteamientos sintácticos de la gramática tradicional; por tanto, considero útil y conveniente continuar la misma línea de investigación, puesto que también hemos mantenido las mismas unidades de medición y el mismo tipo de variables.

⁸ DIXON, WJ., M.B. BROWN, L. ENGELMAN, R.I. JENNRICH, 1990.

- Promedio de longitud de U-T: 15,53 palabras por unidad terminal.
- Promedio de longitud de cláusula: 5,83 palabras por cláusula.
- Promedio de cláusulas por U-T: 2,69 cláusulas en cada unidad terminal.

A continuación ofrecemos los datos obtenidos por variables.

5.1. SEGÚN VARIABLE «ZONA»

Como hemos dicho antes, la zona hace alusión a la procedencia geográfica de los distintos informantes.

Promedio longitud de unidad terminal

Cuadro 1

| ZONA | L/U-T |
|---------------------|----------------------|
| GRANADA - ALBAYCÍN | 13,40 ($\pm 1,09$) |
| GRANADA - RONDA | 18,61 ($\pm 1,65$) |
| GRANADA - NORTE | 13,84 ($\pm 0,91$) |
| GRANADA - CENTRO | 15,04 ($\pm 1,60$) |
| GRANADA - CHANA | 15,39 ($\pm 1,35$) |
| GRANADA - BEIRO | 14,63 ($\pm 1,31$) |
| GUADIX - MARQUESADO | 15,54 ($\pm 1,04$) |
| MONTES OCCIDENTALES | 20,31 ($\pm 1,36$) |
| VEGA | 14,24 ($\pm 1,25$) |
| PONIENTE | 13,33 ($\pm 0,63$) |
| COSTA | 16,47 ($\pm 1,29$) |

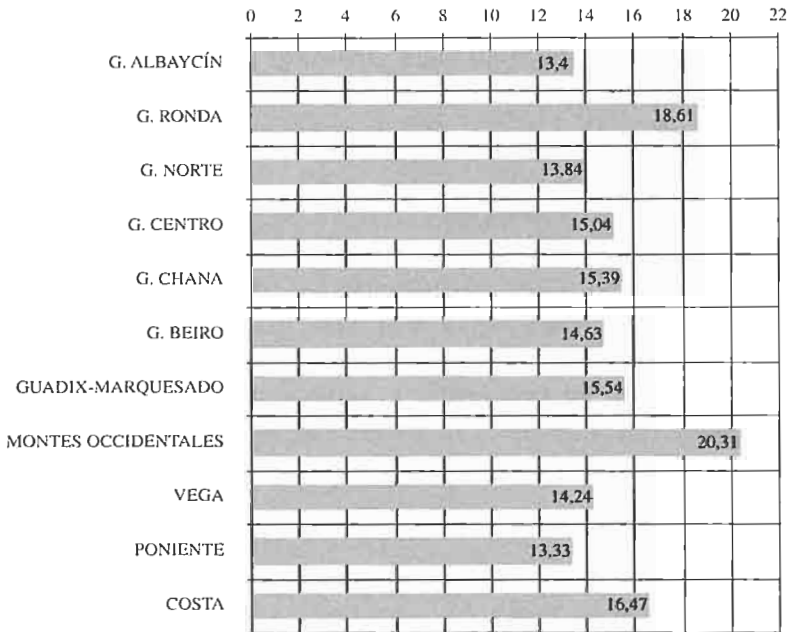
Tal y como señalan el cuadro y su gráfica correspondiente, al analizar este índice, que mide el número promedio de palabras introducidas en cada unidad terminal, los valores oscilan entre el 13,33 de la zona del Poniente granadino y el 20,31 de los Montes Occidentales.

Destacan considerablemente sobre las demás y sobre la media total de 15,53 las tres zonas que aparecen con valores más altos, puesto que Montes Occidentales con un promedio de 20,31 palabras por U-T, Granada-Ronda con 18,61 y la Costa con 16,47 se distancian no sólo de los valores inferiores (a los que superan en más de cinco palabras) sino también de los intermedios, que están en torno a 15. Estos resultados se confirman al aplicar el análisis estadístico ya que las tres zonas resultaron significativas respecto de las restantes⁹.

⁹ La zona de Montes Occidentales con el promedio de 20,31 palabras por U-T establece diferencias con todas las zonas restantes, salvo con la de Granada-Ronda, de la manera que

Las zonas con valores intermedios ofrecen similitud en sus resultados y los promedios inferiores se dan en Granada-Norte, Granada-Albaycín y Poniente.

Gráfica 1: L/U-T



se expone a continuación: con Guadix-Marquesado ($p=0,0104$), con la Costa ($p=0,05$), con Granada-Beiro ($p=0,0058$), con Granada-Albaycín ($p=0,006$), con Granada-Chana ($p=0,0167$), con Granada-Norte ($p=0,0007$), con Granada-Centro ($p=0,0190$), con la Vega ($p=0,003$) y con el Poniente ($p=0,0002$).

La zona Granada-Ronda con el promedio de 18,61 palabras por U-T también resulta significativa respecto de las siguientes zonas: Granada-Albaycín ($p=0,0148$), Granada-Norte ($p=0,0197$), Vega ($p=0,0448$) y Poniente ($p=0,0083$).

La zona de la Costa con el promedio de 16,47 palabras por U-T ofrece resultados estadísticamente significativos respecto de la zona Poniente ($p=0,0412$).

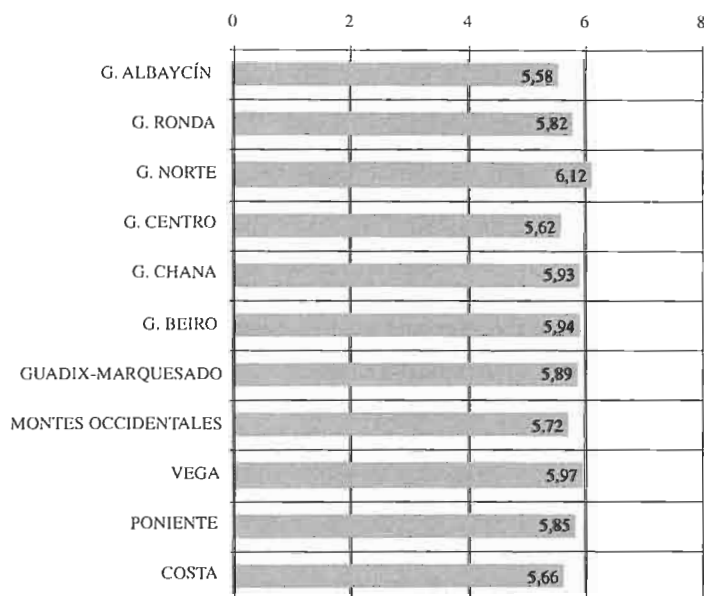
Promedio de longitud de cláusula.

Cuadro 2

| ZONA | L/CL |
|---------------------|---------------------|
| GRANADA - ALBAYCÍN | 5,58 ($\pm 0,21$) |
| GRANADA - RONDA | 5,82 ($\pm 0,21$) |
| GRANADA - NORTE | 6,12 ($\pm 0,28$) |
| GRANADA - CENTRO | 5,62 ($\pm 0,23$) |
| GRANADA - CHANA | 5,93 ($\pm 0,22$) |
| GRANADA - BEIRO | 5,94 ($\pm 0,22$) |
| GUADIX - MARQUESADO | 5,89 ($\pm 0,30$) |
| MONTES OCCIDENTALES | 5,72 ($\pm 0,23$) |
| VEGA | 5,97 ($\pm 0,28$) |
| PONIENTE | 5,85 ($\pm 0,17$) |
| COSTA | 5,66 ($\pm 0,24$) |

Gráfica 2

L/CL



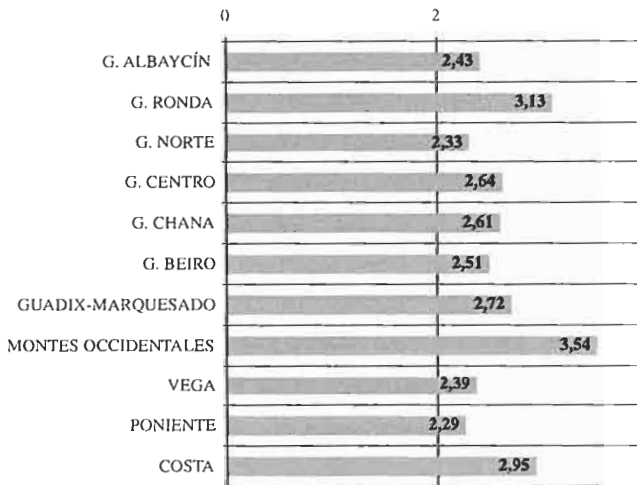
El índice que mide el número promedio de palabras insertadas en cada cláusula no nos muestra datos especialmente interesantes. Las diferencias entre las distintas zonas se han acortado y entre el valor superior de Granada-Norte (6,12) y el inferior de Granada-Albaycín (5,58) sólo hay 0,54, lo que no supone ni una palabra de diferencia por cláusula.

Promedio de cláusulas por unidad terminal.

Cuadro 3

| ZONA | CL/U-T |
|---------------------|---------------------|
| GRANADA - ALBAYCÍN | 2,43 ($\pm 0,20$) |
| GRANADA - RONDA | 3,13 ($\pm 0,27$) |
| GRANADA - NORTE | 2,33 ($\pm 0,22$) |
| GRANADA - CENTRO | 2,64 ($\pm 0,20$) |
| GRANADA - CHANA | 2,61 ($\pm 0,21$) |
| GRANADA - BEIRO | 2,51 ($\pm 0,25$) |
| GUADIX - MARQUESADO | 2,72 ($\pm 0,22$) |
| MONTES OCCIDENTALES | 3,54 ($\pm 0,26$) |
| VEGA | 2,39 ($\pm 0,18$) |
| PONIENTE | 2,29 ($\pm 0,10$) |
| COSTA | 2,95 ($\pm 0,25$) |

Gráfica 3: CL/U-T



En el índice que refleja el mayor o menor uso de la subordinación destacan tres zonas sobre las demás con un promedio en torno a 3 cláusulas por U-T: Montes Occidentales con un 3,54, Granada-Ronda con 3,13 y la Costa con 2,95. Estadísticamente resultaron significativas las tres¹⁰. Por otro lado, los valores inferiores se obtienen en Poniente (2,29), Granada-Norte (2,33), Vega (2,39) y Granada-Albaycín (2,43).

¹⁰ La zona Montes Occidentales con un promedio de 3,54 cláusulas por U-T es significativamente diferente de las restantes (excepto la Costa y Granada-Ronda); así respecto de: Guadix-Marquesado ($p=0,0239$), Granada-Beiro ($p=0,0086$), Granada-Albaycín ($p=0,0025$).

Estos resultados, así como los correspondientes al primer índice, nos permiten afirmar que los alumnos-informantes procedentes de Montes Occidentales, Costa y Granada-Ronda presentan mayor grado de madurez sintáctica. Se trata de zonas sin relación y distantes entre sí; su población sociocultural es muy variada; cada una engloba ámbitos de escolaridad también diferentes; por lo que creo que la mayor madurez que presentan sus informantes puede deberse a otras causas menos cuantificables, como funcionamiento interno de los centros, motivación e interés por la propia actividad que se les sugirió o, incluso, los planteamientos que se hagan en las clases de Lengua y Literatura cultivando en mayor o menor medida la composición escrita por parte del alumno (tan abandonada todavía en las aulas).

5.2. SEGÚN VARIABLE «SEXO»

Cuadro 4

| SEXO | L/U-T | L/CL | CL/U-T |
|--------|---------------|--------------|--------------|
| MUJER | 15,30 (±0,53) | 5,57 (±0,09) | 2,77 (±0,10) |
| HOMBRE | 15,75 (±0,61) | 6,09 (±0,10) | 2,60 (±0,10) |

La posible incidencia de la distinción hombre/mujer en los niveles de madurez sintáctica referida a escolares ha sido analizada en gran parte de los estudios dedicados a este tema¹¹.

En nuestro trabajo los resultados obtenidos al establecer la variable «sexo» nos ofrecen unos promedios muy similares entre hombres y mujeres, sobre todo en la longitud de U-T y en el promedio de cláusulas por U-T. Tan sólo en el índice que mide el número promedio de palabras por cláusula se establecieron diferencias estadísticamente significativas a favor de los hombres¹².

Dado que estos resultados parecen demostrar que la variable «sexo» no incide de forma determinante en una mayor o menor madurez sintáctica, creo conveniente analizar cómo se comporta dicha variable por zonas, es decir, teniendo en cuenta el lugar de procedencia.

Granada-Chana (p=0,0098), Granada-Norte (p=0,0017), Granada-Centro (p=0,0112), Vega (p=0,0015) y Poniente (p=0,0004).

La zona de Granada-Ronda con un promedio de 3,13 palabras por U-T presenta mejores resultados y es estadísticamente significativa respecto de las siguientes zonas: Granada-Norte (p=0,0342), Vega (p=0,0359), Poniente (p=0,0108) y Granada-Albaycín (p=0,05).

La zona Costa con un promedio de 2,95 cláusulas por U-T presenta diferencias significativas con la zona Poniente (p=0,0243).

¹¹ Vid bibliografía.

¹² Concretamente una probabilidad de p=0,0001.

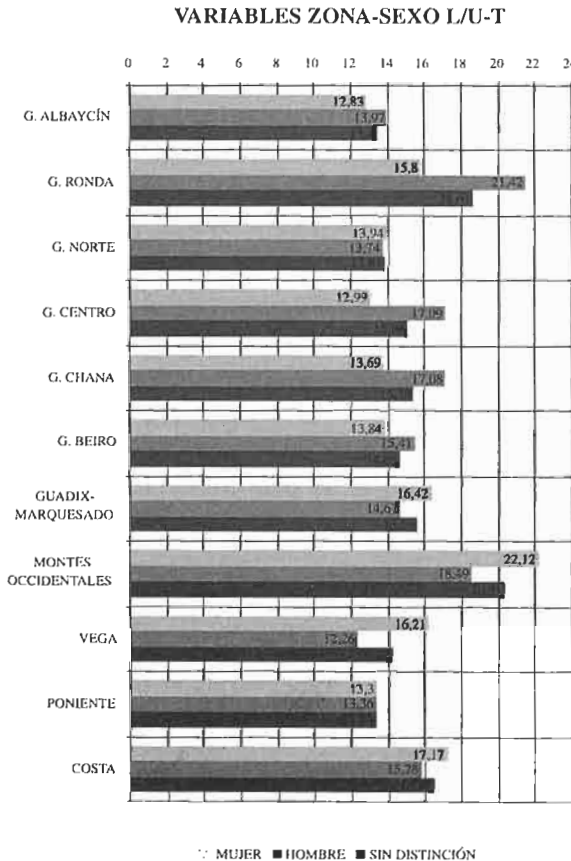
5.3. Según variables «sexo» y «zona»

Promedio de longitud de unidad terminal.

Cuadro 5

| ZONA L/U-T | MUJER | HOMBRE | SIN DISTINCIÓN DE SEXO |
|---------------------|---------------|---------------|------------------------|
| GRANADA - ALBAYCÍN | 12,83 (±0,83) | 13,97 (±2,08) | 13,40 (±1,09) |
| GRANADA - RONDA | 15,80 (±1,91) | 21,42 (±2,35) | 18,61 (±1,65) |
| GRANADA - NORTE | 13,94 (±1,42) | 13,74 (±1,26) | 13,84 (±0,91) |
| GRANADA - CENTRO | 12,99 (±1,25) | 17,09 (±2,85) | 15,04 (±1,60) |
| GRANADA - CHANA | 13,69 (±0,70) | 17,08 (±2,55) | 15,39 (±1,35) |
| GRANADA - BEIRO | 13,84 (±1,73) | 15,41 (±2,06) | 14,63 (±1,31) |
| GUADIX-MARQUESADO | 16,42 (±1,82) | 14,67 (±1,05) | 15,54 (±1,04) |
| MONTES OCCIDENTALES | 22,12 (±2,02) | 18,49 (±1,70) | 20,31 (±1,36) |
| VEGA | 16,21 (±2,02) | 12,26 (±1,17) | 14,24 (±1,25) |
| PONIENTE | 13,30 (±0,53) | 13,36 (±1,20) | 13,33 (±0,63) |
| COSTA | 17,17 (±2,01) | 15,78 (±1,74) | 16,47 (±1,29) |

Gráfica 4



El cuadro 5 incluye los valores medios de todas las zonas referidas a mujeres y a hombres y, asimismo, se han reproducido los datos globales obtenidos en cada zona para que sirvan de punto de referencia (sin distinción de sexo). La gráfica 4 ilustra esos mismos datos.

Las valoraciones más importantes que de aquí se deducen son:

- En cuatro zonas las mujeres obtienen un promedio destacado, con más de 16 palabras por unidad terminal: Montes Occidentales (22,12), Costa (17,17), Guadix-Marquesado (16,42) y Vega (16,21). Un promedio similar presentan los hombres en las zonas de Granada-Ronda (21,42), Montes Occidentales (18,49), Granada-Centro (17,09) y Granada-Chana (17,08).
- Como puede observarse, el sexo femenino eleva el promedio de palabras por U-T en la zona Montes Occidentales y el sexo masculino en la zona Granada-Ronda, las mismas que aparecían destacadas al analizar los datos de la variable zona sin distinción de sexo. Estadísticamente dichas zonas resultan significativas¹³.
- Los hombres superan a las mujeres prácticamente en todas las zonas correspondientes a Granada capital y el fenómeno contrario se produce en las zonas de la provincia, dato que analizaremos con mayor profundidad en la siguiente variable.
- Finalmente las mayores diferencias de sexo se producen en la zona de Granada-Ronda (con 5,62 palabras más por cada U-T en los hombres) y en Granada-Centro (con 4,10 palabras más también en los hombres).

¹³ En los hombres, la zona Granada-Ronda, es estadísticamente significativa respecto de: Guadix-Marquesado ($p=0,0296$), Granada-Albacyén ($p=0,0354$), Granada-Norte ($p=0,0177$), Vega ($p=0,0071$) y Poniente ($p=0,0138$); y la zona Montes Occidentales ofrece resultados superiores y estadísticamente significativos respecto de: Granada-Norte ($p=0,0458$), Vega ($p=0,0121$) y Poniente ($p=0,0316$).

Por otra parte, considerando sólo el sexo «mujer», los Montes Occidentales establecen diferencias significativas respecto de las demás: Guadix-Marquesado ($p=0,05$), Granada-Beiro ($p=0,0092$), Granada-Albacyén ($p=0,0028$), Granada-Ronda ($p=0,0422$), Granada-Chana ($p=0,0051$), Granada-Norte ($p=0,0072$), Granada-Centro ($p=0,0033$) y Poniente ($p=0,0042$).

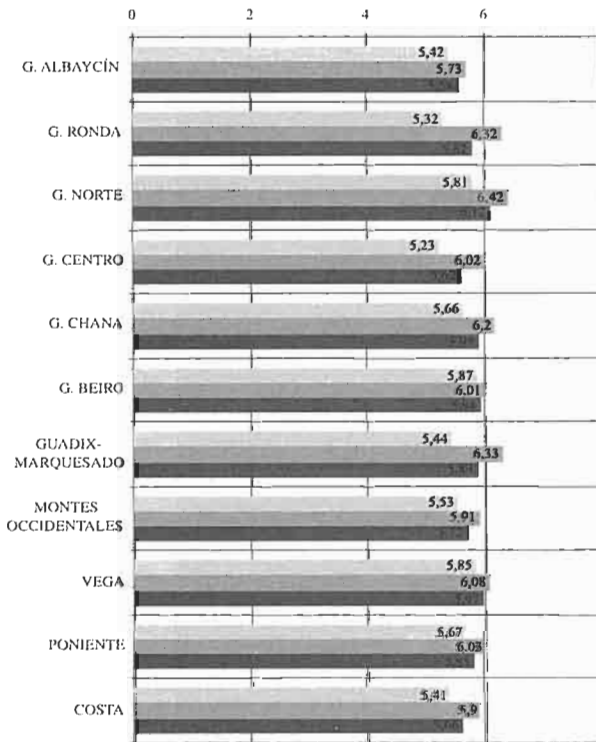
Promedio de longitud de cláusulas.

Cuadro 6

| ZONA L/CL | MUJER | HOMBRE | SIN DISTINCIÓN DE SEXO |
|---------------------|---------------------|---------------------|------------------------|
| GRANADA - ALBAYCÍN | 5,42 ($\pm 0,30$) | 5,73 ($\pm 0,30$) | 5,58 ($\pm 0,21$) |
| GRANADA - RONDA | 5,32 ($\pm 0,20$) | 6,32 ($\pm 0,25$) | 5,82 ($\pm 0,21$) |
| GRANADA - NORTE | 5,81 ($\pm 0,40$) | 6,42 ($\pm 0,40$) | 6,12 ($\pm 0,28$) |
| GRANADA - CENTRO | 5,23 ($\pm 0,18$) | 6,02 ($\pm 0,39$) | 5,62 ($\pm 0,23$) |
| GRANADA - CHANA | 5,66 ($\pm 0,21$) | 6,20 ($\pm 0,38$) | 5,93 ($\pm 0,22$) |
| GRANADA - BEIRO | 5,87 ($\pm 0,37$) | 6,01 ($\pm 0,25$) | 5,94 ($\pm 0,22$) |
| GUADIX - MARQUESADO | 5,44 ($\pm 0,26$) | 6,33 ($\pm 0,51$) | 5,89 ($\pm 0,30$) |
| MONTES OCCIDENTALES | 5,53 ($\pm 0,25$) | 5,91 ($\pm 0,39$) | 5,72 ($\pm 0,23$) |
| VEGA | 5,85 ($\pm 0,48$) | 6,08 ($\pm 0,31$) | 5,97 ($\pm 0,28$) |
| PONIENTE | 5,67 ($\pm 0,29$) | 6,03 ($\pm 0,18$) | 5,85 ($\pm 0,17$) |
| COSTA | 5,41 ($\pm 0,24$) | 5,90 ($\pm 0,41$) | 5,66 ($\pm 0,24$) |

Gráfica 5

VARIABLES ZONA-SEXO L/CL



□ MUJER □ HOMBRE ■ SIN DISTINCIÓN

En el índice que mide el número de palabras por cláusula observamos:

- En todas las zonas los resultados obtenidos por los hombres superan a los obtenidos por las mujeres, si bien debemos matizar que las diferencias entre los dos sexos son muy reducidas; de hecho solamente en la zona de Granada-Ronda esa diferencia es de una palabra más por cláusula en los hombres, lo que queda reflejado en el análisis estadístico ($p = 0,0148$).
- Los valores más altos si tenemos en cuenta sólo el sexo «mujer» aparecen en: Granada-Beiro (5,87), Vega (5,85) y Granada-Norte (5,81). En los hombres podemos destacar los datos de Granada-Norte también (6,42), Guadix-Marquesado (6,33), Granada-Ronda (6,32) y Granada-Chana (6,2).

Promedio de cláusulas por unidad terminal.

Cuadro 7

| ZONA CL/U-T | MUJER | HOMBRE | SIN DISTINCIÓN DE SEXO |
|---------------------|---------------------|---------------------|------------------------|
| GRANADA - ALBAYCÍN | 2,40 ($\pm 0,20$) | 2,46 ($\pm 0,36$) | 2,43 ($\pm 0,20$) |
| GRANADA - RONDA | 2,86 ($\pm 0,40$) | 3,39 ($\pm 0,37$) | 3,13 ($\pm 0,27$) |
| GRANADA - NORTE | 2,45 ($\pm 0,35$) | 3,22 ($\pm 0,31$) | 2,33 ($\pm 0,22$) |
| GRANADA - CENTRO | 2,49 ($\pm 0,23$) | 2,78 ($\pm 0,34$) | 2,64 ($\pm 0,20$) |
| GRANADA - CHANA | 2,44 ($\pm 0,16$) | 2,78 ($\pm 0,38$) | 2,61 ($\pm 0,21$) |
| GRANADA - BEIRO | 2,43 ($\pm 0,36$) | 2,60 ($\pm 0,38$) | 2,51 ($\pm 0,25$) |
| GUADIX - MARQUESADO | 3,02 ($\pm 0,31$) | 2,43 ($\pm 0,29$) | 2,72 ($\pm 0,22$) |
| MONTES OCCIDENTALES | 4,05 ($\pm 0,39$) | 3,04 ($\pm 0,25$) | 3,54 ($\pm 0,26$) |
| VEGA | 2,75 ($\pm 0,25$) | 2,03 ($\pm 0,19$) | 2,39 ($\pm 0,18$) |
| PONIENTE | 2,37 ($\pm 0,14$) | 2,20 ($\pm 0,15$) | 2,29 ($\pm 0,10$) |
| COSTA | 3,20 ($\pm 0,41$) | 2,70 ($\pm 0,27$) | 2,95 ($\pm 0,25$) |

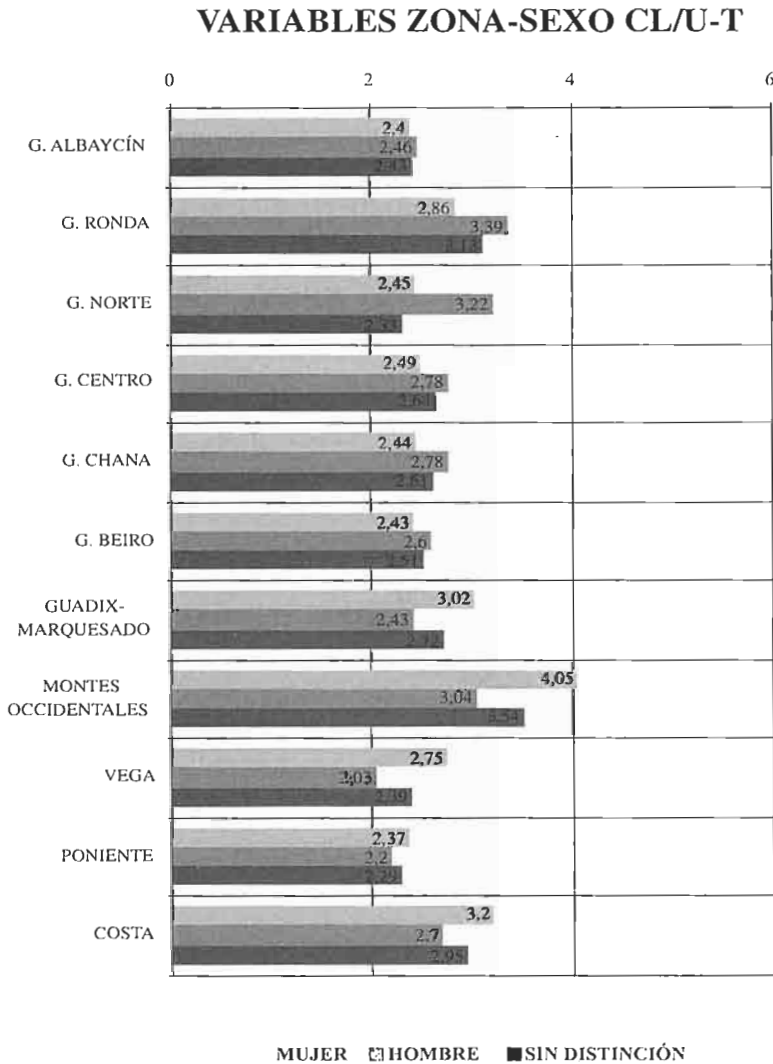
Los aspectos más importantes referidos al índice de la subordinación son:

- Si nos fijamos sólo en el sexo «mujer» las zonas que aparecen destacadas, con un promedio mayor a 3 cláusulas por U-T son: Montes Occidentales (4,05), Costa (3,2) y Guadix-Marquesado (3,02); la primera establece diferencias estadísticamente significativas con las restantes¹⁴.

¹⁴ Así la zona Montes Occidentales es estadísticamente significativa respecto de las restantes: Granada-Beiro ($p=0,0097$), Granada-Albaycín ($p=0,0044$), Granada-Ronda ($p=0,0549$), Granada-Chana ($p=0,0050$), Granada-Norte ($p=0,0098$), Granada-Centro ($p=0,0064$), Vega ($p=0,0185$) y Poniente ($p=0,0042$).

- Entre los hombres las zonas de Granada-Ronda (3,39), Granada-Norte (3,32) y Montes Occidentales (3,04) presentan los mejores valores, con algunos datos estadísticamente significativos¹⁵.

Gráfica 6



¹⁵ Concretamente la zona de Granada-Ronda respecto de: Granada-Norte (p=0,0318), Vega (p=0,0100) y Poniente (p=0,0183). También la zona de Montes Occidentales respecto de: Vega (p=0,0087) y Poniente (p=0,0182).

- Si comparamos los datos de ambos sexos por zonas, vemos que las mujeres superan a los hombres en todas las zonas de la provincia y los hombres superan a las mujeres en todas las zonas de Granada-capital.
- Las mayores diferencias de sexo se observan en Montes Occidentales y en la Vega, con datos estadísticamente significativos a favor de las mujeres en ambos casos¹⁶.

5.4. Según variable «población»

Cuadro 8

| POBLACIÓN | L/U-T | L/CL | CL/U-T |
|-----------|----------------------|---------------------|---------------------|
| PROVINCIA | 15,98 ($\pm 0,58$) | 5,82 ($\pm 0,11$) | 2,78 ($\pm 0,11$) |
| CAPITAL | 15,15 ($\pm 0,56$) | 5,83 ($\pm 0,09$) | 2,61 ($\pm 0,09$) |

En este cuadro número 8 aparecen los datos de los informantes teniendo en cuenta si proceden de Granada capital o de la provincia. Como puede observarse apenas si se establecen diferencias entre unos y otros en cada índice, lo que queda reflejado en el análisis estadístico al no aportar diferencias significativas.

Sin embargo, esta variable presenta datos interesantes cuando se tiene en cuenta el sexo. El cuadro siguiente recoge los valores de las diferentes combinaciones:

Cuadro 9

| | L/U-T | L/CL | CL/U-T |
|----------------------|----------------------|---------------------|---------------------|
| Mujeres de provincia | 17,04 ($\pm 0,89$) | 5,58 ($\pm 0,14$) | 3,08 ($\pm 0,16$) |
| Mujeres de capital | 13,85 ($\pm 0,55$) | 5,55 ($\pm 0,12$) | 2,51 ($\pm 0,12$) |
| Hombres de provincia | 14,91 ($\pm 0,69$) | 6,05 ($\pm 0,16$) | 2,48 ($\pm 0,12$) |
| Hombres de capital | 16,45 ($\pm 0,95$) | 6,12 ($\pm 0,13$) | 2,70 ($\pm 0,15$) |

En el primer índice llaman la atención los resultados obtenidos por las mujeres de la provincia (17,04) y por los hombres de la capital (16,45) e, igualmente, estos dos grupos son los que destacan en el índice de la subordinación. Además hay otros aspectos que merecen la pena señalar:

¹⁶ Así en Montes Occidentales tenemos $p=0,005$ y en Vega $p=0,0423$.

- Comparando «mujeres de provincia» con «mujeres de capital» en todos los índices presentan mejores resultados las primeras, siendo significativas las diferencias en el promedio de longitud de U-T y en el promedio de cláusulas por U-T¹⁷.
- La situación contraria aparece entre los hombres: los de la capital ofrecen resultados superiores a los de la provincia en todos los índices de medición.
- Si tenemos en cuenta sólo los informantes que proceden de la capital, los hombres superan a las mujeres en todos los índices, siendo estadísticamente significativas las diferencias en el primer índice y en el tercero¹⁸.
- Por el contrario, las mujeres reflejan datos más altos si limitamos nuestro estudio a los informantes de la provincia; concretamente en el índice promedio de longitud de U-T y en el índice promedio de cláusulas por U-T¹⁹.
- Al comparar grupos de individuos diferentes en las dos variables, en sexo y en población, observamos que las «mujeres de provincia» superan a los «hombres de la capital» en dos índices, aunque en el promedio de longitud de cláusula aparecen diferencias estadísticamente significativas a favor de los hombres ($p=0,0024$); y, por otro lado, los «hombres de provincia» presentan datos mejores que las «mujeres de capital», excepto en el índice de la subordinación²⁰.

Todo esto confirma que la variable «población» debe ser tenida en cuenta a la hora de medir la madurez sintáctica, pues al vincular su análisis a la distinción de sexo se obtienen datos diferentes que resultan significativos según los grupos de informantes seleccionados, a pesar de que estas diferencias no se manifiestan si ambas variables se analizan por separado.

Los datos que aporta el conjunto de variables que ha sido tenido en cuenta en nuestra investigación no nos permiten dar una interpretación que contribuya a aclarar estos resultados, concretamente el hecho de que las mujeres obtengan mejores promedios en las comarcas y los hombres en la capital.

Sin embargo, me atrevo a sugerir algunos aspectos que quizás influyan en los resultados finales. Sería conveniente someter a los informantes a unas pruebas de carácter cognitivo; hacer un diagnóstico del funcionamiento de los centros y del enfoque que el profesorado da a las distintas asignaturas, pres-

¹⁷ Respectivamente $p=0,0020$ y $p=0,0080$.

¹⁸ En L/U-T $p=0,0306$ y en L/CL $p=0,0011$ a favor de los hombres.

¹⁹ Este último resultó estadísticamente significativo $p=0,0088$.

²⁰ Estadísticamente hay diferencias en L/CL a favor de los «hombres de provincia» frente a las «mujeres de capital» ($p=0,0123$).

tando especial atención a la Lengua y Literatura españolas; y, por último, no podemos olvidar el grado de motivación que el alumno/a muestra a lo largo de la enseñanza; mi experiencia personal me ha permitido comprobar que las mujeres de los pueblos manifiestan a lo largo de la enseñanza secundaria un interés mayor que los hombres por alcanzar niveles educativos superiores que les permitan salir de sus pueblos y realizar estudios universitarios.

Estas consideraciones deberán estar presentes en posteriores análisis que continúen la línea del presente trabajo.

5.5. Según Variable «Sistema Educativo»

Cuadro 10

| SISTEMA EDUCATIVO | L/U-T | L/CL | CL/U-T |
|-------------------|----------------------|---------------------|---------------------|
| LOGSE | 14,87 ($\pm 0,52$) | 5,87 ($\pm 0,09$) | 2,69 ($\pm 0,09$) |
| BUP | 16,32 ($\pm 0,63$) | 5,77 ($\pm 0,11$) | 2,85 ($\pm 0,11$) |

El cuadro número 10 recoge las diferencias entre alumnos que cursan LOGSE y alumnos que cursan BUP, a través de los índices primarios de medición. Conviene destacar, a la vista de los resultados, dos aspectos interesantes: en primer lugar, observamos un promedio de 16,32 en el índice que mide la longitud de U-T correspondiente al sistema BUP, valor que supera en 1,45 al promedio de los alumnos que cursan LOGSE, lo cual supone la inclusión en cada U-T de casi una palabra y media más; en segundo lugar, en el índice que representa la capacidad de subordinación también los estudiantes de BUP sobresalen en el análisis comparativo²¹.

Y, de nuevo, como hemos hecho en las anteriores variables vamos a comentar la incidencia del sexo, para así ver las posibles diferencias entre los resultados de las mujeres y los hombres que han cursado el nuevo sistema educativo (LOGSE) o el antiguo (BUP).

Cuadro 11

| | L/U-T | L/CL | CL/U-T |
|------------------|----------------------|---------------------|---------------------|
| Mujeres de LOGSE | 13,90 ($\pm 0,52$) | 5,63 ($\pm 0,12$) | 2,49 ($\pm 0,11$) |
| Mujeres de BUP | 16,98 ($\pm 0,93$) | 5,49 ($\pm 0,13$) | 3,10 ($\pm 0,16$) |
| Hombres de LOGSE | 15,83 ($\pm 0,88$) | 6,12 ($\pm 0,12$) | 2,61 ($\pm 0,14$) |
| Hombres de BUP | 15,66 ($\pm 0,85$) | 6,05 ($\pm 0,17$) | 2,60 ($\pm 0,13$) |

²¹ Considero estos datos importantes, a pesar de que, al aplicar el análisis estadístico, no aparecieron diferencias significativas.

Una primera observación nos lleva a afirmar que las mujeres con estudios de BUP destacan en dos índices: promedio de longitud de U-T (16,98) y promedio de cláusulas por U-T (3,10); y que en el índice promedio de longitud de cláusula los hombres con estudios LOGSE superan a los otros grupos. Pero, además, conviene hacer otras valoraciones:

- Entre las mujeres, las que estudian BUP presentan mejores resultados que las que estudian LOGSE, y así lo reflejó el análisis estadístico que dio diferencias significativas en L/U-T ($p = 0,0025$) y en CL/U-T ($p = 0,0029$).
- Por el contrario, entre los hombres, los que estudian LOGSE superan a los que estudian BUP en todos los índices.
- Comparando dentro del mismo sistema educativo, LOGSE, a hombres y mujeres, hemos comprobado que en todos los índices destacan los hombres, siendo en L/U-T donde se separan más de las mujeres con una diferencia de 1,93 entre ambos valores y aparecen diferencias significativas en L/CL ($p = 0,0036$).
- Si esto mismo se analiza en el sistema BUP, son las mujeres las que presentan valores superiores, aunque en el promedio de longitud de cláusula siguen destacando los hombres (6,05 frente a 5,49)²².
- Finalmente, cuando hemos comparado distintas poblaciones de informantes de las dos variables, observamos que, en líneas generales obtienen mejores resultados los que han cursado el sistema BUP, independientemente de que sean mujeres u hombres.

6. CONCLUSIONES

En líneas generales hay dos conclusiones básicas que se derivan de nuestro trabajo: la primera es que el conjunto de la población seleccionada como muestra presenta niveles muy homogéneos en lo que se refiere a complejidad sintáctica en sus composiciones escritas, independientemente de las variables analizadas; es decir, los alumnos de bachillerato de Granada y provincia ofrecen pocas diferencias entre sí, con las salvedades que hemos hecho hasta ahora. La segunda es que los resultados obtenidos en nuestro diagnóstico confirman investigaciones precedentes que han aplicado los mismos índices de medición y algunas de nuestras variables²³.

²² En este caso, en L/CL aparecen diferencias estadísticamente significativas a favor de los hombres ($p=0,0087$).

²³ Especialmente TORRES GONZÁLEZ, A. Nelsi, 1996, *Complejidad sintáctica en estudiantes de Tenerife*, centro de la cultura popular canaria, Santa Cruz de Tenerife.

Al margen de esto podemos hacer las siguientes valoraciones:

1. La aplicación de los índices de Hunt teniendo en cuenta la variable «zona» ha demostrado que existen tres zonas destacadas, sobre todo al medir el promedio de longitud de U-T y el promedio de cláusulas por U-T: la zona de Montes Occidentales, la de Granada-Ronda y la de la Costa, que resultaron estadísticamente significativas respecto de otras zonas. Por tanto, se puede afirmar que los alumnos procedentes de estos lugares presentan una mayor madurez sintáctica.
2. La distinción de sexo no es determinante a la hora de influir en la madurez sintáctica de los jóvenes informantes. En todos los índices aparecen resultados similares y sólo en el promedio de longitud de cláusulas los hombres obtienen niveles superiores.
3. Sin embargo, cuando analizamos la distinción de sexo en cada zona sí aparecen algunas diferencias significativas; así queda demostrado que:
 - a) En todas las zonas que pertenecen a Granada capital los hombres superan a las mujeres en los índices de medición primarios y el fenómeno contrario se produce en las zonas de la provincia.
 - b) Tanto en el primer índice (L/U-T) como en el tercero (CL/U-T), si sólo consideramos el sexo «mujer» destacan los resultados que obtienen las procedentes de Montes Occidentales, Costa y Guadix-Marquesado. Entre los hombres, sobresalen los de Granada-Ronda y también de Montes Occidentales.
4. Teniendo en cuenta la variable «población», se observa que globalmente no repercute en una mayor o menor madurez sintáctica, pero, como ocurre con la variable «zona», se obtienen resultados interesantes si la analizamos por sexos. De esta manera, las mujeres de la provincia presentan mayor madurez sintáctica que las mujeres de la capital, situación que se invierte entre los hombres; y, por otra parte, entre los informantes de la capital sobresalen los hombres y entre los de la provincia sobresalen las mujeres.
5. Según la variable «sistema educativo», en líneas generales los alumnos que cursan BUP presentan mayor madurez sintáctica que los que cursan LOGSE. Si además consideramos la distinción de sexo, la conclusión más importante es que las mujeres estudiantes de BUP alcanzan mayor madurez sintáctica que las que estudian LOGSE, mientras que entre los hombres ocurre lo contrario.

Finalmente, este estudio planteado como un diagnóstico del manejo que hacen de la sintaxis nuestros escolares granadinos me lleva a una serie de reflexiones de carácter menos objetivo pero fruto de mi experiencia docente.

En primer lugar, creo que seguimos impartiendo en nuestras aulas un modelo más o menos tradicional y continuista de la asignatura de Lengua basado en contenidos conceptuales más que instrumentales, a pesar de que se haya abandonado, en muchos casos, la clase meramente academicista. Y este tipo de enseñanza, e incluso otros modelos más actualizados, relegan a un segundo plano algo fundamental en el aprendizaje: la composición escrita. El alumno hace ejercicios de morfología, memoriza verbos, analiza sujetos y predicados, de vez en cuando realiza lectura comprensiva, etc.; pero pocas veces escribe, se enfrenta a la hoja en blanco, redacta sobre su vida diaria o sobre temas que le incumben; y lo que es peor, si lo hace, raramente el profesor «pierde varias clases» corrigiendo redacciones, actividad que conlleva mucho tiempo y bastante esfuerzo (sobre todo si seguimos manteniendo clases numerosas).

En segundo lugar, estamos diariamente constatando que las nuevas tecnologías, de las que nos beneficiamos todos, juegan en contra del profesor de Lengua en cuanto al uso del lenguaje. Los nuevos códigos tendentes al uso de abreviaturas, símbolos, iniciales, logotipos, etc. (piénsese en el lenguaje de los móviles que utilizan nuestros jóvenes), se están convirtiendo en el medio de comunicación habitual y general que trasciende el uso meramente telefónico (yo ya he tenido «la oportunidad» de encontrar todo este tipo de simbología en exámenes de alumnos de bachillerato). Obviamente, la complejidad sintáctica se reduce aquí a la mínima expresión.

En tercer lugar, debemos ofrecer a los escolares, de cualquier nivel, buenos modelos de escritura. La tendencia de estos últimos años ha sido que el alumno lea cualquier cosa con tal de que lea. Esta opción, que puede ser positiva en algunos casos, no debe mantenerse a lo largo de toda la escolaridad. Creo que es un derecho y puede resultar un gran descubrimiento –como lo fue para muchos de nosotros– que conozcan a los clásicos, que lean poesía, teatro, y no sólo novela. Muchas veces nos sorprenderíamos del efecto que un buen texto tiene en el alumno. Evidentemente el profesor sabrá mejor que nadie el momento adecuado, el escritor más conveniente, la ayuda o guía que le pueda ofrecer, pero estoy convencida de que todos necesitamos buenos modelos de escritura para aprender a escribir mejor.

Por último, y centrándome más en cuestiones meramente sintácticas, se pueden hacer numerosos ejercicios para aumentar la madurez sintáctica, todos ellos basados en procesos de incrustación o transformación. Son de diversos tipos, pero enumero brevemente algunos de ellos:

- Dar parejas de oraciones simples y reducirlas a una compleja.
- El ejercicio contrario: dar oraciones complejas y reducirlas a simples.
- Construir oraciones con determinados nexos, sobre todo aquellos que menos usan los alumnos: concesivos, consecutivos, comparativos, etc.
- Dar una lista con oraciones simples muy breves, relacionadas semánticamente entre sí y tratar de construir un párrafo con ellas.

- Seleccionar en un texto los núcleos significativos, las palabras claves que van dándole cohesión y, posteriormente, construir con esos núcleos otro texto personalizado.

La dificultad de estos ejercicios dependerá de la edad y nivel del alumnado pero básicamente se pueden hacer de forma simplificada desde temprana edad e ir complicándolos conforme avanza la escolaridad.

Por ejemplo, a un niño de primaria se le pueden dar las siguientes oraciones:

1. *Una bruja vivía en un bosque.*
2. *El bosque estaba lejos.*
3. *La bruja era vieja.*
4. *Era también fea.*
5. *La bruja hacía magia.*
6. *Con la magia convertía los sueños en realidad.*

Con ellos se podría construir el siguiente párrafo: «*Había una vez una bruja, vieja y fea, que vivía en un lejano bosque. Hacía magia para convertir los sueños en realidad*».

Este mismo ejercicio, a un alumno de secundaria, si su nivel lo permite, se le puede ofrecer un mayor número de oraciones y procurar que inserte estructuras cada vez más complejas. Por ejemplo:

1. *Federico García Lorca nació en Fuentevaqueros.*
2. *Fuentevaqueros es un pueblo de Granada.*
3. *Nació en 1898.*
4. *Su familia era acomodada.*
5. *Ya joven se traslada a Madrid.*
6. *Se instala en la Residencia de Estudiantes.*
7. *Allí conoce a grandes personalidades como Dalí o Buñuel.*
8. *Estudia Derecho y Filosofía.*
9. *Acabó Derecho.*
10. *No acabó Filosofía.*
11. *Es un gran poeta.*
12. *Pertenece a la generación del 27.*
13. *Uno de sus grandes poemas fue El Romancero.*
14. *También escribió teatro.*
15. *Su primer estreno teatral fue Mariana Pineda.*
16. *Es un escritor de fama universal. Etc.*

Con estos datos se podría hacer el siguiente texto que incluye procedimientos de incrustación y elisión (transformaciones imprescindibles para adquirir madurez sintáctica según Hunt):

Federico García Lorca nació en Fuentevaqueros, un pueblo de la provincia de Granada, en 1898 y en el seno de una familia acomodada. Siendo joven se traslada a Madrid para cursar estudios instalándose en la Residencia de Estudiantes, donde conoce a grandes personalidades de la cultura como Dalí o Buñuel. A pesar de que estudia Derecho y Filosofía, sólo consigue acabar Derecho. Es un escritor de fama universal, poeta y dramaturgo, perteneciente a la Generación del 27. El Romancero es uno de sus grandes poemas y Mariana Pineda su primer estreno teatral.

Como pueden comprobar se trata, en definitiva, de modificar estructuras, de idear oraciones nuevas, de pensar, de jugar con el lenguaje y de que nuestros alumnos comprueben que mejorando su capacidad expresiva serán al final más libres.

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcos Llorach, Emilio, Real Academia Española, 1994, *Gramática de la Lengua Española*, Colección Nebrija y Bello, Ed. Espasa-Calpe, Madrid.
- Andión Herrero, M.^a Antonieta y Ana M.^a Ruiz Martínez, 1996, «Azorín, Cela, Delibes y Unamuno. Análisis contrastivo de madurez sintáctica», *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 6, Universidad de Alcalá, pp. 9-36.
- Espinete de Gonsalves, Lidia E., 1996 «Índices Primarios de madurez sintáctica en escritores profesionales puertorriqueños: variables sexo y modo de discurso», *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 6, Universidad de Alcalá, pp. 37-51.
- Herrera Lima, M.^a Eugenia, 1991, «Madurez sintáctica en escolares de la ciudad de México: análisis preliminar». En H. López Morales, *La enseñanza del español como lengua materna. Actas del II Seminario Internacional sobre «Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna»*, Río Piedras, Universidad de Puerto Rico, pp. 155-169.
- Hunt, Kellogg W., 1970, «Recent Measures in Syntactic Development», en Mark Lester (ed.), *Readings in Applied Transformational Grammar*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- , 1970, «Syntactic maturity in schoolchildren and adults», en *Monographs of the society for research in child development*, Serial No. 134, vol. 35.
- López Morales, Humberto, 1986, *Enseñanza de la lengua materna*, Madrid, Playor.

- Moya Corral, Juan Antonio, 1998, «El análisis sintáctico: categorías formales y funcionales». En García Wiedemann, Emilio J., Juan Antonio Moya Corral y M^a Isabel Montoya Ramírez (eds.), *La Lengua Española en el aula*, Granada, Centro de Formación Continua, pp. 443-460.
- Muñoz, Gloria y Mónica Véliz, 1983, «Incidencia del método de combinación de oraciones en la madurez sintáctica y en la calidad general de la composición», *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 21, pp. 81-86.
- Real Academia Española, 1999, *Gramática descriptiva de la Lengua Española*, Colección Nebrija y Bello, dirigida por Ignacio Bosque y Violeta Demonte, Ed. Espasa-Calpe, Madrid, 3 vols.
- Rodríguez Fonseca, Leonilda, 1991, «Índices de madurez sintáctica en escolares puertorriqueños de escuela primaria». En H. López Morales, *La enseñanza del español como lengua materna. Actas del II Seminario Internacional sobre «Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna»*, Río Piedras, Universidad de Puerto Rico, pp. 133-143.
- Torres González, Antonia Nelsi, 1994, «Índices primarios de madurez sintáctica en escolares de Tenerife», *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 2, Universidad de Alcalá, pp. 115-126.
- , 1996, *Complejidad sintáctica en estudiantes de Tenerife*, Santa Cruz de Tenerife, Centro de la cultura popular canaria.
- , 1997, «Complejidad sintáctica en escritores de las Islas Canarias», *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 8, Universidad de Alcalá, pp. 105-125.
- , 1977, «Índices primarios y clausales de complejidad sintáctica en estudiantes del último curso de la enseñanza no universitaria (COU) y en escritores de las Islas Canarias». En Otal, José Luis, Inmaculada Fortanet, Victoria Codina (Eds.). *Estudios de Lingüística Aplicada*, Castellón de la Plana, Universitat Jaume I.
- Torres López, M^a Concepción, 2000, «Análisis de madurez sintáctica en alumnos de COU». En Moya Corral, J.A. (ed.) *Adquisición y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las IV Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, Granada, pp. 237-242.
- , 2001, «Índices primarios de madurez sintáctica: análisis comparativo en alumnos de COU», *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 12, Universidad de Alcalá, pp. 93-118.
- Vázquez, Irma N., 1991, «Índices de madurez sintáctica en estudiantes puertorriqueños de escuela superior». En H. López Morales, *La enseñanza del español como lengua materna. Actas del II Seminario Internacional sobre «Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna»*, Río Piedras, Universidad de Puerto Rico, pp. 145-153.
- Véliz, Mónica, Gloria Muñoz y Max Sergio Echeverría, 1985 «Madurez sintáctica

y combinación de oraciones en estudiantes universitarios», *Revista de Lingüística Aplicada*, 23, pp. 107-119.

Véliz de Vos, Mónica, 1988, «Evaluación de la madurez sintáctica en el discurso escrito», *Revista de Lingüística Aplicada*, 26, pp. 105-141.

Véliz, Mónica, Gloria Muñoz, Max S. Echeverría, Alba Valencia, Emilio Ávila y Nicolás Muñoz, 1991, «Evaluación de la madurez sintáctica en estudiantes chilenos de cuarto medio», *Estudios Filológicos* 26, pp. 71-81.

MESA REDONDA

LA SOCIOLINGÜÍSTICA HOY

Los profesores que participaron en esta mesa redonda fueron los doctores Manuel Almeida Suárez; Juan Andrés Villena Ponsoda y Juan Antonio Moya Corral.

El Dr. Almeida comenzó su intervención indicando que su acercamiento a esta disciplina relativamente joven se había caracterizado por ser crítico puesto que una de las causas que lo habían motivado era la falta de amplitud del método dialectológico demandada por la propia investigación. Ese proceso, sin embargo, lo considera beneficioso porque constituyó una reflexión, un aprendizaje crítico. Asimismo, señaló que, aunque trabaja con los modelos de Labov y, más concretamente, sobre los conceptos de *seguridad e inseguridad lingüística*, podía distinguirse cierta novedad en las investigaciones de este tipo llevadas a cabo en la Universidad de La Laguna: el carácter interdisciplinar de la sociolingüística (lingüística, sociología y dialecto social), frente a otros como López Morales que la consideran una disciplina lingüística. En su opinión, todavía se hace una sociolingüística demasiado lingüística y piensa que debería hacerse una sociolingüística un poco más social porque, normalmente, se toma una variable lingüística como variable dependiente y se estudia en relación con las variables sociales pero, aunque muchos sociolingüistas no están de acuerdo, la lengua no sólo es variable dependiente sino, también, independiente puesto que así como lo social influye sobre la lengua, ésta influye en la sociedad. En la lengua se trabaja el modelo de clase social desde una perspectiva laboviana pero de modo crítico puesto que no se puede trasladar este modelo aplicado en Nueva York de un modo directo a otras comunidades por las diferencias existentes entre ellas, puesto que es preciso tener en cuenta las condiciones históricas que han conformado la comunidad. Se trabaja en variación foné-

tica, fonológica, léxica y morfosintáctica también mediante el estudio de redes sociales para conseguir una idea completa de cómo se construye el significado social.

Por su parte, el Dr. Villena mostró su preocupación por estas cuestiones desde el punto de vista teórico y manifestó cómo la ayuda de los demás investigadores sociales es necesaria e interesante. Su preocupación puede resumirse en dos puntos: el enigma de la lengua y el de las variables sociales. La cuestión es: ¿cómo pueden abordarse al trabajar en un territorio intermedio? La ayuda de los demás investigadores sociales es por este motivo necesaria e interesante. De lo que se trata es de encontrar una estructura de semejanza: se estudia la clase social y se presupone que entre los individuos que tienen un *estatus* similar hay una solidaridad social y, si hay una solidaridad social, también debe haber una solidaridad lingüística y ser similares en su comportamiento. Dado que esta teoría estratificada no es válida para dar cuenta de la variación, se desarrollan una serie de procedimientos analíticos y de trabajo de campo y, así, surgen estructuras como las *redes sociales* que ponen en relación a individuos que realmente se conocen y que, por encontrarse en un punto intermedio entre la clase y el individuo, pueden completar la metodología laboviana: llevar a cabo un procedimiento escalonado (estratificado / reticular / individual) puede solucionar este enigma.

El Dr. Almeida añadió que la red social, como la clase, está siempre presente y que la estructuración de las redes sociales y su influencia en la variación de la lengua es un problema. Las teorías postmodernas de los años 80 señalan que los grupos sociales no son uniformes y que las clases son dispersas —sobre todo la clase media— y hay individuos dentro de una clase que tienen comportamientos propios de otros (p.e. individuos de una generación que presentan rasgos de otros grupos de edad). Hay que olvidar que hay relación directa entre clase social y forma de hablar y que volver al individuo puesto que no existe una realidad social organizada. Y lo mismo sucede con las diferencias que se construyen en el discurso y que rechazan las interpretaciones que se han dado hasta ahora. El problema de estas tesis postmodernas es que falta un contexto histórico: se toman los textos fuera de contexto.

Nos encontramos en un momento muy rico en propuestas en el que surgen nuevos modelos y perspectivas: el Dr. Villena, en su estudio de la fonología del español hablado en Andalucía, se ha dado cuenta de que muchos de los planteamientos realizados se pueden simplificar siempre que se elija un modelo adecuado: se debe trabajar con el modelo de O.T. (teoría de optimidad) basado en restricciones de tipo empírico y aplicado al español meridional que permite explicar el comportamiento de clases de sonidos con unos mismos principios.

Pr. ¿Cuál es la diferencia entre etnología del habla y sociolingüística?

R. El Dr. Almeida señala que dentro del concepto de sociolingüística se podría integrar la etnología del habla. De hecho, en los 60, había artículos de etnología del habla en los que participaba Labov. La etnografía analiza los aspectos culturales relacionados con la lengua; la etnología, los aspectos sociales. No sabemos qué podemos encontrar en el proceso de trabajo de investigación: en ocasiones, si se plantea desde el punto de vista sociolingüístico, surgen aspectos culturales que no se deben dejar sino que deben llevarnos a replantearla e incluirla puesto que lo cultural y lo social están estrechamente relacionados y no siempre se puede separar.

Pr. Dedicación de los sociolingüistas

R. Todos están de acuerdo en que el grupo social influye en el modo de hablar. Pero no suelen tomarse los rasgos exclusivos, sino los rasgos preferenciales (ej. rasgos que se encuentran en el discurso de las mujeres y no de los hombres y viceversa).

Pr. Aportaciones innegables de la sociolingüística.

R. 1) De tipo metodológico: diferencia en la elaboración de los modelos lingüísticos. La propia metodología sociolingüística indica que no podemos ser intuitivos y que debemos seguir unos métodos que nos ayuden a afirmar o negar datos.

2) En la dimensión social: puede verse cómo la lengua sirve como identificación de los distintos grupos que pueden distinguirse en una comunidad. El modo de hablar nos ayuda a reconocernos como miembros de un grupo. La lengua puede ser usada como vehículo de identidad social, de cohesión social y de disgregación social y fuente de conflicto (como puede verse en algunas comunidades multilingües) y, además, sirve para conocernos mejor como individuos.

SEMINARIO

LENGUA Y CONTEXTO.
CONSIDERACIONES SOBRE SU INTERACCIÓN
EN EL USO DE LA LENGUA MATERNA

PEDRO BARROS GARCÍA
(UNIVERSIDAD DE GRANADA)
MARÍA DEL PILAR LÓPEZ GARCÍA
(C.L.M. UNIVERSIDAD DE GRANADA)
JERÓNIMO MORALES CABEZAS
(C.L.M. UNIVERSIDAD DE GRANADA)

1. INTRODUCCIÓN

No pretendemos descubrir «nuevos mundos» con nuestra propuesta, pero sí recoger algunos criterios dispersos en los trabajos realizados sobre el discurso oral y las relaciones entre la enseñanza de la lengua y la cultura para tratar de aplicarlos, con fines didácticos, a posibles candidatos a ser profesores tanto de su propia lengua como de lengua extranjera; así como también, dar algunas claves para que nuestros alumnos se inicien en el análisis de los textos orales, desde una perspectiva sociocultural.

Es un hecho innegable el enorme avance que ha experimentado la ciencia lingüística y, como consecuencia de ello, la tarea de los profesores se ha hecho mucho más compleja, dado que no sólo tienen que manejar los conceptos lingüístico-fónicos, morfosintácticos y léxico-semánticos, sino también, todo lo que afecta al terreno pragmático –tono, imagen, conocimiento de los temas y de la situación, adecuación sociocultural, etc.–, para poder aplicarlo a un análisis global e integrador de cualquier hecho de habla.

La lengua, como se sabe, no es sólo forma, sino que funciona principalmente como un instrumento de comunicación y, para que la competencia comunicativa de nuestros alumnos progrese adecuadamente, necesitamos

prestar atención a los elementos culturales que facilitan y posibilitan la producción, comprensión e interpretación de las manifestaciones lingüísticas. Por ello, al focalizar nuestra atención en las relaciones entre *Lengua* y *Cultura* pretendemos conseguir un mejor entendimiento de las relaciones humanas, tanto de los miembros de nuestra misma cultura, como con los de mundos y sociedades diferentes.

2. REFLEXIÓN SOBRE EL VALOR OTORGADO A LOS FENÓMENOS CULTURALES DE LA LENGUA

Lea con atención estas preguntas y conteste:

-
- a) ¿Sus alumnos son conscientes de los aspectos *sociales, intraculturales e interculturales* de la lengua cuando están aprendiéndola?
 - b) ¿Hacen preguntas en las que expresan su interés y curiosidad por conocer otras comunidades vecinas, otras costumbres u otras formas de actuación de otros países?
 - c) ¿Tienen en cuenta la información obtenida cuando describe y explica los fenómenos socioculturales de la lengua que enseña?
 - d) ¿Son poco conscientes de estos aspectos porque forman parte de la vida cotidiana?
-

Una vez que haya respondido a estas cuestiones, vamos a plantearnos una serie de objetivos para este seminario.

3. OBJETIVOS

- 1.º Reflexionar de forma crítica sobre la enseñanza vinculada de la lengua y la cultura maternas y sobre algunos problemas asociados como el de destacar la importancia del componente sociocultural dentro de la propia lengua materna.
- 2.º Realizar una breve descripción de cuatro conceptos de *cultura*.
- 3.º Intentar definir un punto de vista científico sobre el proceso de adquisición de la competencia cultural con objeto de saber en qué consiste ser competente desde el punto de vista social y cultural en el marco de la enseñanza/aprendizaje de la L1.
- 4.º Hacer un somero análisis sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua asociada a los fenómenos intra e interculturales.
- 5.º Hablar del tratamiento de los aspectos intraculturales en el aula de E/L1.
- 6.º Dar una pequeña muestra de ejemplos de actividades atendiendo a cuatro actitudes ante la percepción de los fenómenos descritos.

7.º Llegar a una serie de conclusiones sobre los aspectos enumerados anteriormente.

4. LA CULTURA COMPARTIDA Y EL CONCEPTO DE COMPETENCIA CULTURAL EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Empezaremos haciendo una rápida descripción de cuatro conceptos básicos de cultura:

CULTURA en un sentido **antropológico**: *es el conjunto de tradiciones y estilos de vida, socialmente adquiridos, de los miembros de una sociedad, incluyendo sus modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar (es decir, su conducta) en M. Harris(1990).*

Cultura con mayúsculas: comprendería la **noción tradicional** de cultura. Es decir, el saber literario, histórico, artístico, musical... (*Cervantes, la Alhambra, la Guerra Civil, Picasso, Gaudí, Manuel de Falla...*).

CULTURA COMPARTIDA: en el **sentido sociológico** del término. Esto es, la organización de la vida social, las costumbres, tradiciones y el modo de vida pautado por los individuos que comparten una misma realidad.

«**KULTURA**»: en **sentido semántico**. Abarcaría el sistema conceptual expresado en la lengua (la comida, la ropa, los derechos civiles, etc.) por los hablantes, según la formación, el grupo social, el sexo... Este saber es dinámico y cambiante, y evoluciona al ritmo de la sociedad.

Cfr.: Adaskov *et al.* (1990) ; Miquel, L y Sans, N. (1992) ; López García, M^a. P. (2000).

En este seminario vamos a partir del concepto de *cultura compartida*. Para ello, vamos a pensar en qué consiste ser competente desde el punto de vista cultural desde la perspectiva de la lengua materna con objeto de ser conscientes de los fenómenos de variación intracultural.

Los programas de lengua actuales articulan una serie de aspectos básicos en los que aparecen reflejados la unión de la lengua y su entorno a la hora de proyectar un curso de lengua. De todos ellos haremos hincapié en los que siguen:

1. Los alumnos necesitan tomar parte activa en las interpretaciones del mundo, encontrando fenómenos que expliquen el significado compartido de los símbolos culturales de su lengua y cultura maternas.
2. Los aspectos destacados de la cultura materna deben cotejarse con los de otras culturas y con el modo de pensar la realidad dentro y fuera de las sociedades observadas.
3. La selección de contenidos es determinante para poder analizar las diferencias dentro de la cultura materna (*variaciones intraculturales*) y fuera de ésta (*variaciones interculturales*).
4. Los programas de lengua deben tener en cuenta el conocimiento compartido, el rutinario y el consciente.
5. Los profesores tienen que facilitarles ayuda a los estudiantes para que puedan comprender los vínculos que existen entre los significados lingüísticos y culturales.
6. Los estudiantes deben analizar los valores y significados complejos de su sociedad; esto es, la literatura, el cine, las fiestas, la política, las instituciones, los rituales sociales, etc.

Así pues, a la hora de plantearnos cualquier tarea docente enfocada hacia la enseñanza de la lengua y la cultura –por ejemplo pensemos en los rituales que se siguen en las despedidas, en las rutinas de comportamiento en la mesa, en las reuniones de negocios, en las conversaciones familiares–, los profesores y los estudiantes debemos observar lo que sigue:

-
- a) ¿Quiénes son los protagonistas de la comunicación?
 - b) ¿En qué contexto se produce?
 - c) ¿Qué tipo de relaciones se establecen?
 - d) ¿Qué tipo de componente verbal se observa?
 - e) ¿Cuál es el componente no verbal asociado?
 - f) ¿Qué rituales socioculturales se siguen en cada caso?
-

Hechas estas consideraciones, vamos a pasar a describir las actitudes de los profesores y de los alumnos con respecto a los fenómenos de naturaleza intra e intercultural:

Actitudes de los profesores

- a. Los profesores ante todo deben ser *observadores* intra e interculturales.
- b. Deben compartir significados y experiencias.
- c. Deben representar el papel de intérpretes sociales e interculturales.
- d. Deben conocer el entorno cultural de la lengua.
- e. Deben saber más sobre su propia comunidad y la forma en que otros la perciben.

- f. Deben facilitar el acceso a los distintos conocimientos con objeto de hacerlos accesibles a la situación de aprendizaje y a la diversidad social y cultural de sus alumnos.
- g. Deben saber cómo funciona la lengua en la comunicación y cómo usarla de modo eficaz para la comprensión. Asimismo, deben evitar los malentendidos culturales.
- h. Deben crear situaciones de aprendizaje basadas en la recogida de datos y en el análisis de ciertas experiencias.

Actitudes de los alumnos

- a. Deben comprender el origen y el funcionamiento de los símbolos de significado cultural.
- b. Deben adquirir las habilidades y las estrategias adecuadas para interpretar y comprender otra/s cultura/s.
- c. Deben ser conscientes de las pautas de conducta y de los aspectos pragmáticos de la lengua.
- d. Tienen que saber actuar adecuadamente en distintas situaciones interculturales.
- e. Deben analizar los autoestereotipos y los heteroestereotipos con objeto de eliminar los malentendidos culturales.
- f. Deben evitar las generalizaciones, las actitudes negativas y el rechazo hacia los otros.
- g. Deben saber interpretar las diferencias y las similitudes.

5. TRATAMIENTO DE LOS ASPECTOS INTRACULTURALES EN EL AULA

Comenzaremos haciendo una segunda reflexión:

– Comente y reflexione sobre lo que es mejor para usted:

-
- a) ¿Presento directamente la información a los alumnos y explico los aspectos complejos?
 - b) ¿Pido a los estudiantes que busquen informaciones de diferentes fuentes para ser actualizadas posteriormente en el aula?
 - c) ¿Reparto distintos tipos de documentos para que los comparen por sí mismos?
 - d) ¿Introduzco los contenidos intraculturales e interculturales asociándolos de alguna forma?
 - e) ¿Describo y explico los aspectos culturales por separado?
-

6. CLASIFICACIÓN Y EJEMPLOS DE ACTIVIDADES ATENDIENDO A CUATRO ACTITUDES ANTE LA PERCEPCIÓN DE LOS FENÓMENOS CULTURALES

La percepción de cualquier fenómeno de naturaleza cultural se ajusta a cuatro tipo de situaciones o etapas:

1. **Percepción inicial**, o primera impresión, en la que se activa el proceso de captación de las diferencias (*los andaluces son folclóricos; los catalanes son tacaños; los gallegos son melancólicos; los castellanos son austeros, etc.*).
2. **Generalización de conceptos**, donde salen a la luz determinados comportamientos sin verificar si el suceso observado es constante u ocurre esporádicamente. En esta fase serán cuestionados los valores de los fenómenos observados (*todos los catalanes son tacaños; todos los castellanos son austeros...*).
3. **Reflexión**, en la que se tipifican los comportamientos individuales y se extraen una serie de conclusiones (*los andaluces son folclóricos en determinadas situaciones; la «melancolía» gallega es un tipo de actitud o de comportamiento...*).
4. **Conceptualización**, en la que se aprecian y juzgan las diferencias, llegando a articular un mecanismo de comprensión empática (*los andaluces, los gallegos, los castellanos o los vascos actúan así porque...*).

Las cuatro actitudes descritas arriba están estrechamente vinculadas a la enseñanza/aprendizaje del componente sociocultural de la lengua. Sin extendernos demasiado, podemos decir que nos facilitan una tipología de actividades para el aula. Así por ejemplo:

En la etapa de **percepción inicial** incluimos: (Anexo A)

A-1. *Actividades de observación directa e indirecta*, es decir, aquellas en las que se muestra el entorno cultural a través de fotografías e imágenes sobre las diversas costumbres de su propio país y sobre los rituales que se siguen determinadas situaciones (*En el norte de España se pueden ver las esquelas de defunción con la foto del difunto, mientras que en el sur este tipo de práctica no es frecuente*).

A-2. *Actividades para analizar la diferencia social y cultural*. Se usan como instrumento de desahogo y sirven para detectar actitudes negativas hacia los otros (*consisten en la exposición de un fenómeno observado y en una posterior explicación de dicho fenómeno*).

En la **etapa de generalización de conceptos** son aconsejables las siguientes prácticas: (Anexo B)

B-1. *Actividades basadas en autoestereotipos y heteroestereotipos.* El objetivo principal consiste en eliminar malentendidos y generalizaciones (*se realizan a través de observaciones sobre los conceptos que poseemos de nosotros mismos y sobre los otros.*)

B-2. *Actividades de comparación y contraste.* Son muy útiles para exteriorizar lo que es igual, parecido o diferente (*en ellas se utilizan observaciones sobre las diferencias internas y externas de cada sector sociocultural*).

En la **etapa de reflexión** se produce una reformulación de los esquemas iniciales. En esta fase del proceso de adquisición de la competencia cultural se pueden desarrollar: (Anexo C).

C-1. *Actividades de situación.* Consisten en la interpretación de determinados roles sociales observados. Para ello se pueden elegir ciertas situaciones y escenificarlas mediante ejercicios de dramatización (*cómo vive cotidianamente una familia de emigrantes o cómo participamos en las diferentes comunidades autónomas de nuestro país en las celebraciones festivas*).

C-2. *Actividades de crítica constructiva.* Se utilizan como instrumento de recapitulación de los aspectos negativos que se habían desvelado en la etapa de percepción inicial (*el formato de estas actividades puede ser también el de la simulación del problema, el del debate o el del análisis a través de la conversación, pero siempre destacando la solución de los problemas*).

En la **etapa de conceptualización** proponemos actividades que sirvan para comprender el funcionamiento global de una sociedad dada:

D-1. *Actividades de información.* Han sido las actividades más utilizadas en el terreno docente; nos estamos refiriendo a la exposición e investigación de temas monográficos relacionados con cualquier aspecto de la sociedad (historia, costumbres, geografía, música, cine...). Este tipo de actividades necesita cierta orientación y apoyo por parte del profesor.

7. CONCLUSIONES

La enseñanza de los aspectos descritos:

- Ayuda a descubrir y a comprender los significados compartidos por los miembros que pertenecen a una misma cultura.
- Promueve la tolerancia y el respeto hacia los *otros*.
- Facilita la comprensión de los problemas culturales que afectan a la comunicación.

- Posibilita un entendimiento y una aceptación de nuestra cultura y de otras culturas.
- Motiva y mejora el aprendizaje de la lengua.
- Permite una mayor comunicación intercultural.
- Fomenta la valoración crítica de otras formas de vida, creencias, costumbres... de la sociedad estudiada y nos permite hacer una constante reflexión sobre nuestra cultura y las culturas extranjeras.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adaskov *et. al.* (1990): «Design decisions on the cultural content of a Secondary English Course for Morocco», en *ELT JOURNAL*, 44 (1): 3-10.
- Barros, P.; López, M.^a P.; Morales, J. (2003) «La lengua en su entorno. Implicaciones intra e interculturales aplicadas a la enseñanza de las lenguas» XIII Congreso Internacional de ASELE, pp. 165-173.
- Byram, M. y Morgan, C. (1993): *Teaching-and-Learning. Language-and-Culture*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Byram, M. y Zarate, G. (1994): *Definitions, objectives and assessment of socio-cultural competence*, Estrasburgo, Consejo de Europa.
- Cerrolaza, O. (1996): «La confluencia de diferentes culturas: cómo conocerlas e integrarlas en la clase» en L. Miquel y N. Sans (coord.) *Didáctica del español como lengua extranjera*, Vol. 3, Madrid, Fundación Actilibre. Cuadernos del Tiempo Libre. Colección Expolingua: 19-32.
- González Blasco, M. (1999): «Aprendizaje intercultural: desarrollo de estrategias en el aula», en L. Miquel, N. Sans (coord.) *Didáctica del español como lengua extranjera*, Vol. 6, Madrid, Fundación Actilibre. Cuadernos del Tiempo Libre. Colección Expolingua: 109-127.
- López García, M.^a P. (2000): *Relaciones lengua-cultura en la didáctica del español como lengua extranjera. Implicaciones pedagógicas*, Granada, Universidad de Granada. (Tesis doctoral inédita).
- , (2001): «Puntos de vista sobre el proceso de adquisición de la competencia cultural. Perspectiva didáctica», en *Frecuencia-l*, n^o 18, noviembre, Madrid, Edinumen: 11-14.
- Miquel, L. y Sans, N. (1992): «El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua», en *Cable*, 9, abril, Madrid, Difusión: 15-21.
- Miquel, L. (1997): «Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español», en *Frecuencia-L*, 5, julio, Madrid, Edinumen: 3-14.
- Oliveras, A. (2002): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Madrid, Edinumen.

ANEXO A

Escena de la película *Cómo ser mujer y no morir en el intento*. Basada en la obra de Carmen Rico Godoy del mismo título.

– Observa la escena y lee el diálogo:

Hablan las mujeres en la cocina. Después de la cena de Navidad.

* (...) Estoy hasta el moño de que siempre que cenamos en casa de mamá, pasa lo mismo, que somos nosotras las que recogemos la mesa. Menos mal, que yo ya lo tengo asumido.

Tú lo has dicho, asumido. Una vez que lo tienes todo asumido, pues nada, estupendamente, porque ellos se ponen a vivir como príncipes. Tú lo asumes, y ellos disfrutan.

+ ¡Pepiii! ¿Qué pasa con ese café?

¿Lo ves? Estoy seriamente pensando en separarme. ¡Ya no le aguanto más!

+ ¡Ese café! ¿Viene o no viene?

Es insoportable, mandón, egoísta, prepotente, ordinario, y además, ronca.

* Pues... como la mayoría

Pero Alfredo más...

– Comenta los diferentes comportamientos entre hombres y mujeres en estas situaciones y en otras. Piensa en el fondo social y cultural de estos aspectos.

– ¿Crees que es igual, parecido o completamente diferente en otros países? Justifica tus respuestas.

ANEXO B

– Modelo de actividades basadas en autoestereotipos. B-1.

Dentro de un mismo país existen numerosas diferencias norte-sur, este-oeste. En la siguiente actividad vamos a comparar cómo somos los andalu-

ces (autoestereotipos) y cómo es la gente de otras comunidades autónomas. Utiliza adjetivos o frases.

LOS ANDALUCES SOMOS...

LOS _____ SON...

- Alegres.
- Nos gusta el flamenco y las fiestas...

- Modelo de actividades basadas en la comparación. B-2.

En este ejercicio vamos a señalar y a discutir las diferencias en las costumbres y el modo de vida de una familia *gitana/paya*. Completa la tabla.

| CONCEPTO DE <i>FAMILIA</i> Y FORMAS DE ACTUACIÓN DE <i>GITANOS</i> | CONCEPTO DE <i>FAMILIA</i> Y FORMAS DE ACTUACIÓN DE <i>PAYOS</i> |
|--|--|
| Funciones del hombre | |
| Funciones de la mujer | |
| Papel de los mayores | |
| Cosas que están permitidas / no permitidas | |
| Costumbres destacadas | |
| Otros aspectos... | |

* Busca información o pregunta a tu profesor las causas o el origen de estas diferencias.

* ¿Se te ocurre alguna solución?

ANEXO C

- Ejemplo de participación en diferentes rituales:
- *Cómo se celebra* en España una misma fiesta en distintas comunidades o ciudades.

28 de diciembre. Día de los Santos Inocentes.

CALASPARRA (Murcia)

Juan Pelotero sale vestido de forma grotesca, con ropas viejas, la cabeza cubierta por una boina y la cara pintada. En la mano, un **palo** con una cuerda en cuyo extremo se ata una pelota, utilizada para **pegar a la gente**, previo pago de unas pesetas por parte de quien le manda cumplir el encargo. Antes, muchas de estas carreras se convertían en un simple **juego amoroso**: los mozos daban dinero al Pelotero para que fuera a pegar a la elegida de su corazón. La chica, cuando recibía el golpe, preguntaba quién había pagado. El mensaje no podía ser más efectivo.

Ese mismo día salen, aunque nunca junto a Juan Pelotero, tres **inocentes**, vestidos con abrigo largo y sombrero de copa, cubierto el rostro de **azulete** y **pintura negra**, que recorren casas y comercios **imponiendo multas** de forma absolutamente arbitraria: algunas versiones apuntan a que estos personajes recuerdan a los cobradores de impuestos de la orden de San Juan de Jerusalén, que antaño administraba el pueblo. El dinero que recogen no va, como antiguamente y como corresponde por la fecha, destinado a las ánimas del purgatorio, sino a la Cruz Roja.

VÉLEZ-RUBIO (Almería)

El **alcalde de Inocentes** impone **multas** a **diestro** y **siniestro**, y **encarcela** a los vecinos por los **motivos más** variados: fumar o no fumar, **estarse** quieto o moverse, ser muy feo o demasiado guapo...

En esta tarea le ayuda su mujer (vestida de luto riguroso), un cura y varios **guindillas** (policías). A los arrestados les aguarda en la cárcel un refrigerio a base de **jamón**, **queso** y **vinos**. La jornada culmina con la lectura de un **satírico pregón**.

TALLERES

ESCRITOS EPISTOLARES

JUAN FERRER TORRES

1. INTRODUCCIÓN

Cuidar la buena salud de la carta es, sin duda, contribuir a la buena salud de la lengua. Los tiempos que corren no son precisamente los más favorables para conseguir estos objetivos. La telefonía móvil, como tal adelanto tecnológico, no debería ser ningún problema. El problema se presenta cuando el abuso de este eficaz medio de comunicación absorbe y anula, por desidia, la comunicación escrita, en este caso por carta, y crea, además, una jerga original que poco tiene que ver con el bien reputado código de la lengua. No es el teléfono móvil la causa de ningún problema, si no la adicción al móvil. Es esa adicción la que tan graves consecuencias tiene para la expresión escrita y, particularmente, para el género epistolar. Sabido es que si no se practica algo, se olvida dicha práctica. Y si no cogemos el papel y la pluma —en la práctica el ordenador— difícilmente podremos escribir bien y, así, enriquecer nuestra competencia comunicativa. De este modo, los ripios, las anomalías, los vulgarismos, los extranjerismos, los clichés, las muletillas, los vicios idiomáticos entran como peligrosos virus en el registro de nuestro nivel de lengua produciendo cuantiosos destrozos y daños.

Decía Pedro Salinas: «Lo que llamo educar lingüísticamente al hombre es despertar sus 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 prójimos¹».

¹ P. Salinas, *La responsabilidad del escritor*, Barcelona, 1961, pág. 57.

La reflexión serena, la lectura, el manejo del diccionario, el amor a la literatura, la preocupación por la vida de las palabras, la atención a la ortografía y a la gramática, la práctica de la escritura constituyen argumentos válidos para incorporarlos a nuestro tiempo libre y, de esta manera, llegar a conocer mejor nuestra lengua materna para poder aprovechar las infinitas posibilidades expresivas que nos brinda².

Esa es la consecuencia de tener una competencia comunicativa errónea y en la que tanta influencia negativa tienen los malos hábitos adquiridos y la despreocupación por la lectura y por el estudio de la lengua³.

Todo ello se manifiesta, asimismo, en la falta de interés por la práctica de los escritos epistolares en la que tanta importancia tiene la carta familiar, aparte de la carta literaria, la carta comercial, las cartas al director en la prensa o las cartas del director también en la prensa que son los subgéneros más representativos de esta tipología de la expresión de la lengua escrita.

M. Álvarez, brillante estudiosa de este campo, que podríamos considerar también –¿por qué no?– como un lenguaje especial, dada la relevancia de su estructura argumental e incluso de la presencia de expresiones fijas y de la propia fraseología, escribe sobre la carta: «Tal vez sea la carta una de las manifestaciones de la comunicación escrita utilizada con más frecuencia. Sin pretender hacer una historia de la carta, puede afirmarse que este tipo de escrito mantiene una vigencia extraordinaria y que sus orígenes se remontan casi al nacimiento de la lengua escrita. Es la forma más sencilla de la comunicación entre un *yo* y un *tú*, mediante la que se transmite de forma personal, y a veces confidencial, una información a un receptor que está ausente»⁴.

² «Nuestro mundo está hecho de palabras, figuras, imágenes, experiencias, que rebasan con mucho el presente, y que no vienen de los medios informativos del mismo. Y una parte de las mismas (mayor en unos, mínima en otros, pero una parte noble) viene de nuestras lecturas serias, solitarias, del silencioso trato con los textos». C. García Gual, *Sobre el descrédito de la literatura y otros avisos humanistas*, Barcelona, Península, 1999, p., 16.

³ F. Marcos Marín, en un imprescindible libro sobre el comentario lingüístico en el bachillerato, llamaba la atención sobre la necesidad de no abandonar en la enseñanza lingüística «la lengua que está ahí, la del medio de comunicación que nos informa a diario, la del lenguaje administrativo imprescindible a lo largo de una vida en una sociedad moderna, en leyes, instancias, informes, y demás muestras lingüísticas del ajetreo burocrático, de la ciencia y de la técnica que serán el medio de trabajo de la mayoría de esos alumnos, de la publicidad y propaganda que nos acosan, de la poesía que nos levanta en ánimo y nos hará tolerable, o más soportable, o más bella, la existencia, o de las lucubraciones y abstracciones con las que los científicos de todas clases se adentran en el descubrimiento y explicación del misterio». *Comentarios de lengua española*, Madrid, Alambra, 1983, p., 2.

⁴ M. Álvarez, *Tipo de textos escritos III: epistolar, administrativo y jurídico*, Madrid, Arco/Libros, 1995, p. 11.

Compaginar el uso del móvil con la escritura a través de la carta no constituye ninguna incompatibilidad especial, sino, más bien, un complemento ideal con el consiguiente beneficio para el desarrollo de nuestras posibilidades de comunicación. La lengua oral y la lengua escrita caben juntas, ya que ambas como caras distintas de un mismo instrumento de comunicación se complementan idealmente, procurando al usuario grandes ventajas y fértiles logros en el noble objetivo de mejorar su competencia comunicativa, que, como acertadamente señala J. Martínez Marín, «es la capacidad de usar la lengua por los hablantes, pero teniendo en cuenta el hecho fundamental de que, unida a tal capacidad, está la habilidad de adaptar el uso al contenido o situación de habla»⁵.

Mirar para otro lado para ignorar esta evidencia es caer en el error que supone despreciar las grandes aportaciones que el conocimiento de nuestra lengua materna nos proporciona no sólo en la teoría, sino, también e igualmente, en la práctica de la vida. Manejar con destreza y precisión las diversas modalidades y estilos funcionales de la lengua es una posibilidad que nos podemos echar por la borda por nuestra desidia o nuestro pasotismo. El principio de que la lengua es un instrumento de comunicación y la capacidad y habilidad para usar la lengua deben ser considerados y valorados como realmente merecen para profundizar no sólo en nuestra formación lingüística, sino, además, y como consecuencia de ello, en nuestra formación cultural y humana tan fundamental siempre para conseguir logros absolutamente necesarios en el complejo mundo de las relaciones humanas. Por ello es tan importante la práctica de los escritos epistolares, pues, como dice, M. Álvarez, «en primer lugar hay que tener en cuenta que la carta es una forma de interacción social, que parte de una situación comunicativa muy especial: uno de los interlocutores no está presente. Se trata, por tanto, de ‘una conversación’ retardada, pues el yo que escribe una carta, espera, en la mayoría de los casos, una contestación»⁶.

La escuela debe constituir un elemento fundamental en la recuperación de la carta, la familiar y también la literaria. Y la asignatura de Lengua Española debe ser el medio adecuado para poner en práctica esta recuperación y para motivar a los alumnos en este propósito.

Lleva razón Antonio García Barbeito cuando escribe: «Los números cantan: el 82 por ciento de los jóvenes tiene un teléfono móvil, un celular. Sus padres quizá se lo compraron para tenerlos localizados –magnífico invento– y los chavales le han dado una utilidad epistolar: se pasan el día chateando, o sea, mandándose mensajes a cinco duros el pelotazo.

⁵ Véase M. Peñalver Castillo, *La lingüística y la enseñanza de la lengua española en el Bachillerato*, Granada, Comares, 1991, p. 235.

⁶ M. Álvarez, *op. cit.*, p. 11.

Mal asunto, el de andar todo el día con el celular. Varios problemas acarrea; uno el más directo, de dinero, porque imagínense las facturas; dos, también inmediato, la desatención a los deberes propios de la edad, estudios, por ejemplo; y tres, el camino hacia el aislamiento, el camino a convertirse en un isleño que sólo sabe mandar y recibir mensajes. Y siguen los problemas: están cargándose el idioma, el suyo, porque, para ahorrar, para decir mucho con pocas palabras, utilizan signos que –aunque en otro apartado merezca un estudio curioso– necesitan descifradores de jeroglíficos para entenderlos⁷. Lo que también quiere decir Antonio García Barbeito es que esta jerga les impide escribir cartas, escribir, en definitiva, y las consecuencias no se hacen esperar: la pobreza del lenguaje, la escasez de vocabulario, las faltas de ortografía en los tres niveles: letras, acentuación y puntuación, las anomalías sintácticas, la invasión de palabrejas de poca consistencia y de vulgarismos, extranjerismos y vicios idiomáticos varios. Algo habrá que hacer por recuperar la práctica de los escritos epistolares, sobre todo por lo que significan en el dominio de la expresión escrita.

2. ESTRUCTURA DE LA CARTA Y ASPECTOS COMUNICATIVOS

En la estructura de la carta podemos distinguir los siguientes apartados:

1. La fecha, que debe aparecer en la parte superior derecha.
2. Más abajo, hacia el centro, escribiremos los datos del remitente y, debajo de estos, los del destinatario.
3. Encabezamiento. Este puede ir a la mitad del papel o a la izquierda. Como señala M. Álvarez, «a la hora de escribir una carta es imprescindible conocer el tratamiento que corresponde a la persona a la que se dirige dicha carta, en razón al cargo que ocupa o la función que desempeña. Esta fórmula breve (*saludatio*) deberá estar en consonancia, además, con el tono de amistad, cortesía o respeto de la carta⁸».
4. La introducción. Debe cuidarse mucho esta parte de la estructura de la carta, pues es fundamental para causar buena impresión. El conocimiento de la lengua se muestra ya en esta parte como elemento decisivo. Fijémonos en que seamos nosotros los que recibamos una carta plagada de faltas de ortografía.
5. El cuerpo central. Como bien dice el nombre de este apartado, es la parte fundamental de este escrito epistolar y donde la relaciones entre

⁷ A. García Barbeito, *El Mundo Andalucía*, martes, 12 de noviembre de 2002, p. 3 del suplemento de Andalucía.

⁸ M. Álvarez, *op. cit.*, p. 13.

la sintaxis y el léxico desempeñan una función primordial. Párrafos cortos y bien estructurados, bien puntuados deben constituir un objetivo específico de la redacción frente a los párrafos largos, mal estructurados y mal puntuados que son la causa de mensajes oscuros e ininteligibles y que tan mala impresión causan en el lector, en el destinatario de la carta.

6. La despedida es la parte final de este escrito epistolar y, donde de acuerdo con el grado de confianza con el destinatario, se pueden emplear diversas fórmulas de cortesía. Un saludo, un cordial saludo, un afectuoso saludo, recuerdos o un abrazo o, también, los adverbios en mente afectuosamente, cordialmente o las construcciones sintagmáticas con afecto, o con un saludo afectuoso son las fórmulas de cortesía más representativas.
7. La firma, que se escribirá en el extremo inferior derecho.
8. En la carta, lo mismo que en un artículo de opinión, en el lenguaje periodístico, puede aparecer la posdata o post scriptum. Como señala M. Álvarez, se coloca al final de la carta y se usa en el caso de que se haya olvidado algún dato de interés. Suele ir al margen izquierdo, y debe aclarar algún punto que hubiese quedado oscuro⁹.

Como es evidente, la carta literaria y la carta al director presentan notables diferencias con la carta familiar y comercial, que son las que representan fielmente, sobre todo, la familiar, las características mencionadas.

La carta literaria –las *Cartas marruecas* de José Cadalso y, sobre todo, las *Cartas a sus hijos*, las *Cartas a su mujer* de J. Valera serían un brillante ejemplo¹⁰, acentúa, como es lógico, las propiedades intrínsecas del lenguaje literario y los recursos estilísticos y aspectos propios de la llamada sintaxis figurada, donde las imágenes y metáforas desempeñan una función fundamental. Sobre la carta literaria escribe M. Álvarez: «Hablar de la carta literaria –la epístola– exige casi hacer la historia del género epistolar. De probada tradición en nuestra literatura, la epístola comenzó siendo versificada, para más tarde tomar la prosa como cauce expresivo más acorde con la expresión didáctica que se pretendía transmitir. Como advierten A. García Berrio y M. T. Hernández, la peculiaridad más relevante es esa suerte de

⁹ *Ibidem*, p. 15.

¹⁰ Véase L. Romero Tovar (Dirección) M.^a Á. Ezama Gil y E. Serrano Asenjo, *Juan Valera. Correspondencia* vol. I (1847-1861), Madrid, Castalia, 2002. Véase también Matilde Galera, *Juan Valera, político. Epistolario inédito a Francisco Moreno Ruiz e intervenciones parlamentarias desconocidas*, Córdoba, Diputación Provincial, 1983 y *Cartas a sus hijos*, Córdoba, Diputación Provincial, 1991.

tensión entre la forma individual por un lado y, por otro, la temática universal y, en ocasiones, abstracta, que se comunica»¹¹.

Sobre la carta comercial escribe M. Álvarez: «La correspondencia comercial posee un carácter eminentemente práctico; se pretende convencer al destinatario para que se realice la gestión comercial según sus propios deseos. Así pues, la carta comercial desempeña un papel decisivo y de vital importancia en el buen funcionamiento de cualquier empresa.

El objetivo último de esta correspondencia comercial es de persuadir al receptor e influir a la hora de llevar a cabo las distintas operaciones mercantiles, por ello predomina en este tipo de escrito el uso del lenguaje en función conativa»¹². Como señala R. Sarmiento, «las cartas comerciales deben ser sencillas y tan breves y claras como sea posible. Evitando toda locución viciosa y trivial»¹³.

En las cartas al director, como puede observarse en la sección correspondiente de los periódicos no aparece, salvo alguna excepción, ni la fecha, ni el encabezamiento, ni las expresiones fijas de despedida. El núcleo semántico de este subgénero epistolar lo constituyen la introducción y el cuerpo central.

Otro caso es el de la carta del director que aparece semanalmente, los domingos es el día preferido, en diarios de tirada nacional como *El Mundo* —que también ha incorporado la carta del director en su edición de Andalucía— y *La Razón* y, últimamente, también en el *ABC*, además de en otros periódicos regionales y provinciales.

La carta del director, aunque tiene ciertas características propias del género epistolar, sin embargo, en lo fundamental cultiva los aspectos propios del llamado artículo de opinión que, como bien sabemos, es un subgénero periodístico que goza de una bien reputada tradición y que, bien escrito, es una auténtica joya literaria. No hace más que recordar los artículos de César González Ruano. Pero, si respetamos el nombre de *carta* y, si tenemos en cuenta, como hemos dicho, que algunas características son las propias del mejor género epistolar, podemos clasificar la llamada «carta del director» como un escrito epistolar, porque, al fin y al cabo, es la comunicación escrita que el director del periódico mantiene cada semana con sus lectores y donde l mismo opina sobre un tema de especial interés.

3. CARACTERÍSTICAS LINGÜÍSTICAS

Todo el entramado lingüístico de la carta, como escrito epistolar, lo mismo que cualquier otro escrito representativo de los diversos lenguajes

¹¹ M. Álvarez, *op. cit.*, p. 21.

¹² *Ibidem*, p. 25.

¹³ *Ibidem*, p. 313.

especiales, debe responder a las características de la claridad. Este es el primer eje en el que descansa la redacción. Pero, considerado esto, conviene analizar el uso de las características correspondientes a los diversos apartados.

En lo que se refiere a la fecha, después del nombre de la ciudad o la localidad desde donde se envía la carta debe aparecer una coma. El nombre del mes debe escribirse, de acuerdo con las normas de ortografía de la RAE (1999) con minúscula. Después del año no debe escribirse punto.

En el encabezamiento no hay motivo alguno para poner la abreviatura de sr. con mayúscula y después de los dos puntos queda claro, que como en este caso, equivalen al punto y aparte, debe comenzarse con mayúscula. En la introducción y en el cuerpo central debe evitarse las repeticiones innecesarias, las reiteraciones, las muletillas, los clichés y cualquier vicio que atente contra los principios de la buena sintaxis como el dequeísmo, el queísmo o el deísmo. Asimismo, es fundamental que en el cuerpo central, al ser el núcleo del acto de la comunicación y, por tanto, la parte del texto más extensa, se usen adecuadamente los signos de puntuación, los signos de las modalidades oracionales o de entonación como la interrogación o la exclamación y los signos auxiliares de la puntuación como la raya o el paréntesis para señalar las oraciones o construcciones explicativas o aclaratorias, pero marginales o periféricas semánticamente.

En el caso de escribir el texto con el ordenador, hay que aplicar los principios de la ortografía técnica, tipo de letra: redonda, cursiva, negrita, versalitas, espaciado, márgenes, sangrado, tamaño de la letra: 14, 12, forma: *times new roman*, *arial*, etc. En el caso de usar, porque sean necesarias, las comillas deben usarse preferentemente las comillas latinas o españolas en lugar de las comillas inglesas o de las comillas simples.

De cualquier manera, estamos de acuerdo con M. Álvarez cuando señala: «Puede afirmarse que la carta ofrece tal variedad de rasgos lingüísticos en su configuración que hace muy difícil una sistematización de los mismos. No obstante, aparecen algunas tendencias en el uso lingüístico, siempre determinadas por la naturaleza de la carta y la relación entre el que escribe y el que recibe la carta, que reflejan el carácter intercomunicativo de este tipo de escrito¹⁴». En las cartas comerciales, dada la intencionalidad clara de atraer al cliente, el campo –o los campos– léxico relacionado con la cortesía se manifiesta de forma usual, comenzando por los adjetivos valorativos del tipo *estimado*, *estimada*.

¹⁴ *Ibidem*, p. 16.

4. CONCLUSIONES

Los escritos epistolares, como en los antiguos planes de estudios, tienen que volver a ocupar un lugar importante en la docencia de la asignatura de Lengua Española en la enseñanza primaria y secundaria. Para ello los departamentos de Lengua y Literatura Española revisarán los contenidos y la programación de la parte práctica. Los diversos tipos de textos epistolares: carta familiar, personal, comercial, carta literaria, junto con las cartas al director y las cartas del director de los periódicos, que por diversas razones también hemos incluido en este género, aunque, sobre todo las cartas del director tengan más rasgos propios del artículo de opinión que de la carta propiamente dicha, serán analizados tanto en la teoría como en la práctica.

Los rasgos lingüísticos en sus diversos aspectos ortográficos, gramaticales y léxicos deben ser comentados para que los alumnos tomen justa nota de estos con el objetivo de que en la redacción del texto no cometan errores y el mensaje resulte claro y fluido. Además, como señala R. Sarmiento, «las cartas deben reunir todos los requisitos de la conversación: sencillez, naturalidad, facilidad, ingenuidad y decoro»¹⁵.

Estas propiedades se convierten en fundamentales para escribir cualquier texto y, en particular, un tipo de textos tan entrañable y tan lleno de intimidad como la llamada carta familiar. Los sentimientos, los buenos deseos, la sinceridad y la franqueza reclaman un lenguaje sencillo de manera que la naturalidad y la elegancia se conviertan en una de sus más notables características.

La lectura de cartas literarias será, asimismo, una actividad fundamental en la clases prácticas por el gozo y el beneficio que puede dejar en el espíritu, en la sensibilidad y en la creatividad de los alumnos.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, M., *Tipos de escrito I: narración y descripción*, Madrid, Arco/Libros, 1993.
- , *Tipos de escrito III: epistolar, administrativo y jurídico*, Madrid, Arco/Libros, 1995.
- Ferrer Torres, J., Estudio y edición de la *Metodología de la enseñanza de la lengua y la literatura en el Bachillerato* de Manuel Seco, Almería, Universidad, 2003.

¹⁵ R. Sarmiento, *Manual de corrección gramatical y de estilo*, Madrid, SGEL, 1997, p. 311.

- Galera, M., *Juan Valera, político. Epistolario inédito a Francisco Moreno Ruiz e intervenciones parlamentarias desconocidas*, Córdoba, Diputación Provincial, 1983.
- , *Cartas a sus hijos*, Córdoba, Diputación Provincial, 1991.
- Mata, R. M., *El gran libro de la moderna correspondencia comercial y privada*, Barcelona, De Vecchi, 1982.
- Paula, F. de, *Manual de la correspondencia privada y comercial*, Barcelona, De Vecchi, 1978.
- Peñalver Castillo, M., *La lingüística y la enseñanza de la lengua española en el Bachillerato*, Granada, Comares, 1991.
- , *Cuestiones de uso del español actual*, Granada, Comares, 1998.
- Romero Tovar y otros, *Juan Valera. Correspondencia (1847-1861)*, Madrid, Castilla, 2002.
- Salinas, P., *La responsabilidad del escritor*, Barcelona, 1961.
- , *El defensor*, Madrid, Alianza Tres, 1984.
- Sarmiento, R., *Manual de corrección gramatical y de estilo*, Madrid, SGEL, 1997.

LENGUAJE ADMINISTRATIVO

MANUEL PEÑALVER CASTILLO
UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

1. INTRODUCCIÓN

Una de los campos de estudio de la lingüística española actual que está mereciendo la atención de los estudiosos es el de los llamados lenguajes especiales. A este respecto, hay que destacar las brillantes aportaciones sobre su análisis, estructura, aspectos comunicativos y estructurales, lingüísticos y pragmáticos. El lenguaje administrativo no es ajeno a estas aportaciones y a esta inquietud de los investigadores. Artículos científicos, libros, conferencias, mesas redondas, tesis doctorales¹ son una muestra evidente del interés metodológico por su estudio. Pero conviene recordar que, incomprensiblemente, este tipo de lenguajes como el administrativo ha estado mucho tiempo olvidado y desatendido. Como señala J. Martínez Marín, las causas de la desatención a este lenguaje son varias, pero hay una que por su importancia se debe considerar: durante varios decenios los estudios lingüísticos se centraron casi exclusivamente en la dimensión interna de la lengua para explicar su conformación y estructura, olvidando la externa y, en el caso del lenguaje administrativo, a las relaciones entre los ciudadanos y la Administración a través de las diversas clases de estos escritos².

¹ En este plano, hay que destacar la realizada por H. Castellón, *El lenguaje administrativo: formas y uso*, Granada, Universidad, 1998 (microfichas).

² Véase J. Martínez Marín, «El lenguaje administrativo. Descripción y norma», *LEA*, XIX (2), 1997, pp. 219-220.

De acuerdo con este mismo estudioso, convendría hacer un análisis de la presencia de los lenguajes especiales en los planes de estudios de la asignatura de Lengua Española en el antiguo BUP y en el antiguo COU y, también, en el actual Bachillerato, así como en los planes de estudios de la asignatura de Lengua Española en la Universidad³. De la misma manera, resultaría de un gran interés metodológico y, por tanto, científico y didáctico, analizar cómo se ha estudiado el lenguaje administrativo, sus relaciones con el jurídico, si se han estudiado ambos lenguajes juntos o por separado, semejanzas y diferencias, clasificación de los textos o escritos administrativos, programación de la teoría y de la práctica y otras cuestiones de orden pedagógico que ayuden a su mejor conocimiento teórico y práctico.

Una primera cuestión que se plantea en relación con este hecho es la diferencia entre textos administrativos y textos jurídicos. Una adecuada didáctica y un estudio coherente de los mismos así lo exige. Hay, sin duda, características comunes como las palabras, sintagmas, expresiones y construcciones sintácticas fijas, el carácter formal y arcaico de algunas de las mismas, así como los esquemas preestablecidos de los contenidos propios de su carácter convencional; sin embargo, hay otras singulares y específicas de cada uno de estos lenguajes. Como señala M. Álvarez,

los escritos administrativos son la materialización del uso específico y particular del lenguaje en el seno de la Administración Pública, tanto en las relaciones internas, como en su contacto exterior con los ciudadanos. De ello se deriva que es precisamente en el lenguaje en donde reside la especificidad de estos textos, que en todo caso cuentan con una amplia base del denominado «lenguaje común»⁴.

Otra brillante estudiosa de este lenguaje, H. Castellón afirma:

Entre las notas que se descubren en una aproximación inicial a los textos administrativos, se encuentra el hecho de que se emplee en ellos un lenguaje técnico, de especialidad, al mismo tiempo que son mensajes que pueden alcanzar a un conjunto muy extenso de receptores. Ha de identificárseles como una variedad lingüística especializada, un tecnolecto como se les ha denominado⁵.

³ En la Universidad de Almería, por citar un ejemplo, se estudian los lenguajes especiales en una asignatura optativa de segundo ciclo, *Lingüística española del siglo XX*, pero no existe una asignatura específica, que, dada la importancia de estos lenguajes en sus diversos componentes, tendría que aprobarse en el futuro plan de estudios.

⁴ M. Álvarez, *Tipos de escrito III: epistolar, administrativo y jurídico*, Madrid, Arco/Libros, 1995, p. 33.

⁵ H. Castellón, *Los textos administrativos*, Madrid, Arco/Libros, 2000, p. 10.

Las características de estos escritos, las especiales relaciones comunicativas entre la Administración, que, según el tipo de texto, puede ser emisor o receptor, y los ciudadanos, que también, según la clase de texto administrativo, pueden ser emisores o receptores, reclaman que la precisión, la objetividad, la claridad sean propiedades fundamentales en la estructura y disposición de los contenidos, de modo que la ambigüedad y cualquier otro uso erróneo que vaya en contra de las citadas propiedades estén ausentes de los mismos. Lo que ocurre es que en la práctica no se cumple esta norma y, muchas veces, parece que la ambigüedad hasta ha sido calculada, lo que, junto con la presencia excesiva de tecnicismos, muchas veces inútiles, y párrafos muy extensos, farragosos y mal contruidos, dificulta la comprensión y la inteligibilidad.

2. CLASIFICACIÓN DE LOS TEXTOS ADMINISTRATIVOS

No existe aún una clasificación suficientemente ordenada y sistematizada de los textos administrativos, de modo que en estos se incluyen algunos como los recursos que, dado su carácter específicamente legal, deberían incluirse en los jurídicos. En algunos estudios lingüísticos sobre el lenguaje administrativo hemos podido comprobar que se estudian resoluciones, pero no se estudian, en su defecto, textos claramente administrativos.

Una clasificación coherente es aquella que distingue los siguientes tipos de textos administrativos de acuerdo con las siguientes funciones:

- Función preceptiva: normas, circulares, requerimientos, resoluciones.
- Función informativa: oficios, notas internas, bandos, notificaciones, denuncias, contratos.
- Función fiduciaria: actas, certificados, declaraciones juradas.
- Función rogativa: instancias o solicitudes⁶.

H. Castellón realiza una clasificación ordenada y sistemática de los tipos de textos administrativos y los divide en los siguientes apartados:

⁶ I. Bosque y otros, *Lengua castellana y Literatura II*, Madrid, Akal, 1999, pp. 249-250. A su vez, en el estudio de cada uno de estos textos administrativos, además de la correspondiente función, habrá que tener en cuenta las relaciones entre la Administración y los administrados. Así hay escritos como las resoluciones que van dirigidas de la Administración a los administrados y otros como las instancias o solicitudes que van de los administrados a la Administración.

- Textos normativos: genéricos, individuales, restrictivos y permisivos.
- Textos no normativos: de constancia, de juicio, de transmisión: de transmisión interna y de transmisión externa⁷.

Pero hay que completar un estudio que permita conocer a la persona interesada una tipología exhaustiva, ordenada y que sea, en verdad, representativa de la diversidad y de la complejidad de estos escritos.

De un tiempo a esta parte, se está extendiendo cada vez más el empleo de los formularios, modelos de textos administrativos que vienen elaborados y que presentan los huecos correspondientes para que el interesado, el ciudadano, escriba los datos que se le piden como el nombre y apellidos, DNI, domicilio, teléfono particular y del trabajo, profesión, edad, lugar de nacimiento, estudios, estado civil, etc.

Estos formularios se han convertido ya en un instrumento insustituible para la Administración: mantienen la estructura prefijada, hacen fácilmente localizables los datos de interés, evitan que pueda faltar información imprescindible marcando con claridad las casillas que se han de rellenar, eliminan toda interferencia por parte de la subjetividad o expresividad del ciudadano,

señalan I. Bosque y otros⁸.

La práctica en los lenguajes especiales es fundamental y, más si cabe, en escritos como los administrativos que tanta importancia pueden tener para cualquier persona, en un momento determinado, en sus relaciones con la Administración. En una sociedad, donde las empresas piden el currículum vitae para poder seleccionar a los aspirantes a un puesto de trabajo y donde desempeña un papel importante la entrevista con el director de personal, adquiere una clara notoriedad el conocimiento de la técnica del lenguaje administrativo en sus diversos tipos y manifestaciones. De aquí la importancia que tiene el dominio de la lengua instrumental, pues será este conocimiento el que permite evitar problemas ortográficos, gramaticales y léxicos tan frecuentes en estos textos así como la consecución de una redacción fluida, clara y precisa. El conocimiento de los convencionalismos propios de estos documentos, que se manifiesta en una estructuración concreta, que poca o ninguna libertad deja a la hora de redactar, y en la presencia de palabras, sintagmas o estructuras sintácticas fijas, será, asimismo, un aspecto fundamental para poder dominar su técnica de composición y elaboración.

⁷ Véase H. Castellón, *op. cit.*, pp. 18-33.

⁸ I. Bosque y otros, *op. cit.*, p. 251.

3. CARACTERÍSTICAS ESTRUCTURALES Y LINGÜÍSTICAS

Sabido es que la Administración ha trabajado en la renovación del lenguaje administrativo y que se han eliminado fórmulas como *Es gracia que espera alcanzar del recto proceder de V. I., cuya vida guarde Dios muchos años*, o el término *suplica*⁹, pero hace falta avanzar mucho más de acuerdo con el uso adecuado de la sintaxis y del léxico en la consecución de los objetivos propios de la claridad expositiva.

Las expresiones o estructuras fijas, propias de cada uno de los textos administrativos, constituyen un rasgo específico. Así *adjunto remito* y fórmula de despedida del tipo *lo que comunico (tratamiento del cargo correspondiente)* en el oficio, *Certifica: que y para que conste a los efectos oportunos, expido el presente certificado a petición del interesado* en el certificado, *expone: que y solicita: que* y la construcción (fórmula de despedida de cortesía) *es justicia que pide* en la instancia, *declaro, bajo juramento, y, para que conste, firma la presente en* (la fecha) en la declaración jurada, *hago saber: que* en los bandos, *acta de..., celebrada en... el día... de... de..., a las once horas. Asistentes, orden del día, resumen del punto primero del orden día, resumen del punto segundo del orden del día, de conformidad con todos los miembros se tomaron los siguientes acuerdos, no habiendo más asuntos que tratar, el presidente declara terminada la sesión, firmando los presentes en...* en el acta (donde pueden aparecer otras fórmulas de despedida)¹⁰, *reunidos, arrendador (datos) arrendatario (datos) exponen: que, cláusulas,* y la construcción final *en prueba de conformidad con cuanto antecede, ambas partes suscriben el presente contrato en duplicado ejemplar y a un solo efecto en el lugar y fecha indicados en el encabezamiento, se convoca (a los propietarios)* y la construcción sintáctica de cierre en los contratos, *dada la importancia de los asuntos que se van a tratar* —vétese el galicismo *asuntos a tratar*¹¹, *se ruega la asistencia y también la puntualidad al objeto de no demorar la*

⁹ H. Castellón, *op. cit.*, p. 58.

¹⁰ Como señalan J. Martín y otros en *Los lenguajes especiales*, Granada, Comares, 1996, se pueden emplear diferentes construcciones sintácticas como fórmulas de cierre de un acta. Así, además, de la ya citada arriba:

1. De todo lo cual y previa aprobación de los asistentes, se extiende la presente acta.
2. Y no teniendo más asuntos que tratar, el Sr. Presidente acuerda dar por terminado el acto, firmando a continuación todos los componentes.
3. No habiendo otros asuntos que tratar la presidencia levanta la sesión.
4. De acuerdo queda constancia en el acta presente que, después de leída, se firma por todos los asistentes.
5. Sin otros asuntos que tratar, se aprueban las conclusiones que deben figurar en el acta de la reunión y se da por concluida esta reunión.

¹¹ Véase M. Peñalver Castillo, *Cuestiones de uso del español actual*, Granada, Comares, 1998.

apertura y terminación del acto en las convocatorias, la construcción sintáctica de cierre *contra esta resolución cabe interponer recurso de alzada ante la Secretaría de Estado de Educación, Universidades, Educación y Desarrollo, en el plazo de un mes a partir del día siguiente a aquel en que tenga lugar su notificación, de conformidad con lo establecido en los artículos* en las resoluciones son ejemplos de las mencionadas estructuras y, en consecuencia, de su convencionalismo.

No basta con señalar que el lenguaje administrativo debe ser claro, preciso, objetivo y conciso, de modo que se usen párrafos cortos y bien estructurados en lugar de párrafos largos y desordenados, mal puntuados y faltos de cohesión y de la adecuada vertebración y organización. Hace falta partir de una redacción de los textos, donde los diversos componentes de la lengua y su manifestación en la ortografía de las letras, acentuación y puntuación, signos auxiliares de la puntuación, signos de entonación, abreviaturas, ortografía técnica, la sintaxis oracional y del texto y el léxico sean por sí mismos el mejor exponente de dichas propiedades.

En lo que concierne a las funciones del lenguaje, estas estructuras lingüísticas y las mismas características del mensaje justifican, además de la función referencial, también, y dependiendo del texto administrativo concreto, la presencia de la función conativa o apelativa.

Para la consecución de la precisión, de la claridad y para huir de la confusión y de la ambigüedad, es necesario, por tanto, reflexionar seriamente sobre el uso de la lengua en cada uno de estos escritos. En lo que se refiere a la ortografía habrá que cuidar no sólo la ortografía de las letras, sino también la ortografía de la acentuación y la ortografía de la puntuación que tan decisiva importancia tiene en la cohesión y en la arquitectura textual y, consiguientemente, en la lógica organización de los enunciados. También, de acuerdo con la posibilidades que nos permiten los teclados en la actualidad, habrá que cuidar el buen uso de las abreviaturas, de las siglas, de los símbolos y, por supuesto, de la llamada ortografía técnica: espaciados, márgenes, sangrado, uso de la redonda, cursiva y negrita en consonancia con las aplicaciones propias de cada uno de estos tipos de letra, tamaño de las mismas letras, citas textuales e acuerdo con estos principios metodológicos, etc. Para conseguir estos objetivos ortográficos conviene tener en cuenta obras como el *Diccionario de ortografía de la lengua española* de J. Martínez de Sousa, la *Ortografía de la lengua española* de la RAE y la *Ortografía de uso del español actual* de L. Gómez Torrego¹².

¹² J. Martínez de Sousa, *Diccionario de ortografía de la lengua española*, Madrid, Paraninfo, 1995; RAE, *Ortografía de la lengua española*, 1999; L. Gómez Torrego, *Ortografía de uso del español actual*, Madrid, SM, 2000.

En cuanto a problemas ortográficos concretos, la muestra analizada –veintitantos textos administrativos– nos permite señalar que los nombres de los días, meses y las estaciones del año se escriben en muchos casos con mayúscula cuando deben escribirse con minúscula, las mayúsculas siguen sin acentuarse sin que se sepa muy bien el motivo, se escriben injustificadamente los dos puntos entre formas verbales como *expone* o *solicita* y el transpositor *que*, las abreviaturas no se puntúan, la ortografía técnica y los apartados con ella relacionados, como espaciado, tipos y tamaño de letra, dejan mucho que desear.

En lo que se refiere al uso de los sustantivos y adjetivos habrá que seleccionarlos acertadamente y, aunque se destaque en los estudios lingüísticos sobre los escritos administrativos que estos tienden a la nominalización, la claridad y la precisión no están reñidas con el adjetivo; antes bien, el uso adecuado de esta categoría gramatical es imprescindible para conseguir tales objetivos; otra cosa distinta es el abuso, el recargamiento que tanto perjudica la buena salud idiomática y tanto daña la buena redacción de cualquier texto. Asimismo, hay que usar, según las necesidades comunicativas, los modos indicativo y subjuntivo, y, dentro del campo de cada uno de estos modos, los tiempos más apropiados para reflejar mejor y de forma más exacta las características comunicativas del mensaje. En este aspecto, conviene revitalizar el uso del moribundo futuro imperfecto de subjuntivo, así como de su forma compuesta el futuro perfecto. En relación con las formas no personales del verbo, habrá que tener sumo cuidado en evitar el uso incorrecto de las perífrasis verbales *deber de* en lugar de *deber de*, así como del gerundio. El gerundio, al contrario de lo que se suele decir, ayuda a conseguir y a enriquecer la redacción de los textos, pero siempre que se use de acuerdo con su naturaleza gramatical y semántica.

Otros errores morfosintácticos los constituyen el abuso de sustantivos como *tema* y del participio presente, la acumulación de las locuciones prepositivas (como *en base*, *a nivel de*, *desde el punto de vista de*, *desde la óptica de*) y locuciones adverbiales. Sobre el empleo de un tipo de locuciones cuyo núcleo puede ser un sustantivo o un verbo (*en definitiva*, *en su caso*), señala M. Álvarez: «Estas locuciones “nominales” sirven únicamente de apoyo en la redacción de estos documentos, por lo que muchas veces se podría fácilmente prescindir de ellas»¹³. Otros problemas son el uso reiterativo de adverbios en *mente*, los anacolutos y las estructuras sintácticas queístas y dequeístas, la conjugación regular de verbos que son irregulares o la conjugación equivocada de *prever* como *proveer*.

¹³ M. Álvarez, *op. cit.*, p. 36.

El uso de estructuras sintácticas pasivas y, en particular, pasivas reflejas, de estructuras impersonales tan propio de estos escritos no constituye ningún problema; el problema se crea cuando se abusa, cuando constituye un recurso incontrolado y poco ajustado a las propiedades que debe tener cualquier texto y, en concreto, el administrativo.

Como nosotros señalamos, ¿por qué seguir construyendo estructuras oracionales como *había muchos problemas* en lugar de *había muchos problemas*; **preveyeron lo que iba a pasar* en lugar de *previeron lo que iba a pasar*; *llegaron a la estación, saliendo de viaje una hora después* en lugar de *llegaron a la estación y salieron de viaje una hora después*; *abrir la puerta* en lugar de *abrid la puerta*; *han cesado al director* en lugar de *han destituido al director*; *por último decir que* en lugar de *por último hay que decir que*; *el trabajo a realizar* en lugar de *el trabajo que hay que realizar*; *contra más trabajo...* en lugar de *cuanto más trabajo*; *está seguro que ha hecho lo que tenía que hacer* en lugar de *está seguro de que ha hecho lo que tenía que hacer* que salpican continuamente estos escritos?¹⁴.

Evitar los párrafos largos y farragosos es una cuestión de principios de redacción y de higiene textual. En muchas ocasiones, la redacción de los textos administrativos, como afirma M. Álvarez,

*se apoya en la articulación de unas oraciones dentro de las otras, lo que ocasiona una confusión y oscuridad a la hora de interpretar el texto. Esta complejidad se refleja también en la extensión de los párrafos, que se dilatan extremadamente dando la impresión de un contenido difícil de comprensión*¹⁵.

Las impropiedades léxicas y la pobreza de vocabulario perjudican ostensiblemente la fluidez y la claridad. El componente léxico es un aspecto fundamental en el lenguaje administrativo, debido a su especialización. Como ha dicho J. Martínez Marín,

*el aspecto léxico sobresale en el conjunto del lenguaje administrativo, en correspondencia con el hecho de consistir en las formas acuñadas para denominar la gran variedad de contenidos de la actividad de la Administración pública. Piénsese, por ejemplo, en la serie de vocablos que nombran los escritos administrativos (treinta y un tipo diferentes en mis materiales: *acta, autorización, carta de pago, circular, edicto, instancia, mandamiento, requerimiento, resolución, entre otros*)*¹⁶.

¹⁴ Véase nuestro libro, *Cuestiones de uso del español actual*, Granada, Comares, 1998, p. 73.

¹⁵ M. Álvarez, p. 35

¹⁶ Véase J. Martínez Marín, *op. cit.*, p. 226.

En este campo, surge inmediatamente una pregunta: los neologismos. Es legítimo recurrir a los neologismos. Lo preocupante es abusar de ellos y usarlos sin criterio, sin sentido alguno, sin pensar en las consecuencias tan graves que para la buena salud idiomática tiene un uso tan irresponsable. Llenar y recargar los textos de neologismos, impidiendo de esta manera la presencia de la palabra justa y equilibrada que reclama la naturaleza del escrito correspondiente no es facilitar la comunicación y acercar la Administración a los administrados, sino más bien deteriorarla, complicarla y distanciarla.

La fraseología, disciplina lingüística en auge y acertadamente considerada e investigada como campo de estudio de la lingüística española actual desempeña una función fundamental igualmente en el lenguaje administrativo, como pone de relieve J. Martínez Marín, quien señala: «Finalmente –aunque ello no quiere decir que estos elementos sean menos importantes por tratarlos en último lugar–, en este apartado de características del lenguaje administrativo hay que señalar las expresiones fraseológicas: los estudios textuales desarrollados en los últimos decenios sirven bien para reparar en la importancia de la fraseología del lenguaje que nos ocupa, debido a la variedad de sus funciones discursivas: de conformidad con, habida cuenta que, lo que se hace público para general conocimiento, etc.»¹⁷.

Citamos a continuación, para que sirva de ejemplo para la parte práctica, la estructura de algunos escritos administrativos:

Oficio: 1. Adjunto remito. 2. Núcleo central, donde se expone el asunto. 3. Construcción sintáctica correspondiente a la fórmula de cortesía, que a veces se omite. 4. Lugar y fecha. 5. Cargo y firma de quien envía el oficio. 6. Por último, cargo de la persona a la que va dirigido el escrito y el nombre de la institución a la que pertenece.

Certificado: 1. Nombre y apellidos de la persona que extiende el certificado. 2. Certifica que. 3. Construcción sintáctica (fórmula de cierre). Lugar, fecha y firma.

Instancia: 1. Datos del solicitante: nombre y apellidos, DNI, profesión, domicilio, tfno. fijo, móvil, e-mail. 2. EXPONE: QUE. SOLICITA: QUE. 3. Construcción sintáctica (fórmula de cortesía) de cierre. 4. Lugar, fecha y la firma del solicitante. 5. Autoridad o cargo al que va dirigido la instancia y la institución u organismo al que pertenece.

En las instancias llama poderosamente la atención desde el componente ortográfico que se haya estandarizado el uso de los dos puntos (:) entre

¹⁷ *Ibidem*, pp. 226-227.

expone y el transpositor que o entre solicita y el transpositor que cuando no hay ninguna razón que aconseje, o permita, el uso de este signo de puntuación entre el verbo y el transpositor. Pero seguimos con el error erre que erre.

Acta. 1. Nombre de la junta, asociación, comunidad. 2. Datos de los asistentes en el margen izquierdo. 3. Orden del día. 4. Resumen de lo tratado en cada uno de los puntos del orden del día. 4. Construcción (fórmula) sintáctica de cierre. 5. Firmas.

Contrato (p. e. de arrendamiento: 1. Lugar y fecha. Reunidos (datos del arrendador y datos del arrendatario). 3. Acuerdan (o exponen). 4. Cláusulas. 5. Cláusulas adicionales. 6. Construcción sintáctica (fórmula de cierre) como, por ejemplo, *formalizado así este contrato, y para que conste, lo firmamos por duplicado*. 7. Firma del arrendador y del arrendatario.

Resolución: (Membrete). 1. Introducción. 2. Construcción sintáctica (fórmula) de cierre. 3. Fecha. Firma del cargo.

4. ASPECTOS DIDÁCTICOS

Constituye un hecho muy positivo, como ya ha quedado de manifiesto, que desde el plan de estudios de BUP que entró en vigor en el curso 1975-1976, los lenguajes especiales, incluido, por tanto, el administrativo, sean objeto de estudio en la teoría y en la práctica. Es fundamental que ello sea así para que la enseñanza de la lengua como instrumento de comunicación sea percibida por los alumnos como una realidad, de manera que este enfoque les permita redactar documentos y textos de diversa naturaleza, lo que tanto les puede resultar muy valioso en un momento determinado para encontrar más salidas profesionales en el ámbito laboral.

En este ámbito es fundamental el lenguaje administrativo. Por ello, llama la atención en un sentido positivo que los manuales actuales de Lengua Española de Segundo de Bachillerato traten ya de delimitar y distinguir el lenguaje administrativo del lenguaje jurídico. En el manual de la editorial Akal, por citar un ejemplo, leemos sobre este aspecto lo siguiente:

Con esta denominación nos referimos a la variedad específica de lengua que la Administración, en sus diversos niveles (estatal, autonómico, local...), utiliza en sus comunicaciones más inmediatas y directas con los ciudadanos. Es especialmente este carácter inmediato lo que la distingue de la variedad jurídica. Hemos visto que en esta última los ciudadanos apenas intervienen de manera efectiva en la comunicación: o son sólo unos supuestos destinatarios, en el caso de los textos legales (...), o están supeditados a la intervención de intermediarios especialistas, como sucede en todo proceso judicial. En cambio, en las gestiones administrativas no judiciales, el Estado se comunica

*directamente con el ciudadano, lo que impone unas condiciones muy diferentes a la lengua que se utiliza*¹⁸.

No sólo desde una consideración científica y didáctica, sino también desde una consideración práctica, es fundamental distinguir el lenguaje administrativo del lenguaje jurídico. A pesar de que se estudien y se hayan estudiado juntos, hay suficientes diferencias como para establecer y ordenar estructuralmente estas. Y ello es lógicamente lo que pretende una didáctica moderna y actual de los lenguajes especiales o tecnolectos.

Un aspecto fundamental en esta didáctica es aquel que concierne a la clasificación de los textos administrativos. También puede decirse que los manuales de Bachillerato de Lengua Española significan un paso adelante y un indiscutible avance en este menester de lo que se benefician tanto alumnos como profesores.

La preocupación por el estudio de estos textos se manifiesta en la aparición de estudios generales y particulares, artículos en revistas especializadas y también en la realización de tesis doctorales, como ya hemos visto. Como señala J. Martínez Marín,

la aparición del Manual de estilo del lenguaje administrativo estuvo acompañada de un conjunto de estudios de distintos expertos de la Administración pública, que incidían en el problema del lenguaje, lo cual es revelador del interés suscitado por su reforma y modernización. Entre otros, pueden citarse los de L. Blanco de Tella, C. Duarte i Monserrat y M. Martínez Bargaño.

*La actividad para la modernización del lenguaje administrativo dio lugar, tras el Manual de estilo de 1990, a otras obras 'oficiales'. En 1992 aparece una obra complementaria del Manual, titulada Claves para conocerme. Manual de estilo del lenguaje administrativo; y en 1994 se publica una obra que era indispensable por ocuparse de los textos, Manual de documentos administrativos, cuya importancia se comprende a simple vista. Este Manual supone algunas aportaciones que son fundamentales para el proceso de reforma y modernización del lenguaje administrativo*¹⁹.

¹⁸ I. Bosque y otros, *Lengua castellana y literatura II*. Madrid, Akal, 1999, p. 249.

¹⁹ J. Martínez Marín, *op. cit.*, pp. 222-223. Estudios, por tanto, como «Reflexiones sobre el lenguaje administrativo», *Documentación administrativa* 22, 1968, pp. 73-88, de L. Blanco de Tella; *Introducción al estudio del lenguaje administrativo*, Madrid, Gredos, 1980, de L. Calvo Ramos; «El lenguaje jurídico y administrativo. Propuestas para su modernización y normalización», *RSEL*, 27, 2 (1997), pp. 341-380, de M. Etxebarria; *Manual de documentos administrativos*, Madrid, Tecnos, 1991, del Ministerio para las Administraciones Públicas; *Observaciones sobre el lenguaje de la Administración*, *Epos VI* (1990), pp. 115-127, de G. Salvador, hay que tenerlos en cuenta para realizar un análisis que sea acerca de una tipología completa y verdaderamente representativa de los distintos modelos de escritos administrativos.

Pero es necesario, tanto desde la orientación didáctica como científica, que el estudio de estos textos tenga en cuenta una tipología verdaderamente representativa de lo que es este tecnolecto en sí mismo. Es esta diversidad textual y de escritos lo que permitirá hacer, desde el rigor, un análisis más completo y exhaustivo. Establecer conclusiones desde una tipología reducida no puede considerarse científicamente acertado. En este aspecto, hay que valorar en su justa medida las aportaciones recientes de H. Castellón, así como la aparición del *Manual de documentos administrativos* del Ministerio para las Administraciones Públicas, ya que constituyen un indudable paso adelante en el estudio de este lengua específico.

5. CONCLUSIONES

Si consideramos que es la inmediatez un referente fundamental de los escritos administrativos, dado el campo de aplicación que tienen como elemento de relación entre la Administración y los ciudadanos o entre los ciudadanos y la Administración, según sea esa relación, estos deben ser claros, precisos y objetivos, de manera que el lenguaje utilizado debe reunir siempre las mencionadas características. La metáfora, la ambigüedad, las imágenes, los recursos estilísticos y la connotación deben quedar para la literatura y los errores ortográficos, gramaticales y las impropiedades léxicas para los malos escritos. Es mucho lo que se juega en esas relaciones entre la Administración y los administrados para que una mala redacción o una impropiedad concreta puedan crear problemas y equívocos.

Los párrafos cortos, concisos y bien contruidos son el recurso sintáctico-textual por excelencia para conseguir la claridad, la objetividad y la precisión. Dadas sus características de lenguaje especial, el texto administrativo tiene que incorporar los correspondientes tecnicismos, expresiones fijas y frases hechas, pero sin abusar de los mismos por los graves problemas comunicativos que pueden crear en las relaciones entre emisor y receptor o entre la Administración y los administrados.

Ya hemos señalado que las relaciones entre la ortografía de la puntuación y la sintaxis deben ser equilibradas y ponderadas como corresponde a los aspectos propios de un texto bien ensamblado y bien contruido. Asimismo, los marcadores discursivos, de acuerdo con su diversidad y en consonancia con las necesidades textuales, deben ser un medio fundamental para vertebrar el texto y conseguir su unidad y las ya citadas propiedades de claridad, precisión y objetividad²⁰.

²⁰ Los estudios sobre los llamados marcadores textuales gozan de un excelente estado de salud con las aportaciones de estudiosos como M. Casado Velarde, M.^a A. Martín Zorraquino, E. Montolío y J. Portolés, entre otros.

El interés con el que los alumnos matriculados en las Jornadas de la Enseñanza de la Lengua de la Universidad de Granada de 2002 siguieron este taller demuestra la importancia de la práctica, el análisis, el debate, las propuestas y las sugerencias en el análisis de estos textos. Bien recibidas sean las iniciativas, reflexiones y problemas metodológicos que los asistentes plantearon con el objetivo de mejorar la didáctica de los llamados lenguajes especiales y, así, fomentar estas actividades en el futuro inmediato.

Trabajar con una muestra amplia y con un corpus que sea verdaderamente representativo de la rica tipología textual de los escritos administrativos es, de este modo, un hecho imprescindible para poder elaborar un manual de teoría y práctica del lenguaje administrativo tan necesario para cualquier ciudadano en una sociedad como la actual. Atender y darle una adecuada respuesta a este quehacer es una labor que no se debe retrasar mucho tiempo.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, M., *Tipos de escrito III. Epistolar, administrativo y jurídico*, Madrid, Arco Libros, 1995.
- Blanco de Tella, L., «Reflexiones sobre el lenguaje administrativo», *Documentación administrativa* 22, 1968, pp. 73-88.
- Calvo Ramos, Luciana, *Introducción al estudio del lenguaje administrativo*, Madrid, Gredos, 1980.
- Castellón, H., *El lenguaje administrativo: formas y uso*, Granada, Universidad, 1998 (tesis doctoral, microfichas).
- , «Análisis normativo del lenguaje administrativo», *Revista de Llengua i Dret* (1998), pp. 7-45.
- , *Los textos administrativos*, Madrid, Arco/Libros, 2000.
- Etxebarría, M., «El lenguaje jurídico y administrativo. Propuestas para su modernización y actualización», *RSEL* 27, 2 (1997), pp. 341-380.
- Gómez y Sinde, A., *Todo sobre demandas, instancias y reclamaciones*, Barcelona, De Vecchi, 1982.
- Martín, J. (y otros), *Los lenguajes especiales*, Granada, Comares, 1996.
- Martínez Bargueño, M., «La modernización del lenguaje administrativo», *Revista de Estudios de la Administración Local y Autonómica*, 250 (1991), pp. 217-234.
- Martínez Marín, J., «El lenguaje administrativo: descripción y norma», *LEA* XIX, 2 (1997), pp. 215-228.
- Ministerio para las Administraciones Públicas, *Manual de estilo del lenguaje administrativo*, Madrid, 1990.
- , *Manual de documentos administrativos*, Madrid, Tecnos, 1991.
- Salvador, G., «Observaciones sobre el lenguaje de la Administración Pública», *Epos*, VI (1990), pp. 115-127.

COMENTARIO LINGÜÍSTICO DE UNA CRÓNICA TELEVISIVA

JOSÉ MARÍA GÓMEZ RODRÍGUEZ
GONZALO LÓPEZ SANTAMARÍA

1. PRESENTACIÓN

La intervención de este año va a ser una aplicación más de la propuesta de comentario lingüístico de texto que hemos venido desarrollando en estas mismas Jornadas desde el año 1998¹. Naturalmente, en esta ocasión vamos a mantener el marco teórico y metodológico de los encuentros anteriores, porque seguimos entendiendo la Lingüística desde una perspectiva pragmática y textual:

- a) Pragmática, porque nuestro estudio se abre a los factores extratextuales:
 - El hablante: su propósito, sus actitudes, su inscripción.
 - El destinatario: el modo en que está previsto en el texto, lo que se espera de él, lo que debe aportar.
 - La realidad referida, que queda sustanciada siguiendo criterios informativos y de coherencia semántica.

¹ Vid. José M.^a Gómez Rodríguez: «Acercamiento global a las secuencias discursivas. El comentario textual», en *Adquisición y enseñanza de la Lengua Española*, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, 2000, págs. 123-137; y José M.^a Gómez Rodríguez y Gonzalo López Santamaría: «El comentario lingüístico de textos en el Bachillerato», en *La enseñanza de la Lengua Española en los textos*, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, 2000, págs. 351-376. Estos trabajos desarrollan las pautas del método de comentario lingüístico que proponemos, entendido de modo textual y pragmático, y recogen la bibliografía necesaria para profundizar en los diversos asuntos que se presentan en cada una de las fases del comentario.

- b) Textual, porque el objeto de estudio no es otro que la unidad plena de comunicación: el texto; y, en consecuencia, no permanecen sin explicación todos aquellos comportamientos y fenómenos discursivos que en otros momentos fueron marginados por el análisis lingüístico «puro».

De la misma manera, seguimos pensando que el comentario es la actividad, el ejercicio, más rico, porque pide la participación de capacidades de distinto orden, como la comprensión, expresión, análisis, relación, síntesis, etc. Y a la vez, el comentario es el mejor banco de pruebas para cualquier teoría: una teoría que no explica la naturaleza de un texto y no da con sus claves carece de interés –por lo menos para los que nos dedicamos a la enseñanza de la lengua–; así, pensamos que en la medida en que la explicación de un texto sea más completa y más global, la teoría lingüística que lo hace posible será tanto más sólida.

El texto seleccionado ha sido obtenido de *El País*, de la sección de *Televisión y radio*, lleva la firma de Sergi Pàmies y está fechado el día 4 de octubre de 2002.

Salsa en mal estado

Salsa rosa (Tele-5, sábado) se suma a la ola de chismorreo sobre famosos que inunda el planeta televisivo. Tómbola, que antaño se consideró excepción, se ha convertido en modelo imitado, perfeccionado y superado. Un plató colorista, teóricos especialistas y una serie de personajes de origen endogámico–televisivo bastan para confeccionar esta pringosa salsa, que combina sabores frívolos con otros vomitivos. El programa, que duró tres horas en lugar de dos, empezó con cierta voluntad de decoro. Santiago Acosta, ex presentador de Al descubierto reconvertido en Santi, declaró, antes de que el programa se le fuera de las manos, que trataría la actualidad «con escrúpulos y respeto». En efecto: la primera invitada fue María Jiménez, que, asida a un pitillo y a un cubata, toreó las reptiles preguntas de quienes pretendían reabrir sus heridas emocionales. La cantante salió indemne de una mezcla de Ésta es su vida y Sorpresa, sorpresa y rentabilizó su presencia promocionando su espléndido disco.

A partir de allí, el programa cayó en lo más bajo del género. Reyertas entre concursantes y parientes de Gran Hermano (Kiko y Encarni, exprimiendo la ancestral enemistad entre yernos y suegras), reportajes sobre Chenoa–Bisbal con uso de cámara oculta (que, con la coartada de la investigación, invaden la intimidad), confesiones de Yo–no–trago Bofill (para poder tragar necesitó un brebaje servido en vaso de plástico) y una graduación descendente de ex misses y camareras a tiempo parcial ávidas por hacerse un hueco en este resbaladizo escenario. Y, como novedad, una mesa de cotillas reclutados en la calle en la que destacó un maestro de kárate llamado Felipe

Hita, que, en plan Matamoros, hará carrera. Gritos, estridencias, preguntas de supuestos periodistas que no esperan a que les respondan, aplausos que azuzan la maraña o jalean la vulgaridad y otras formas de pringue se suman a linchamientos pactados o inducidos que expanden los beneficios de eso que, con gran acierto, Terenci Moix denominó «industria de la intimidación». Lo peor de Salsa rosa no es su contenido, tan parecido al de tantos y tantos programas, sino la tendencia a la que se suma, explorando nuevos filones de conflicto. ¿Cuál será el próximo debate? ¿Y la próxima pregunta? Probablemente, y como ya apuntó algún colega, pruebas de paternidad en directo, o debates sobre si la ex de algún torero contrajo ladillas por culpa de la mala higiene de un gigoló acusado de malos tratos. Que el periodismo de investigación se vea envuelto en semejante lodazal no deja de tener su guasa.

2. EL PROCESO DE ENUNCIACIÓN

2.1. *Intención ilocutiva*

Es necesario dar con la intención del autor porque es su propósito comunicativo lo que condiciona punto por punto la producción del texto. Parece claro que Sergi Pàmies censura la fórmula de programa televisivo que, escudándose en la legitimidad del trabajo periodístico, explota la intimidad de los «famosos»; al tiempo, el autor desvincula el periodismo de esta clase de espectáculo.

2.2. *Anclaje enunciativo*

Las marcas deícticas sirven para soldar el enunciado a la situación comunicativa; realizan esta función de anclaje introduciendo en el enunciado elementos de la situación, que quedan gramaticalizados. Son testigos de la relación que existe entre lengua y realidad.

Se sabe que las formas deícticas toman como centro de organización al hablante, su tiempo y su espacio, y con respecto a esos parámetros enunciativos son tratados los elementos situacionales. Se dice que la representación de la realidad se hace de manera egocéntrica.

Pero a menudo, en los textos escritos, las marcas situacionales (yo—ahora) pueden parecer difuminadas o ausentes, frente a los textos orales, donde resultan mucho más palpables. Sin embargo, no quedan ocultas del todo. Desde Benveniste sabemos que la enunciación es la puesta en funcionamiento del sistema de la lengua por medio de un acto individual de utilización. Y en esa apropiación individual deben de quedar huellas de la posición que ocupa el hablante con respecto a su enunciado. Se trata, entonces, de descubrir de qué manera el hablante se proyecta en su texto. Lo haremos a través de la deíxis

personal y de la deíxis temporal, ya que dan cuenta, respectivamente, de la posibilidad que tiene el hablante de inscribirse en el enunciado y de la posición que adopta con respecto al mundo referencial que construye.

- a) Deíxis personal. La aparición exclusiva de la tercera persona se debe a la voluntad del hablante de borrar sus huellas del enunciado y, en consecuencia, de dar protagonismo a la realidad que está representando: el penoso espectáculo de *Salsa rosa* habla por sí mismo. Se está haciendo crónica de los hechos televisivos. Pero esto no significa que el hablante no haya puesto la mano en el texto: se verá que la manifestación de la subjetividad supera los límites de la deíxis. En suma, personalmente no se ha introducido el autor en el texto, y sin embargo la presencia de la subjetividad es algo que reconoce cualquier lector competente. Habrá que seguir buscando esta manifestación en otra instancia de la comunicación.
- b) Deíxis temporal. El hablante usa las dos perspectivas contempladas por el sistema para representar los hechos: su exposición como comentario (discurso) y como relato (historia):
 - Por un lado, introduce algunos hechos desde el momento presente de la enunciación, es decir, desde un plano actual y cercano: se trata de la secuencia argumentativa inicial y las dos del final. Quedan algunas marcas de esta perspectiva de acercamiento: el presente de indicativo, que marca la coincidencia con el momento de la enunciación (*se suma, inunda, basta, combina...*); el pretérito perfecto compuesto, la anterioridad (*se ha convertido*); y el futuro, la posterioridad (*será*). Igualmente, aparecen deícticos de proximidad en *esta pringosa salsa* o en *semejante lodazal*.
 - Por otro lado, el hablante presenta la parte central de los hechos como relato, o lo que es lo mismo, desde un plano inactual y alejado, para dar la impresión de que los cuenta tal y como ocurrieron. Para conseguir este distanciamiento, ha tenido que desplazar el origen o centro deíctico hasta un punto indefinido del pasado, y ha sido con respecto a ese punto como se han organizado los restantes tiempos verbales. Hay que subrayar que esa organización no pasa por el tiempo presente del hablante: el universo del relato posee autonomía y los tiempos verbales se disponen los unos en relación con los otros. En el texto, el pretérito simple establece la anterioridad con respecto al origen (*empezó, declaró, fue, toreó...*); el pretérito imperfecto, la simultaneidad con respecto al pretérito simple (*pretendían*); y el condicional, la posterioridad (*trataría*). Esta perspectiva de alejamiento se refleja también en el uso del determinante *una* y no «esta», por ejemplo (*en salió indemne de una mezcla de Ésta es su vida...*).

En definitiva, existen dos anclajes deícticos, como resultado de haber tratado los hechos desde puntos de vista diferentes. Más tarde comprobaremos que estas dos zonas no son estancas, sino que hay una que entra en la otra.

2.3. *Destinatarios*

Hemos comprobado que desde el momento en que el hablante toma la palabra se introduce como eje de referencia en lo que dice. Pero se sabe que al mismo tiempo el hablante implanta ante sí al destinatario de su enunciado. Se forma una imagen y con arreglo a ella opta entre las posibilidades que le brinda el sistema lingüístico. Podemos decir que los dos polos del proceso comunicativo, producción e interpretación, se encuentran, se ven las caras en las palabras mismas, que aparecen para cumplir con las necesidades comunicativas del hablante y, a la vez, han sido pensadas y seleccionadas para un destinatario determinado.

Aunque no se encuentran marcas explícitas del destinatario directo del texto, hemos de pensar que, por tratarse de la sección que *El País* dedica a los programas de televisión, el destinatario es el lector medio que, o bien consume con regularidad el producto televisivo, o bien posee ciertas inquietudes respecto al tipo de televisión que se está ofreciendo.

Sin embargo, no es difícil, además, imaginar que el texto ha sido producido para un «tercero», algo así como un destinatario encubierto, objeto de alusiones y reproches. A la vez que Pàmies se mofa de los fundamentos que sustentan esta clase de programas, está activando una doble lectura que debe ser seguida por esa legión de usurpadores del oficio de periodista, a los que descalifica y desautoriza cada tanto. Esto explica que el cronista vaya llamando la atención sobre aquellos elementos definidores del verdadero periodismo: *escrúpulos y respeto, investigación, preguntas-respuestas...*; y vaya poniéndolos en confrontación con la versión *sui generis* que este colectivo ofrece: *chismorreo, reptiles preguntas, invaden la intimidad...*

En definitiva, y enlazando con el efecto perlocutivo del mensaje, para el primer destinatario, el lector medio, el texto es una invitación a censurar esta moda televisiva, y para el segundo, es una advertencia. Más abajo comprobaremos que este doble blanco se ve correspondido lingüísticamente.

2.4. *La modalización o subjetividad*

Decíamos que está presente la subjetividad del hablante, aunque apenas se ha hecho patente por medio de los elementos deícticos. Descubramos, entonces, qué procedimientos usa. Para ello hay que estudiar la modalidad. A través de ella, el

hablante puede introducir en el texto sus propias actitudes y perspectivas ante lo que dice. Nos detenemos en las siguientes manifestaciones de la modalidad:

- a) En cuanto a la modalidad de la enunciación, salta a la vista que domina la modalidad asertiva o declarativa: el autor constata diversos estados de cosas en relación con el desarrollo del programa *Salsa rosa*. Sólo aparece la modalidad expresiva, la propia del sujeto hablante, con las dos preguntas retóricas de la parte final (*¿Cuál será el próximo debate? ¿Y la próxima pregunta?*). Ahora bien, el predominio del llamado grado cero de la modalidad no nos impide notar que la subjetividad del hablante recorre todo el texto. Sigamos, pues, descubriendo con qué elementos se expresa.
- b) Modalidad del enunciado. Los enunciados no están marcados explícitamente, pero todos los hechos se presentan como ciertos y verdaderos, excepto el que sigue a las preguntas retóricas: *Probablemente, y como ya apuntó algún colega, pruebas de paternidad...* En este caso, el hablante desconoce la realidad que nos espera, aunque casi está en condiciones de garantizar unos hechos futuros. No obstante, este matiz modal epistémico poco dice de la actitud del hablante y sí de hasta dónde llega su conocimiento sobre el porvenir y el grado de responsabilidad que asume ante lo que afirma.
- c) Pero a pesar de la neutralidad enunciativa que venimos observando, la opinión del autor (negativa e irónica, obviamente) empapa el texto a través del uso de un léxico valorativo. Debemos detenernos en el interior de los enunciados, que es la última de las instancias del proceso comunicativo. Las palabras se eligen para dejar a la vista el patetismo alcanzado en *Salsa rosa* y sus consecuencias: se usan *chismorreo* en lugar de *noticias*, *inunda* en lugar de *puebla*, *asida a* en lugar de *sosteniendo*, *brebaje* en lugar de *bebida*, *cotillas* en lugar de *periodistas*. La degradación del propio nombre del programa (de *salsa a pringue y lodazal*) va en esta línea. Los términos jergales *pitillo*, *cubata* y *pringue* persiguen transmitir esa misma impresión, mientras que la opinión de Pàmies se cuida mucho de caer en la vulgaridad, puesto que se expresa mediante *estridencias*, *linchamientos*, *lodazal*, términos propios de un sociolecto más elevado.

Pàmies dibuja una línea que marca la situación extrema a que se ha llegado, a través de un léxico terminal, que roza el umbral máximo/mínimo de cualquier escala: *modelo imitado*, *perfeccionado* y *superado*, *cayó en lo más bajo del género*, *Lo peor de Salsa rosa*. Y nos plantea si es posible ir más allá de esta línea, aventurando una respuesta insólita por medio de un ejemplo rocambolesco: *pruebas de paternidad en directo...*

Por otra parte, parece evidente que Pàmies está siendo un interlocutor que da más información de la requerida para entender el mensaje que nos transmite. Hemos de inferir, por tanto, que muchos de los adjetivos (en principio superfluos) que pueblan el texto están ahí por alguna razón. Esa razón no es otra que acentuar la tendencia a denostar *Salsa rosa*, indebidamente asociado a la labor periodística. De esta forma, nos topamos con *pringosa, frívolos, vomitivos, lo más bajo del género, resbaladizo, que azuzan la maraña o jalean la vulgaridad o supuestos*, por no mencionar los más hirientes aún *reptiles, yo-no-trago, ex- y a tiempo parcial*.

El orden de las palabras es igualmente sintomático de la voluntad de Pàmies: los elementos caracterizadores de este espectáculo han sido traídos al comienzo del enunciado (*Reyertas...una mesa de cotillas...Gritos...*). Se sabe que ahí llaman más la atención. Y además, el carácter nominal de los enunciados los hace más singulares y relevantes, desde el punto de vista informativo.

Con lo expuesto hasta aquí hemos pretendido recrear el proceso de enunciación y localizar la expresión de la subjetividad del hablante, que hemos buscado en las tres instancias comunicativas: la enunciación, la modalidad y el interior del enunciado (la parte correspondiente a la estructura proposicional). Con respecto a la expresión de la subjetividad se ha encontrado lo siguiente:

- El hablante muestra una perspectiva de participación en los hechos cuando los recoge como comentario.
- La modalidad es neutral, excepto en los dos enunciados expresivos de las preguntas retóricas y en el enunciado modalizado con *probablemente*.
- Fundamentalmente se da entrada a un vocabulario axiológico con diferentes propósitos. Y el tratamiento informativo concedido a ciertos segmentos descriptivos alumbró las zonas más censurables del programa.

2.5. Polifonía

Sergi Pàmies incorpora a su enunciado las voces de otros enunciadores. La entrada de estas palabras se hace de manera indirecta, de ahí que no se aprecie ninguna ruptura en la entonación, en la morfología o en el anclaje déctico. El autor decide facilitar la localización de las palabras ajenas y, aparte de entrecomillarlas, las introduce con un verbo de lengua (*declaró, denominó, apuntó*). Con estas expresiones pretende dar veracidad a la crónica (*Santiago Acosta... declaró... que trataría la actualidad «con es-*

crúpulos y respeto) y legitimidad a su razonamiento (*Terenci Moix denominó «industria de la intimidación»*).

Igualmente resuenan otras voces que todos hemos oído alguna vez en labios de sus autores. Podemos decir que el locutor, Pàmies, sólo está repitiendo lo que les ha oído a otros. Se hace eco de sus declaraciones y no utiliza marcas que las localicen dentro de su enunciado. Se trata de citas encubiertas, pero no por ello irreconocibles. Todos hemos sido testigos de cómo los reporteros del cotilleo se precian de ser periodistas y se escudan en la naturaleza de este oficio para llegar al final de los hechos: *especialistas, periodistas o investigación* son moneda de cambio dentro de este sector. Pàmies evoca el discurso de sus oponentes para discrepar de sus puntos de vista, a través de la representación patética de sus comportamientos, y al mismo tiempo apartar el modo de vida o negocio del chismorreo de la profesión de periodista. No pasemos por alto que el autor nos ha dejado una buena pista sobre su actitud polemista: ha reproducido la tesis de Santiago Acosta, su oponente, para que sepamos exactamente qué pretende rebatir. Todo el texto, en definitiva, va a ser una contraargumentación. Y este proceso refutador va a consistir en comparar lo que estos reporteros dicen que hacen con lo que realmente ellos están haciendo.

3. LA ORGANIZACIÓN SEMÁNTICA

La crónica combina narración y argumentación, pero sabemos que la segunda manda sobre la primera, ya que la narración sólo proporciona la materia prima que después pasa por la factoría del articulista, cuyo cometido en este caso es exponer sus impresiones acerca de los diversos programas de televisión que van apareciendo. Y como texto argumentativo que es, organiza la información de una manera bastante típica:

- Introducción (*exordium*): presenta el tema que va a tratar y predispone al lector para que acepte su tesis final. Esto se consigue con el planteamiento de la primera conclusión parcial.
- Exposición de los hechos (*narratio*): el relato de las circunstancias del programa y las descripciones que contiene.
- Exposición de los argumentos (*argumentatio*): sobre la base de la información presentada se aportan argumentos para hacer admitir dos conclusiones: la primera implícita pero fácilmente recuperable por vía inferencial: debemos censurar de una vez estos programas basura antes de que la degradación sea mayor; la segunda: *Salsa rosa* y el periodismo de investigación no tienen nada que ver.
- Conclusión (*peroratio*): la segunda de las conclusiones sirve de cierre, y lo hace además en tono sarcástico.

Macroestructuralmente, estas zonas temáticas están bastante bien definidas. Además, todas, excepto la última, empiezan introduciendo como tema al programa: *Salsa rosa se suma... El programa, que duró tres horas en lugar de dos, empezó... Lo peor de Salsa rosa no es...* Y por el contrario, en la última parte se invierte el orden (*Que el periodismo de investigación se vea envuelto en semejante lodazal* –es decir, *Salsa rosa*– *no deja de tener su guasa*). Al autor le interesa focalizar el constante vicio de invocar en vano al periodismo de investigación, y por eso este término es llevado hasta la posición inicial. Estamos ante una evidencia más de que este era uno de los propósitos comunicativos de Pàmies al escribir al crónica.

La información que cada una de estas partes aporta se alinea en la misma orientación, en la medida en que todo el material que se ha ido desplegando confluye en las dos conclusiones del final, aunque sobre todo una de ellas haya que recuperarla por vía inferencial (la censura de estos programas). Estas dos conclusiones son las responsables de que el texto esté vertebrado por dos líneas semánticas, la que descalifica al programa aprovechándose del juego que da su nombre y la que cuestiona el oficio de periodista de estos advenedizos. En este sentido, hay dos focos temáticos de los que irradian todas las ideas: *Salsa rosa*, como mercadeo chabacano de la intimidad del famoso, y *periodismo*, tanto como profesión seria y rigurosa cuanto como aquel sector que se ocupa del famoseo y no para de ganar cuota en la pantalla.

4. LA COMPOSICIÓN DISCURSIVA

Se sabe que un texto no es la suma de sus enunciados, de la misma forma que una pared no se levanta sólo con ladrillos. Entre el enunciado y el texto hay otras unidades discursivas suficientemente autónomas y organizadas internamente: las secuencias. Una secuencia es una unidad de composición textual. De este modo, los enunciados se organizan en secuencias y las secuencias componen los textos.

Pero no siempre es tarea fácil para el analista separar las secuencias que se combinan y reconocer la relación que mantienen entre sí y la función que cumplen respecto al plan que ha diseñado su autor. Para no errar, en nuestro caso, es imprescindible retomar dos reflexiones: ¿qué quiere comunicarnos Pàmies? y ¿ante qué tipo de género textual estamos?, pues estas dos circunstancias pragmáticas condicionan la naturaleza discursiva del texto.

Por un lado, ya se ha visto que el cronista apunta a dos blancos: el rechazo de esta moda televisiva y la confusión en que se ha visto envuelto el periodismo. Por otro, en cuanto al género, el texto es una crónica. Toda crónica incorpora a una base narrativa una serie de comentarios sobre los

hechos del evento que refiere. Según esto, hemos de esperar una secuencia narrativa, que servirá de base o apoyo, y otra argumentativa, que será la responsable de la configuración última del texto y del empleo de todos los materiales lingüísticos que se empleen.

4.1. *Primer nivel de análisis de las secuencias discursivas*

4.1.1. Secuencia narrativa

El prototipo de la secuencia narrativa se compone de los siguientes elementos formales: situación inicial, conflicto, acción-reacción, desenlace y situación final; además, es frecuente que la historia vaya presentada por un prefacio y cerrada con una evaluación. Veamos de qué manera se realiza ese modelo ideal en nuestro texto:

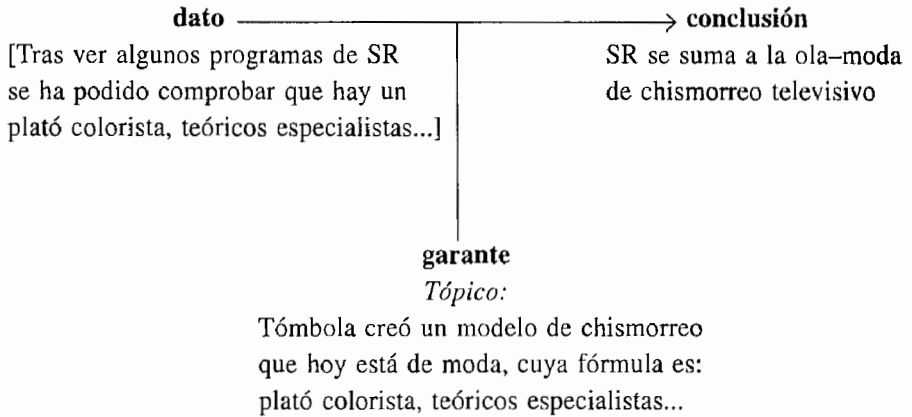
- Situación inicial: conocemos al presentador y se anticipan los principios que van a controlar el programa (rigor y respeto). El escenario o marco ha sido adelantado.
- Conflicto: el primer programa no ha respondido a las expectativas creadas: no ha habido respeto.
- Desenlace: el programa ha ido cayendo en lo más bajo del género: reyertas, invasión de la intimidad, humillaciones, gritos, etc.
- Evaluación: *Salsa rosa* se suma a la ola de chismorreos televisivo.

De todos modos, este relato incluye enunciados que merecen ser destacados. Unas veces son comentarios de un narrador que conoce el desenlace y anticipa hechos (que el programa duró más de lo previsto o que se le fue de las manos al presentador), otras veces son injerencias del comentarista (el irónico *en efecto*). En cualquier caso, son comentarios que valoran los hechos y le dan su verdadero sentido. Como se dirá más abajo, hay una combinación de narración y argumentación.

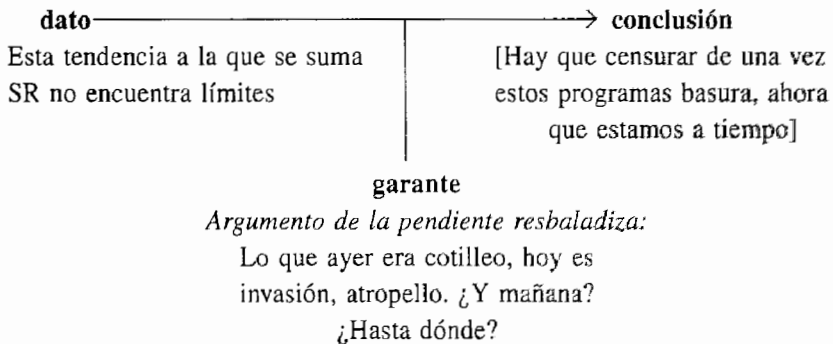
4.1.2. Secuencias argumentativas

Analizaremos por separado las dos zonas argumentativas que hemos reconocido.

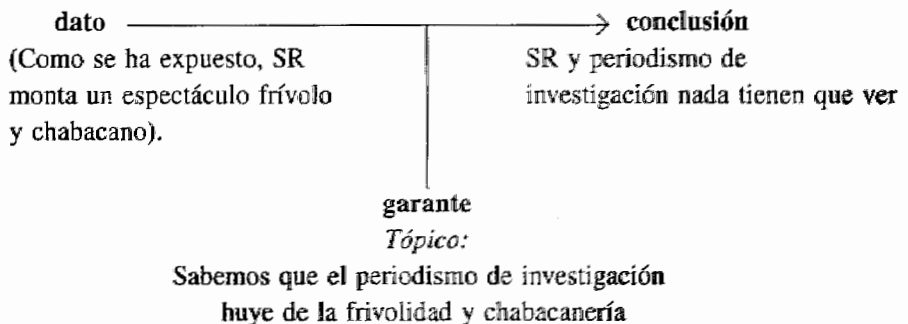
- a) La primera se formaliza a través de una secuencia argumentativa simple:



- b) La segunda se apoya en la primera, pues introduce como dato la conclusión a que se había llegado arriba y la amplía; también se apoya en lo que se ha relatado del programa, pues esta información favorece una posición crítica ante la gravedad de esta tendencia imparable.



- c) El último enunciado no es un apéndice colocado a última hora, sino que su aparición ha ido preparándose a lo largo de texto, con lo que nos obliga a sacar una conclusión más de un texto que ya parecía agotado. Estamos ante el final de un proceso razonador implícito o disgregado por el texto. El esquema de esta secuencia argumentativa es este:



Ahora bien, ¿por qué se apoya la argumentación en partes implícitas y, en todo caso, anteriores? Porque se ha ido creando un contexto informativo, gracias sobre todo a las aportaciones de la narración y la descripción, y que ahora son usadas para sacar conclusiones. Es una evidencia más de que el juego de secuencias discursivas está controlado por la argumentación, que es la que da sentido a todo el material anterior.

4.2. Segundo nivel de análisis

4.2.1. Dentro de la secuencia narrativa

En *Salsa en mal estado* se da el caso de que una de las categorías de la narración se expande a través de otra secuencia narrativa. Y así el conflicto es el relato del primer programa, cuya invitada fue María Jiménez. El esquema queda así:

- Conflicto: los periodistas pretendieron reabrir sus heridas emocionales con reptiles preguntas.
- Reacción: la cantante toreó las reptiles preguntas
- Desenlace: la invitada salió indemne.
- Evaluación: sacó tajada y rentabilizó su disco.

El desenlace se proyecta por medio de una amplia secuencia descriptiva. Como se verá, se trata de una descripción bastante arquetípica. De paso vamos a comprobar qué injusto ha sido el tratamiento que tradicionalmente ha recibido la descripción como unidad de composición textual: siempre se le ha recriminado cierto desorden en la composición y la ausencia de otros criterios de sucesión que los de la enumeración o inventario de partes. El esquema de la secuencia descriptiva queda así:

- Operación de anclaje-tematización: las bajezas de un programa de cotilleo.
- Operación de actualización: el repaso se divide en tres bloques: invitados, personas anónimas metidas a periodistas y teóricos periodistas especializados.
- Operación de calificación: hay calificación, pero no a través de cualidades o propiedades, sino por medio de actuaciones y comportamientos. El cuadro que resulta es igualmente desalentador: reyertas, invasión de su intimidad, confesiones, degradaciones, gritos, estridencias, linchamientos...

- Operación de subtematización. Los tres bloques se convierten en subtemas y reciben por separado un proceso descriptivo. Por eso, hay otras operaciones de anclaje, excepto en el caso de los invitados (en los otros casos se habla de *mesa de cotillas* y *supuestos periodistas*), operación de aspectualización en el caso de los invitados (*concurstantes* y *parientes de Gran Hermano, Chenoa–Bisbal...*).
- Operación de analogía: compara a Felipe Hita con Matamoros, que por ser un referente más cercano nos ayuda a conocer mejor a este individuo.
- Operación de reformulación: se trata de nombrar o interpretar de otro modo todo lo que se ha descrito. La reformulación arroja una mirada más rica que la que se hacía desde el anclaje: ahora se sabe más y se puede hablar con más criterio. La interpretación es esta: no es un programa que pretende alimentar ese lado oscuro, cotilla y morboso, que todo televidente español tiene, sino que es una manera de promocionarse o enriquecerse descaradamente: estamos ante lo que *Terenci Moix* denominó '*industria de la intimidad*', y que parece ser un motor de la economía española.

4.2.2. Dentro de la primera secuencia argumentativa

El garante incluye la especificación del modelo que acuñó *Tómbola*, y esto se hace a través de una breve secuencia descriptiva. El esquema se repite, aunque algo más desdibujado:

- Operación de anclaje: exitoso modelo de programa tipo.
- Operación de aspectualización: plató, especialistas y personajes.
- Operación de calificación: respectivamente, colorista, teóricos y de origen endogámico-televisivo.
- Operación de reformulación: programa pringoso, frívolo y chabacano.

4.2.3. Observaciones generales

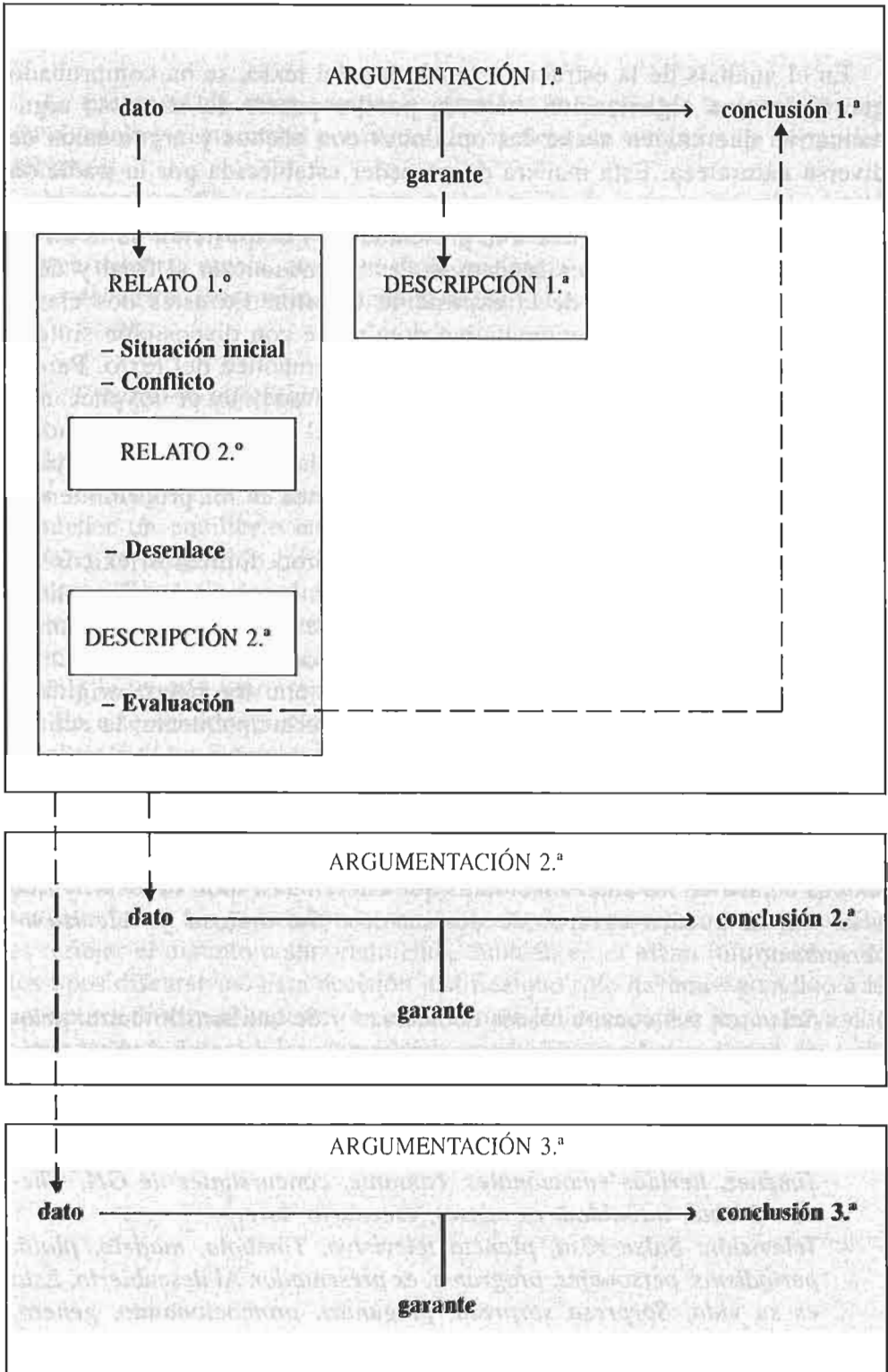
La conclusión de la primera secuencia argumentativa es la propia evaluación del relato, es decir, se llega al mismo punto siguiendo cauces distintos. Desde el momento en que aparece esta conclusión entra a formar parte del contexto informativo del texto, con lo que puede volver a ser

usada en cualquier momento. Así ocurre tras el relato. Al autor le ha llegado el momento de rematar la crítica y retoma esa primera conclusión y le da su verdadera importancia, ahora que ya conocemos algunos pormenores del programa: *Salsa rosa* se suma a la ola de chismorreos televisivos y parece no encontrar límites en el atropello de la intimidad. Lo interesante es que esta afirmación se presenta como dato, como algo incuestionable, pues ya ha pasado por los diferentes procesos de demostración. Es el punto de arranque de la parte final. Esta información es fundamental a nivel macroestructural, pues conecta tramos semánticos, y tiene gran valor cohesivo, al darle finalidad a todo lo anterior y preparar el terreno para lo que sigue.

Ha quedado claro que la narración, y dentro de ella la descripción, han sido puestas al servicio de la argumentación por la plasticidad de los individuos y las acciones que se representan. Pero aparte del aval que supone apoyar un razonamiento en hechos reales, la narración ha sido utilizada de otra manera más: ha recibido intromisiones constantes por parte del comentarista, que no ha perdido la ocasión de contar la historia a su manera. Así se justifican aclaraciones como estas, que interrumpen con frecuencia el relato: *que duró tres horas en lugar de dos, antes de que el programa se le fuera de las manos, en efecto, exprimiendo la ancestral enemistad entre yernos y suegras, con la coartada de la investigación invaden la intimidad*, etc. Está descubriendo la farsa. Es como si el cronista televisivo tuviera la oportunidad de rebatir a quienes hacen este programa la seriedad y el rigor que se atribuyen, y de ahí su empeño en desenmascarar los distintos aspectos de esta práctica. En definitiva la voz que argumenta al mismo tiempo rebate a sus oponentes punto por punto sus argumentos. Se demuestra, así, que el texto fue escrito pensando en unos destinatarios bien definidos.

4.2.4. Montaje de secuencias

Se ha visto que las secuencias discursivas no son parcelas aisladas, sino que se engarzan unas con otras, dentro de un plan compositivo, para dar lugar al todo superior, el texto. Aunque la narración central no puede considerarse dominante, las características propias del género periodístico que nos ocupa, la crónica, hacen que sea esta narración la que agrupa en torno a sí a otras secuencias discursivas: la otra narración y la descripción. Pero precisamente por ser una crónica, ocurre que todo el material lingüístico está pensado para la argumentación.



4.3. *Coherencia y cohesión*

En el análisis de la estructura semántica del texto, se ha comprobado que existe una organización marcada por las pautas del discurso argumentativo que exigen avalar las opiniones con hechos y argumentos de diversa naturaleza. Esta manera de proceder establecida por la tradición retórica, en nuestro caso, se ve acompañada de un modelo sintetizante o inductivo en lo que se refiere a la presentación y disposición de la información, pues las opiniones fundamentales se encuentran al final y derivan casi necesariamente de la exposición anterior. En estas dos claves estructurales (discurso argumentativo dominante con disposición sintetizante) se sustenta básicamente la coherencia semántica del texto. Pero a la coherencia también se accede por medio del análisis de los mecanismos de cohesión que median entre las partes del texto y sus enunciados. Pensamos que la cohesión es una prueba de la coherencia, pues hace patente su existencia. Por ello, vamos a detenernos en los procedimientos más importantes.

Antes que nada, hay que decir que son los procedimientos léxicos los que aparecen de manera prácticamente exclusiva. La razón de que no haya medios formales (anáforas, elipsis, etc.) está en que el texto acumula nombres propios de persona y de programas, es decir, existen muchísimos referentes, con lo que su sustitución anafórica u omisión habría originado seguramente un texto ininteligible. Además, y principalmente, la actitud irónica y sarcástica con que Sergi Pàmies escribe la crónica le exige aprovechar al máximo las posibilidades de los recursos léxicos, y la prueba está en que no hay ni un momento de neutralidad: todos los referentes son citados y (des)calificados. Por eso, se dan tantos casos de conexiones léxicas dentro de las cuatro isotopías que cubren casi todo el texto, y que a su vez se pueden agrupar de dos en dos (*Salsa-Rosa* y *Televisión-Periodismo*):

- *Salsa*, en sus connotaciones de aderezo y de batiburrillo cutre: *pringosa salsa, sabores frívolos y vomitivos, mezcla, resbaladizo, pringue, lodazal*.
- *Rosa*, como adjetivo aplicado al famoso/popular y su intimidad: *chismorreo, famosos, personajes de origen endogámico-televisivo, M.ª Jiménez, heridas emocionales, cantante, concursantes de GH, Chenoa-Bisbal, intimidación, ex misses, escenario, torero*.
- *Televisión*: *Salsa rosa, planeta televisivo, Tómbola, modelo, plató, periodistas, personajes, programa, ex presentador, Al descubierto, Ésta es su vida, Sorpresa sorpresa, preguntas, promocionando, género, concursantes, reportajes, confesiones, aplausos...*

- *Periodismo: actualidad, escrúpulos, respeto, reportaje, investigación, cámara oculta, periodista, preguntan–responden.*

La presencia de estos campos semánticos hace posible la sensación de envoltura y recurrencia constante que se tiene en cada una de las partes del texto.

Interesa también recordar, como se ha explicado más arriba, que tres de las cuatro partes en que se divide el contenido del texto empiezan de la misma manera; prueba evidente de la presencia de un tema constante a lo largo del texto. Esta permanencia da unidad al texto.

4.4. *Progresión informativa*

La presentación de la información es una cuestión esencialmente discursiva. Sabemos que el ejercicio de construcción de un texto consiste en mantener un equilibrio entre la redundancia (lo conocido, el soporte, el tema) y la progresión informativa (lo nuevo, el aporte, el rema). Antes el hablante debe calcular qué sabe el destinatario y qué desconoce o necesita saber, y para satisfacer estas necesidades informativas debe elegir el esquema o modelo de presentación informativa más eficaz, procurando mantener estable la tensión entre repetición y novedad.

En este sentido, partimos de una doble convicción: cada tipo de texto (género) pide un tratamiento propio de la información; y, como vamos a ver, cada tipo discursivo gestiona de manera diferente, en un mismo texto, la progresión temática.

A tal fin, recogemos los esquemas de progresión informativa que registra cada una de las secuencias discursivas que hemos reconocido en los epígrafes anteriores. No pretendemos ser exhaustivos en este punto: el propósito es reflejar el distinto comportamiento, también en el plano informativo, de los tipos discursivos. Esta decisión justifica que sólo hayamos atendido a la estructura oracional superior en cada uno de los enunciados y que hayamos obviado, por ejemplo, las numerosas proposiciones adjetivas, que, en todo caso, ratifican los modelos que aparecen a continuación, pues utilizan como antecedente el mismo elemento que funciona como tema en el segmento en que se insertan.

a) Primera secuencia argumentativa

| | | | |
|-------------------|----------------------------|--|--|
| Tema | _____ | Rema | |
| <i>Salsa rosa</i> | | <i>se suma a la ola televisiva de chismorreo</i> | |
| | | | |
| | Tema | _____ | Rema (focalizado) |
| | <i>El modelo se debe a</i> | | <i>Tómbola</i> |
| | | | |
| | Tema | _____ | Rema (focalizado) |
| | <i>Esta pringosa salsa</i> | | |
| | <i>consiste en</i> | | <i>un plató colorista, teóricos</i> |
| | | | <i>especialistas y «personajillos»</i> |

Se combinan modelo de progresión lineal y modelo de progresión con tema constante. La permanencia del mismo tema en los dos últimos segmentos prepara el modelo que sigue la siguiente secuencia. En estos destaca, además, la focalización de la información nueva, que es llevada a posición inicial.

b) Secuencia narrativa mayor

| | | | |
|--------------------|---|---|--|
| Tema | _____ | Rema | |
| <i>El programa</i> | | <i>empezó con cierta voluntad de decoro</i> | |
| | | | |
| | Tema | _____ | Rema |
| | <i>Santiago Acosta (presentador del programa)</i> | | <i>iba a tratar la actualidad con escrúpulos</i> |
| | | | |
| | Tema | _____ | Rema |
| | <i>El programa</i> | | <i>cayó en lo más bajo</i> |

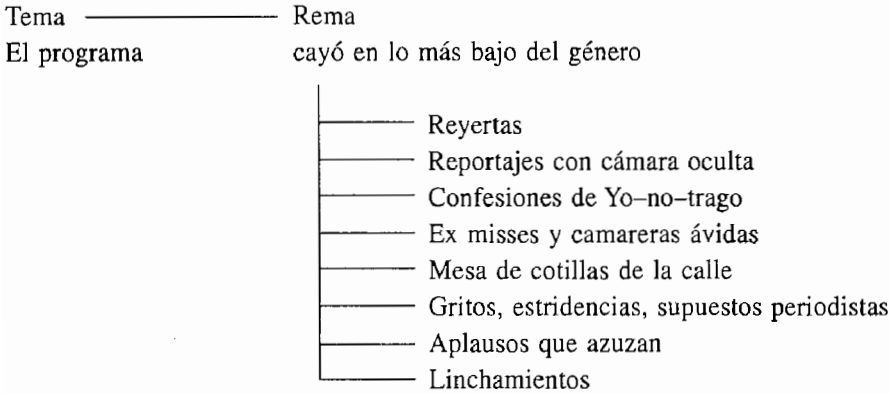
Toda la secuencia es cubierta con el mismo esquema de progresión con tema constante: el programa, su presentador, el programa.

c) Secuencia narrativa menor:

| | | | |
|--------------------------------|------------------------|----------------------|-----------------------|
| Tema | _____ | Rema | |
| <i>La primera invitada fue</i> | | <i>María Jiménez</i> | |
| | | | |
| | Tema | _____ | Rema |
| | <i>(María Jiménez)</i> | | <i>toreó...</i> |
| | | | |
| | Tema | _____ | Rema |
| | <i>La cantante</i> | | <i>salió indemne</i> |
| | | | |
| | Tema | _____ | Rema |
| | <i>(La cantante)</i> | | <i>rentabilizó...</i> |

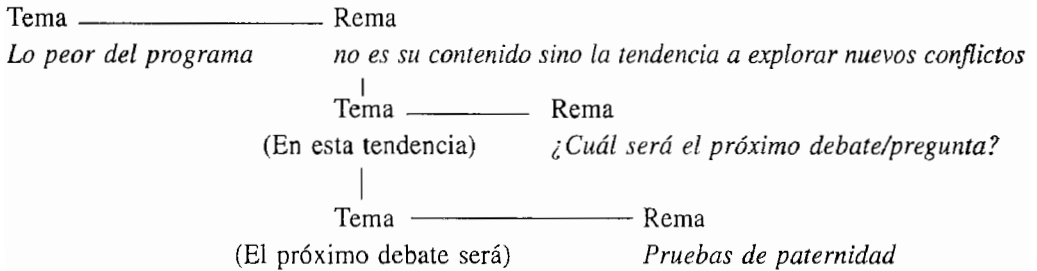
Toda la secuencia mantiene el modelo de progresión con tema constante. Observamos el mismo comportamiento en las dos narraciones.

d) Secuencia descriptiva:



Se da un modelo con ramificación del rema. Toda la información es nueva: son los detalles de las bajezas del programa.

e) Segunda secuencia argumentativa



Encontramos un modelo de progresión lineal, por ser éste un esquema más apropiado para el razonamiento que conlleva cualquier movimiento argumentativo.

Admitimos que presentar el reparto informativo seccionado de esta manera posee cierta arbitrariedad, pues desnaturaliza el plan informativo diseñado por el autor y rompe lo que el lector percibe unitariamente. Pero hemos de reconocer que la información no progresa igual en cada parte del texto y que esta desigualdad está relacionada con el engranaje de secuencias discursivas que se pone en marcha.

Igualmente, para volver de las partes al todo y restaurar la unidad perdida con el análisis, hemos de remitir a lo expuesto más arriba: tres de las cuatro partes de que consta el texto comienzan usando como soporte informativo al mismo elemento: *Salsa rosa, El programa, Lo peor de*

Salsa rosa. Y que, de la misma manera, el último enunciado presenta un tema convergente que recoge los dos referentes implicados por este programa, el periodismo de investigación y el espectáculo televisivo. De manera que estamos ante una síntesis de todos los temas desplegados en las secuencias precedentes.

4.5. *Marcas lingüísticas de los enunciados*

La narración suele situar el centro deíctico lejos del punto de vista del hablante, por lo cual es frecuente encontrar en ella sintagmas verbales en pretérito indefinido. Además, al centrarse en la acción, predominan los verbos de tipo predicativo sobre los atributivos. Tales rasgos aparecen fielmente en la secuencia narrativa que conforma la parte central de *Salsa rosa*: *duró, empezó, declaró, toreó, salió, rentabilizó, cayó*. El condicional *trataría*, como ya indicamos, indica posterioridad respecto al centro deíctico inactual del pasado. Otro notable rasgo de la narración es la aparición de aditamentos de carácter temporal referidos al pasado, en sus diversas realizaciones morfológicas, como *tres horas en lugar de dos, antes de que el programa se le fuera de las manos y a partir de allí*.

Contrastando con la narración, las secuencias descriptivas casi carecen de sintagmas verbales. El dominio del sintagma nominal se acompaña por la relación sintáctica de parataxis –yuxtaposición, más en concreto. La adjetivación, profusa y variada en su morfología, completa el efecto de cámara fotográfica que se pretende transmitir. Pàmies nos traslada de nuevo ante la pantalla de televisión y congela la imagen para nosotros, los lectores, en sucesivos cuadros que nos dan cuenta del patético espectáculo vivido en la corta vida de *Salsa rosa*: *reyertas, reportajes sobre Chenoa–Bisbal, confesiones, personajes diversos, gritos, estridencias...* La subjetividad del autor aparece a través de las marcas de modalidad ya comentadas, o sea, a través del uso de un léxico valorativo que hace de la descripción un proceso de opinión y no una mera transmisión de la realidad objetiva.

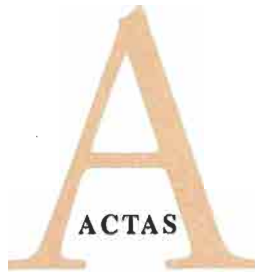
La argumentación suele caracterizarse, en el nivel sintáctico, por el dominio de la hipotaxis. En efecto, frente a la yuxtaposición de las narraciones, en las secuencias argumentativas abundan las proposiciones adjetivas, especialmente (aunque no exclusivamente) las explicativas: *Tómbola, que antaño se consideró excepción..., esta pingosa salsa, que combina..., la ola de chismorreo sobre famosos que inunda el planeta televisivo*. En el nivel morfológico, podemos destacar la abundancia de elementos axiológicos. De nuevo, predominan los adjetivos calificativos valorativos, como *plató colorista, origen endogámico–televisivo y sabores frívolos y otros vomitivos*. Los adjetivos especificativos suelen aportar una carga negativa aún mayor,

como sucede con *teóricos especialistas*, *pingosa salsa* o *semejante lodazal*. Características de la argumentación son también las unidades intensificadoras: *tan parecido al de tantos y tantos programas*, *modelo imitado*, *perfeccionado* y *superado*. Por último, cabe señalar la abundancia de verbos en presente, como *se suma*, *basta*, *combina* o *deja (de tener)*.

5. LA ADECUACIÓN

Sergi Pàmies ha aprovechado las posibilidades que le ofrecía el género de la crónica y se ha servido de los cauces de la narración, la descripción y, fundamentalmente, la argumentación, para cumplir con el doble propósito que hemos creído reconocer: censurar el programa que acaba de estrenarse y alejar al periodismo del espectáculo del «cotilleo rosa».

El plan ideado para alcanzar estas dos metas ha pasado básicamente por dos decisiones: favorecer el descrédito del programa por medio de un vocabulario valorativo lleno matices y aciertos, y rebatir a su oponente (Santiago Acosta, en representación de todo el sector) la presunción de que lo que se practica en este programa es periodismo de investigación. Esta refutación, verdaderamente dialógica, ha sido posible gracias a dos decisiones: a) hacer que la argumentación controle a la narración y a la descripción, razón por la cual se ha contado y descrito tan sesgadamente; b) hacer que resuene la voz de su oponente, unas veces de manera abierta otras de manera encubierta, pero en cualquier caso desvelando las verdaderas intenciones y los métodos de trabajo empleados en esta clase de espectáculo.



ISBN 84-338-3061-9



9 788433 630616