

GRAMÁTICA Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA

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

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

ACTAS



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

GRAMÁTICA Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA

JUAN ANTONIO MOYA CORRAL
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

COORDINADAS POR
JUAN ANTONIO MOYA CORRAL Y M.^a ISABEL MONTOYA RAMÍREZ

ORGANIZADAS POR
EL DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA ESPAÑOLA
GRANADA, 21-24 DE NOVIEMBRE DE 2001

CENTRO DE FORMACIÓN CONTINUA DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA
GRUPO DE INVESTIGACIÓN "ESTUDIOS DE ESPAÑOL ACTUAL"

GRANADA
2002

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

GRAMÁTICA Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA

I. S. B. N.: 84-338-2922-X. Depósito legal: GR/1.804-2002.

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

*Recordando afectuosamente a
nuestros maestros:*

*Don Manuel Alvar
Don Antonio Llorente
Don Emilio Alarcos*

ÍNDICE

PRÓLOGO	9
CONFERENCIAS	13
COMENTARIO LINGÜÍSTICO DE UN CHISTE MACHISTA	15
<i>Salvador Gutiérrez Ordóñez</i>	
EL ANÁLISIS LINGÜÍSTICO. ESTRUCTURAS ORACIONALES ...	31
<i>Josefina Martínez Álvarez</i>	
LA MORFOLOGÍA DEL ESPAÑOL DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL CONTENIDO	43
<i>Marcial Morera</i>	
LAS UNIDADES CONSTRUCTORAS DE LA "ORACIÓN COMPUESTA"	63
<i>Juan Antonio Moya Corral</i>	
SECUENCIAS QUE PARECEN LOCUCIONES	91
<i>Luis Santos Río</i>	
COMUNICACIONES	109
EL LENGUAJE DE LOS MÓVILES Y SU INFLUENCIA EN LA ORTOGRAFÍA Y LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA	111
<i>Gonzalo Águila Escobar</i>	

CUANDO DIGO "DIGO". REFLEXIÓN SOBRE USOS Y VALORES DEL SUGJUNTIVO APLICADA A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL L2	123
<i>M.ª Carmen Alonso Morales</i>	
VOCABULARIO TÉCNICO: PROGRAMA INFORMÁTICO PARA EL APRENDIZAJE DE PREFIJOS, SUFIJOS Y RAÍCES GRIEGAS Y LATINAS	131
<i>Antonio Castillo Valdés</i>	
CORRECCIÓN Y AUTOCORRECCIÓN COMO FORMAS DE APRENDIZAJE	147
<i>Javier Cobos Ruiz</i>	
LA ENSEÑANZA DE LAS VARIEDADES DEL ESPAÑOL: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA	151
<i>Margarita Déniz Hernández</i>	
LOS MEJORES EXÁMENES DE SELECTIVIDAD	161
<i>Manuel Díaz Castillo y Juan Antonio Moya Corral</i>	
LA PRESENCIA DE ELEMENTOS DE LA NATURALEZA EN EL TRATAMIENTO ARTÍSTICO DE LA MUERTE DE NIÑOS Y ADOLESCENTES	169
<i>María Julia Espinosa de los Monteros García y Jens Drewitz</i>	
COMUNICACIÓN: ESTUDIOS DE SINTAXIS INFANTIL	179
<i>Juan José Fernández Rodríguez</i>	
REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS Y SU APLICACIÓN A INMIGRANTES EN EL MEDIO ESCOLAR	193
<i>José Antonio López Rodríguez</i>	
LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE VOCABULARIO A TRAVÉS DE LOS PASATIEMPOS: LAS SOPAS DE LETRAS	215
<i>Enrique Martín García</i>	
LAS LOCUCIONES PREPOSITIVAS DEL ESPAÑOL: CARACTERIZACIÓN Y OBSERVACIONES PARA SU ENSEÑANZA	225
<i>Jorge Martínez Montoro</i>	

ÍNDICE	465
LA OVEJA NEGRA SEMÁNTICA. UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA TRABAJAR EL COMPONENTE SEMÁNTICO	247
<i>Carlos G. Medina Montero</i>	
ANÁLISIS DE MADUREZ SINTÁCTICA EN ALUMNOS DE SECUNDARIA	251
<i>María Jesús Molina Hurtado</i>	
LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN LA CLASE DE LENGUA: LÉXICO VASCO EN LA PRENSA	263
<i>José Molina Selfa</i>	
DISTINCIÓN E IGUALACIÓN s/θ EN ALHAMA DE GRANADA	275
<i>Francisca Molina Serrato y Juan Antonio Moya Corral</i>	
DEL LENGUAJE DEL HUMOR AL HUMOR DEL LENGUAJE EN LA GENERACIÓN INVEROSÍMIL DE LA VANGUARDIA ESPAÑOLA: LOS TEXTOS PERIODÍSTICOS DE MIGUEL MIHURA Y ENRIQUE JARDIEL PONCELA. ALGUNAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA SU ENSEÑANZA	283
<i>Juan José Montijano Ruiz</i>	
LA IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA A UN HEREDERO DEL SIGLO XV: EL PRÍNCIPE DON JUAN DE LAS LETRAS	305
<i>Cristina Moya García</i>	
LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL NORMATIVO A TRAVÉS DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN	313
<i>M.^a Francisca Rascón Peñas</i>	
ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL LENGUAJE SEXISTA; LA IMPORTANCIA DE LA COEDUCACIÓN	325
<i>María Remedios Sánchez García</i>	
POPULARISMOS Y CULTISMOS EN LAS SERRANAS Y SERRANILLAS	333
<i>María Dolores Solís Perales</i>	
LAS LEXICALIZACIONES: ¿EN EL DICCIONARIO O EN LA GRAMÁTICA? ALGUNAS CONSIDERACIONES	369
<i>Antonio Teruel Sáez</i>	

LA COMPLICIDAD ENTRE EL AUTOR Y EL LECTOR COMO MÉTODO DIDÁCTICO PARA EL ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE <i>LAS RUINAS CIRCULARES</i> DE JORGE LUIS BORGES	377
<i>Fredy Villarreal Vergara</i>	
M E S A S R E D O N D A S	385
LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA EN LAS ENSEÑANZAS MEDIAS	387
<i>Manuel Cerezo Arriaza, Juan Santaella López y Manuel Díaz Castillo</i>	
INDICATIVO Y SUBJUNTIVO EN ORACIONES COMPLEJAS SUSTANTIVAS Y ADVERBIALES	403
<i>Manuel Peñalver Castillo</i>	
LA EXPRESIÓN DEL MODO VERBAL EN LAS SUBORDINADAS ADJETIVAS, COMPARATIVAS Y CONSECUTIVAS	421
<i>Juan Ferrer Torres</i>	
T A L L E R	435
EL COMENTARIO LINGÜÍSTICO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN EL BACHILLERATO	437
<i>José María Gómez Rodríguez y Gonzalo López Santamaría</i>	

PRÓLOGO

Hay ocasiones en las que la emoción se manifiesta inesperadamente. Podía, incluso, haberse previsto; sin embargo, los hechos nos sorprendieron. La presencia de tantos y tan señalados discípulos (Luis, Josefina, Salvador, Juan, Pedro, Juan Antonio...) y el afecto que en estas aulas se profesa a nuestros queridos maestros recientemente desaparecidos lo hizo inevitable. El aplauso emocionado, el silencio reflexivo, la cita intencionada, en fin, el recuerdo explícito nos sobrecogieron aquellos días.

Son estas las circunstancias que motivan la dedicatoria con que se abre este libro.

Como otros años, la VII Jornadas contaron con cuatro conferenciantes: Josefina Martínez exploró la oración compleja; Salvador Gutiérrez marcó con exquisita precisión los límites entre Lingüística y Pragmática y, ahora, nos ofrece un ejemplo de todo cuanto expuso; Marcial Morera nos sumergió en ese mundo, casi mágico por desconocido, de los sufijos y los prefijos; Luis Santos con precisión de orfebre se movió en el delicado espacio que delimita las secuencias y las locuciones; finalmente, Juan Antonio Moya se detuvo en la caracterización de inclusores y relacionantes.

Hubo una mesa redonda que se ocupó de la Interdisciplinariedad de la intervención logopédica y en la que participaron psicólogos, médicos, logopedas y lingüistas. Se reflexionó acerca de la necesidad de colaboración en el análisis y diagnóstico de los problemas logopédicos; de la urgencia de crear grupos de trabajo con especialistas de distintas disciplinas y de abrir cauces universitarios en donde formar a los jóvenes interesados por estos temas. Desgraciadamente, en estas *Actas* no ha quedado el debido reflejo de cuanto allí se dijo. Las otras mesas redondas versaron sobre La enseñanza de la lengua y la literatura en las enseñanzas medias y El uso del subjuntivo y el imperativo en el español actual. Por supuesto, no faltó el ya clásico taller sobre El comentario de texto.

Las jornadas se completaron con las abundantes comunicaciones en las que se trató de aspectos de didáctica, de metodología y de lenguaje en general, desde muy diferentes planos.

Dejamos aquí constancia de nuestro agradecimiento a todos los que han llenado de contenido estas *Actas*; a los cursillistas, que asistieron, participaron y colaboraron continuamente; y, naturalmente, a nuestros compañeros de la Facultad de Empresariales, que nos ofrecieron su Aula Magna, sus medios y su afecto.

CONFERENCIAS

COMENTARIO LINGÜÍSTICO DE UN CHISTE MACHISTA

SALVADOR GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ
UNIVERSIDAD DE LEÓN

1. PRESENTACIÓN

Un día entre clase y clase se me acerca un alumno con aspiraciones, que conoce mi natural debilidad por el humor y desencadena una conversación como la siguiente:

- ¿Le cuento un chiste?
- Hombre, si tiene gracia...
- Pues mire, Pepito le dice a Jaimito:
- Por cierto, y tu hermana, ¿cuándo piensa casarse?
- Jaimito le responde:
- Todos los días.

Se producen las consiguientes risas. Una muchacha protesta (“Un poco machista, ¿no?”). Decido evitar la inevitable discusión con una propuesta: lo analizaremos en clase.

2. FUNDAMENTOS LINGÜÍSTICOS. LA AMBIGÜEDAD

2.1. El chiste que comentamos, aunque tenga apoyaturas y repercusiones tanto pragmáticas como culturales, se genera en un hecho lingüístico, la *ambigüedad*. Más concretamente, en una *ambigüedad léxico-sintáctica*.

Frente a los *lenguajes formales*, nuestras lenguas o *lenguajes naturales* se caracterizan por el hecho de que las unidades (incluso las relaciones) con que construyen sus enunciados están preñadas de sentidos. La *homonimia* es un fenómeno consustancial del código. Como consecuencia, nuestros mensajes son campos de minados por la *ambigüedad*.

Esto, que desde otras ópticas constituye una imperfección, no es sino otra muestra de la enorme flexibilidad y riqueza de aplicaciones que en todo momento muestran. También es testimonio de su enorme superioridad sobre el resto de los medios de comunicación que se dicen más perfectos y acabados. La polivalencia significativa ofrece cauce expresivo al lenguaje poético, diplomático, lúdico, irónico... que constituyen la sal de nuestra cotidianidad. Sin ambigüedad perderíamos, en fin, un enorme manantial de chistes.

Clasificamos las ambigüedades de acuerdo con la factoría donde se conforman. Así hablamos de ambigüedades *fónicas*, *léxicas*, *sintácticas*, *semánticas* y *referenciales*

- 1) Las *ambigüedades fónicas* se resuelven en el plano de la expresión. Suelen ser el resultado de diferentes posibilidades de partición de la cadena de sonidos. Dan lugar a calambures, dilogías y otros juegos de palabras
 - Viene de morado/Viene de morado
 - Para que no se aburra/Para que no sea burra
 - Madrid canta tierno/Madrid canta a Tierno
- 2) Las *ambigüedades léxicas* se originan en la homonimia de alguno de los signos que intervienen:
 - La corona sueca se halla en crisis
- 3) Existe *ambigüedad sintáctica* cuando a una misma secuencia de funtivos es posible asignarle dos o más estructuras:
 - Juan telefoneó a su madre porque estaba triste
 - El sargento llamó a los reclutas desobedientes
- 4) *Ambigüedades sintagmático-semánticas*. Presentan una misma estructura sintáctica en el nivel formal, pero distinta configuración de funciones semánticas:
 - La elección del alcalde
 - El retrato de Goya
- 5) *Ambigüedades referenciales*.
 - El comerciante le pidió a su esposa que le enviara sus zapatillas
 - Pepe odia a su mujer y sus amigos, también

2.2. *Pensar/pensar (en)*. La variedad de sentidos del verbo *pensar* parece corresponderse con valencias sintagmáticas diferentes

- a) **Pensar**¹ [+ implemento] (= “meditar”): *alguien piensa algo*.
 b) **Pensar**² [(en) + suplemento] (= “reflexionar sobre”) : *alguien piensa en algo*.
 c) **Pensar**³ [+ infinitivo] (= “tener planificado un acto futuro”).

Las dos primeras opciones, aunque generen estructuras formales distintas, son prácticamente sinónimas: conservan los mismos rasgos léxicos y se combinan con las mismas funciones semánticas. Ahora bien, en situaciones normales, sólo la segunda parece admitir infinitivos. Con *pensar*³, la construcción con infinitivo es la más natural (forma perífrasis):

- **Piensa*¹ estudiar/ *piensa*² en estudiar /*piensa*³ estudiar

En el chiste la ambigüedad de *¿Cuándo piensa casarse tu hermana?* combina los sentidos *piensa*¹ y *piensa*³. Se hace cierta violencia para que *piensa*¹ se construya con infinitivo. Tal violencia no aparece en la pregunta, que se muestra unívoca. Es en la respuesta donde se produce una ambigüedad inesperada que permite la “fuga” del interlocutor a través de un nuevo sentido, con el fin de provocar la hilaridad.

- A. *¿Cuándo piensa*³ casarse tu hermana?
 B. (Mi hermana *piensa*¹ casarse (todos los días

Existe un hecho formal que facilita la unión “non grata” de *piensa*¹ con *casarse*: su carácter de segmentos virtuales. Si B hubiese explicitado en su respuesta todos los elementos elididos, su mensaje tendería a interpretarse como que desea realizar una boda diaria:

- A. *¿Cuándo piensa*³ casarse tu hermana?
 B. Mi hermana *piensa*¹ casarse todos los días

2.3. La captación de este cambio de sentidos es fundamental para entender el chiste. Hay dos tipos de datos que nos pueden orientar en esta tarea: lingüísticos y pragmáticos. Desde un punto de vista lingüístico el rastro que nos guía hacia la interpretación correcta (también la menos esperada) es el aditamento *todos los días*. Se trata de un circunstancial repetitivo que no encaja con la perífrasis *piensa*³ *casarse*, pero que sí se compadece con el sentido “reflexionar sobre algo”. Es, pues, este segmento el que permite a los destinatarios del chiste captar el viraje malintencionado, el guiño irónico que B introduce en el diálogo. En este giro inesperado se ubica la génesis del chascarrillo.

3. DIMENSIÓN INFORMATIVA

3.1.1. *Representar/informar*. Las funciones sintácticas y las funciones semánticas organizan lo que hemos dado en denominar la función representativa del lenguaje, es decir, la “dramatización” intraenunciativa que tiene por objeto ofrecer una visión, una fotografía de un proceso extralingüístico. Además de la “función representativa”, los mensajes informativos están condicionados por un nuevo factor: los conocimientos que creemos que tiene el destinatario. Organizamos el mensaje informativo en dos partes, el soporte (los conocimientos que suponemos comunes) y el aporte (la información novedosa). Evitamos las denominaciones tema/rema porque se han vuelto extremadamente polisémicas.

La organización informativa en *soporte/aporte* se observa de forma nítida en el microtexto *pregunta/respuesta*. El *interrogativo* condensa la información que se solicita como novedosa. El resto es la información que se presupone conocida y compartida. Veamos un ejemplo: sobre el acontecimiento *Pedro se examina el viernes* se puede preguntar

<i>Aporte</i>	<i>Soporte</i>
-¿Quién	se examina el viernes?
-¿Cuándo	se examina Pedro?
-¿Qué	pasa el viernes?
-¿Qué	ocurre?

En la pregunta parcial el elemento que reclama la información novedosa encabeza el enunciado. La información conocida o *soporte* le sigue. La respuesta adopta el orden justamente inverso: el *soporte*, si está presente, inicia el enunciado, mientras que el *aporte* ocupa la parte final.

El tipo de pregunta que se concentre en el interrogativo va a condicionar también la respuesta. Dado que sobre un mismo proceso pueden plantearse cuestiones diversas, la disposición informativa es cambiante. Estas serían las correspondencias a las preguntas formuladas sobre el proceso *Pedro se examina el viernes*

<i>Soporte</i>	<i>Aporte</i>
- El viernes se examina	Pedro
- Pedro se examina	el viernes
- El viernes	se examina Pedro
- (Que)	Pedro se examina el viernes

Como se puede observar, el cambio de organización informativa no implica modificación de las *funciones sintácticas y semánticas* (es, decir, de la *representación*).

3.1.2. *Pregunta inicial y presuposiciones.* En el discurso no siempre se da la secuencia *pregunta/respuesta*. Sin embargo, los enunciados se articulan siempre en *soporte y aporte*. Lo que ocurre es que el hablante, cuando construye su mensaje, se hace una composición sobre lo que su interlocutor puede saber e ignorar. Configura como *soporte* los conocimientos que considera compartidos, y como *aporte* la información que cree que es novedosa. Es decir, el hablante dispone informativamente sus mensajes como si estuviera respondiendo a preguntas que le formula su interlocutor. Es lo que se denomina la *pregunta inicial* (Mendenhall).

El *soporte* viene a coincidir con el concepto de *presuposición*. Las presuposiciones son hipótesis sobre las que se asienta el valor veritativo de una secuencia. Se mantienen invariables en la afirmación, la interrogación y la negación. La proposición *Alguien se examina el viernes* es una presuposición cuya verdad alcanza simultáneamente a los siguientes enunciados:

- Pedro se examina el viernes.
- El viernes no se examina Pedro.
- ¿Quién se examina el viernes?

En una pregunta parcial existen dos partes:

- a) Un segmento que constituye el centro de la interrogación y que viene representado por el relativo tónico.
- b) Una afirmación: el soporte o segmento presupuesto.

Por consiguiente, existen dos formas de respuesta coherente a una pregunta parcial:

- 1) La que se atiende al epicentro de la interrogación
 - ¿Quién se examina el viernes? – *Pedro*
- 2) La que niega la premisa, lo presupuesto:
 - ¿Quién se examina el viernes? – El viernes no se examina *nadie*.

3.1.3. Las funciones informativas *soporte/aporte* juegan un papel importante en el chiste que analizamos. Si dejamos a un lado los elementos introductorios, sobre los que volveremos, nos encontramos con un texto prototípico de configuración informativa. Se explicitan las dos partes, la demanda de

información (pregunta parcial introducida por un interrogativo) y la respuesta. La pregunta inicial queda configurada en dos partes: *soporte* (información que se solicita) y *aporte* (información que se supone conocida):

<i>Aporte</i>	<i>Soporte</i>
¿Cuándo	piensa casarse tu hermana?

El soporte alberga la mayor parte de la presuposición de este enunciado: *Tu hermana piensa casarse alguna vez.*

La respuesta no incluye el *soporte*, por consabido y por haber sido expresado en la pregunta. Sólo explicita la información novedosa. En el juego pregunta/respuesta consecutivas lo más frecuente es la elipsis de lo citado. Son estructuras paralelas con elementos comunes, como en la coordinación y en las comparativas, se procede a su elisión.

<i>Aporte</i>	<i>Soporte</i>
∅	Todos los días

En la respuesta de nuestro chiste asistimos a una curiosa duplicidad. En su apariencia externa se atiende al interrogativo (*coherencia formal*), mientras que desde el punto de vista del sentido, constituye una negación de los presupuesto. Tras una cadena de inferencias llegaremos a la conclusión de que el acto que Jaimito efectúa ante la pregunta de Pepito no es una respuesta, sino la negación de lo que Pepito había presupuesto. Intentemos una representación gráfica:

Pregunta	Tu hermana piensa en casarse <i>alguna vez</i>	- ¿Cuándo?
	↑	↑
Respuesta	Mi hermana no se casará <i>nunca</i>	- <i>Todos los días</i>

3.2.1. El *foco* otra función informativa, de carácter paradigmático, que tiene por misión llamar la atención del oyente para que se fije en lo que se le está diciendo, para que advierta que lo que escucha no es un error, un descuido o un lapsus. Tal énfasis está destinado a romper sus expectativas o sus conocimientos iniciales. Por eso se la conoce también como *función realce*. Utiliza diversos procedimientos expresivos. Algunos de ellos son fónicos (*acento de insistencia*): *PÉPE me lo ha dicho*. En otras ocasiones el

hablante recurre a construcciones sintácticas específicamente destinadas a este fin: *construcciones ecuacionales, ecuandicionales...*

- Pepe es quien me lo ha dicho
- Si alguien me lo ha dicho ha sido Pepe

Otro procedimiento es la *extracción* hacia posiciones iniciales (a veces también denominada *tematización*): *Tus primos, ¿cuándo han venido?*

3.2.2. En el enunciado que analizamos se registra una focalización por anticipación o extracción. El segmento *tu hermana* está destacado al principio, seleccionado como *foco*, realizado posicionalmente con el fin de llamar la atención al interlocutor sobre la pertinencia comunicativa del sintagma *tu hermana*. Esta selección salta incluso por encima de la barrera que representa el esquema entonativo de la interrogación. Queda así configurada la oposición entre la posición neutra y la marcada:

- ¿Cuándo piensa casarse tu hermana? (neutra)
- Tu hermana, ¿cuándo piensa casarse? (focalizada)

4. COMENTARIO CONVERSACIONAL

4.1. *Análisis conversacional*. El chiste que comentamos constituye un ejemplo prototípico de un *microtexto conversacional*. *Microtexto* en cuanto apenas supera el umbral del enunciado lingüístico. *Microtexto* en cuanto la estructura de los dos segmentos está fuertemente relacionada. Constituyen lo que en *Análisis de la Conversación* se denomina un *par adyacente*, un conjunto de enunciados unidos secuencialmente y con alto grado de previsibilidad y dependencia mutua. Han de cumplir los siguientes requisitos:

- ser sucesivos,
- ser producidos por distintos hablantes,
- estar ordenados en primera y segunda parte,
- ser pertinentes.

Las segundas partes de un *par adyacente* se clasifican en *preferidas/no preferidas (despreferidas)* según su grado de previsibilidad. Levinson (1983:324) ofrece una clasificación de estos pares adyacentes. Presentamos aquí la versión más completa de B.Gallardo (1990:286):

<i>Primera parte</i>	<i>2ª parte preferida</i>	<i>2ª parte no preferida</i>
- Petición	- Aceptación	- Rechazo
- Ofrecimiento	- Aceptación	- Rechazo
- Invitación	- Aceptación	- Rechazo
- Propuesta	- Aceptación	- Rechazo
- Juicio	- Conformidad	- Disconformidad
- Pregunta	- Respuesta esperada	- Respuesta no esperada
- Reproche	- Negación	- Admisión

El chiste que comentamos se articula como un par adyacente del tipo *pregunta-respuesta*. La relación que presentan no se reduce a la mera secuencialidad: muestran también isomorfismo estructural. Tanto es así que en la respuesta se permite la elisión de los elementos comunes:

- [Mi hermana piensa (en)casarse] todos los días

La segunda parte de este par adyacente opta por la opción no preferida. Uno de los elementos genésicos del humor de este texto surge precisamente de lo inesperado de la contestación.

4.2. *Coherencia*

4.2.1. La característica esencial de un texto, la que le configura como un todo unitario e interrelacionado, es la *coherencia*. En un microtexto como el par adyacente que comentamos la captación de su coherencia es fundamental. Esta propiedad es de naturaleza semántica y, a la vez, relacional. El código de la lengua dispone de algunos signos y expresiones que están destinados a manifestar, cuando el hablante lo crea necesario, las relaciones supraoracionales. Son los *mecanismos de cohesión: conectores, marcadores...*

Si tomamos como objeto de análisis un microtexto del tipo del chiste que tratamos de explicar, hemos de diferenciar dos tipos:

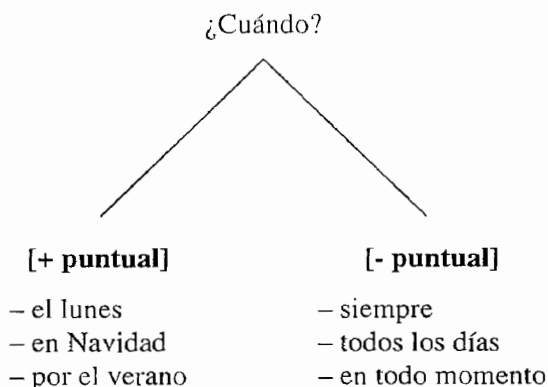
- a) *Coherencia externa*: relaciones que establece el microtexto con otras partes del texto o con el entorno comunicativo.
- b) *Coherencia interna*: relación de pertinencia entre las distintas partes que configuran el microtexto.

4.2.2. Desde el punto de vista de la coherencia externa, nuestro texto presenta dos marcadores: la expresión *por cierto* y la conjunción *y*. El

primero pertenece a lo que en Análisis de la Conversación se conoce como una *secuencia de cambio temático*. Un participante se apropia del *turno de intervención* con el fin de modificar el tema de la conversación. Para evitar la sensación de ruptura suele enlazar su propuesta con alguno de los elementos que hayan aparecido en el contexto inmediato. En esta función son típicas secuencias como *por cierto, a propósito, al hilo de lo que estás diciendo...* En el chiste que comentamos tal contexto previo no existe. Sin embargo, cumple la función inversa: la de dar la sensación de que sí existe. Es un creador de contexto virtual que presenta al texto como si fuera parte de una conversación más amplia entre los interlocutores. A crear esta sensación de contexto virtual contribuye también la presencia de la conjunción copulativa *y*.

4.2.3. La *coherencia interna* se articula en la relación de pertinencia que ha de mediar entre las dos partes del chiste. Acabamos de ver que la segunda intervención es una *respuesta no preferida*. ¿Qué es lo que permite al destinatario elegir una opción rechazada por la actitud discursiva del emisor sin que esto provoque una ruptura de coherencia?

- 1) La ambigüedad misma de *pensar*: Si la interrogación no fuera ambigua (entre los sentidos X e Y), sería imposible preguntar X y responder a Y sin que se altere la relación de coherencia.
- 2) El carácter genérico del interrogativo *cuándo*. En él se neutraliza la oposición *puntual/no puntual*. Sabemos que el aditamento temporal de *pensar* es [-puntual] y que el de *casarse* es [+puntual]. Este carácter genérico permite que ante la pregunta *¿Cuándo piensa casarse tu hermana?* no sepamos dilucidar si es aditamento de *piensa* o de la perífrasis *piensa casarse*.



3) La *cuantificación hiperbólica* reduce al absurdo la opción “puntual” de *pensar*³: nadie se casa todos los días. Se infiere: si la acción es repetitiva tiene que tratarse de otro sentido del verbo *pensar*. La *cuantificación hiperbólica* presenta un juego entre la aparente coherencia formal y el absurdo semántico que está en la base de muchos juegos de humor. Un millonario americano rechazaba la acusación de ser misógino argumentando que se había casado ocho veces. Antonio Gala tañía esta misma cuerda retórica cuando afirmaba: “Queremos tanto a Alemania que añoramos los tiempos en que eran dos”. En nuestro chiste, adoptar la coherencia formal nos encamina hacia una conclusión absurda por hiperbólica: *Mi hermana piensa casarse todos los días*. Es precisamente este absurdo el que empuja al receptor a buscar coherencia por vía de implicaturas a través de la opción no preferida. El interlocutor A infiere que de forma ingeniosa B le está diciendo que su hermana es una solterona, que no se casará nunca y que, por lo tanto, la presuposición en la que se basaba su pregunta era falsa.

5. COMENTARIO PRAGMÁTICO

5.1. Los enunciados lingüísticos, de significación general y codificada, asumen en cada discurso funciones pragmáticas o ilocutivas que bien aumentan su potencial semántico, bien corrigen o modifican el contenido cifrado por la lengua, y que en todo caso configuran su *sentido*. Así vemos que con mucha frecuencia un mismo mensaje lingüístico adquiere valores pragmáticos diferenciados y, a veces, muy lejanos. Los siguientes ejemplos vienen abrazados por la misma modalidad (interrogativa), pero representan funciones ilocutivas distintas:

- 1) ¿Cuántas horas tiene un año? (*pregunta*).
- 2) ¿Tienes hora? (*petición*).
- 3) ¿Sabes a qué hora llegaste anoche? (*reproche*).
- 4) ¿Qué importa que haya llegado a las cuatro? (Interrogación retórica. Es una *afirmación* de sentido contrario al de su formulación: “No tiene importancia que haya llegado a las cuatro”).

De igual forma, un mismo enunciado puede recibir valores pragmáticos distintos en cada una de sus actualizaciones. Para comprobarlo vamos a utilizar la misma pregunta del chiste, a la que adjuntamos una respuesta que nos va a permitir reconstruir su valor ilocutivo:

- 1) A. Tu hermana, ¿cuándo piensa casarse? (*desahogo*).
B. Tranquila, mamá. Aún no les han entregado el piso (*consuelo*).
- 2) A. Tu hermana, ¿cuándo piensa casarse? (*pregunta*).
B. Creo que estas Navidades (*respuesta*).
- 3) A. Tu hermana, ¿cuándo piensa casarse? (*burla irónica*).
B. ¿Tanto te importa? Es cosa suya y de su novio (*defensa*).

En cada una de estas respuestas el interlocutor B ha desempeñado el papel que de él se esperaba. Se trata de pares adyacentes con secuencia preferida.

- Si la madre se lamenta, el hijo la consuela.
- Si alguien pregunta, se le ofrece una respuesta.
- Si alguien ataca, corresponde una defensa.

También habría podido ocurrir lo contrario: que ante cualquiera de los actos de habla que hemos enumerado el interlocutor B respondiese de una forma inesperada. Por ejemplo, de forma irónica y ofensiva para su hermana. Es, precisamente, lo que acontece en el chiste que comentamos. El contexto no nos deja desvelar el acto de habla que ejecuta el emisor A de la pregunta, pero sí captamos la ironía de la respuesta de B:

- 4) A. Tu hermana, ¿cuándo piensa casarse? (*pregunta, desahogo, crítica...*)
B. Todos los días (*respuesta irónica*)

5.2. Principio de Relevancia

5.2.1. ¿Cómo llegamos a la conclusión de que la respuesta de B en (4) está cargada de cruel ironía hacia su hermana? Para su explicación hemos de acudir al *Principio de Relevancia* o de *Pertinencia*, tal como lo han formulado Dan Sperber y Deirdre Wilson (1986).

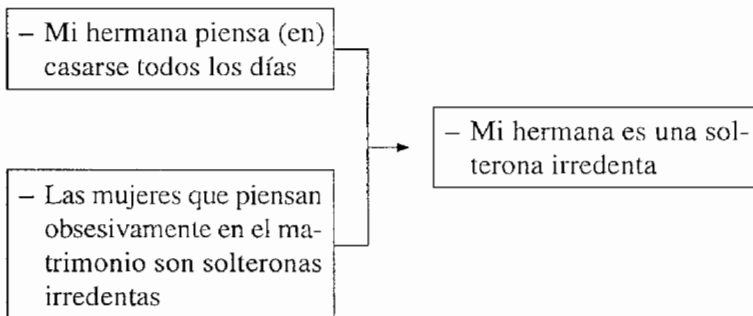
- a) *Una información es relevante si produce efectos contextuales*. De otro modo: son pertinentes las informaciones nuevas que unidas a supuestos conocidos (*contexto*) generan conocimientos que no hubieran surgido de no mediar esta interrelación.
- b) La obtención de efectos contextuales es un *proceso inferencial*, de deducción pragmática, en el que hay que diferenciar varios pasos:
 - *Presuposición de relevancia*: cuando recibimos un mensaje le presuponemos pertinencia, es decir, pensamos que puede decir-

nos más (*implicaturas*) de lo que literalmente nos dice (*explicaturas*).

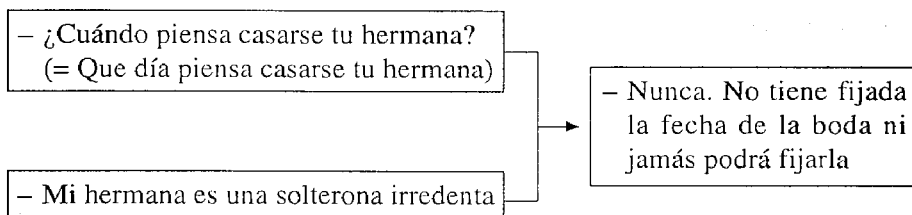
- El destinatario busca dentro del baúl de los recuerdos (*saber enciclopédico*) un *contexto* que, aplicado al enunciado explícito, sea capaz de generar conocimientos nuevos, pertinentes con la situación de discurso.

5.2.2. La obtención del *sentido* de la respuesta de B se efectúa a través de un proceso de inferencia pragmática:

- a) *Presuposición de pertinencia*. Cuando advertimos que en su respuesta B ha elegido la opción no preferida llegamos a la conclusión de que quiere decir algo más de lo que dice literalmente.
- b) Su enunciado (*Mi hermana piensa en casarse todos los días*) constituye la premisa explícita que desencadena el razonamiento inferencial.
- c) A este mensaje le buscamos un contexto (un principio o hipótesis subyacente en nuestra trastienda cognoscitiva) que, combinado a él, genere conocimientos nuevos (*conclusiones implicadas*) que sean pertinentes con la situación comunicativa. Una hipótesis capaz de generar efectos contextuales sería, por ejemplo:
 - “Las mujeres que piensan obsesivamente en el matrimonio terminan como solteras perépetuas”
- d) Conclusión implicada: “Mi hermana es una solterona irredenta”:



Nuevamente nos preguntamos: “Y esta conclusión, ¿qué tiene que ver con la pregunta inicial?” Las ponemos en relación y obtenemos otro efecto contextual que constituye una respuesta coherente a lo que se preguntaba.



En conclusión, la respuesta inicial de B sólo era irrelevante en apariencia. Aunque de forma indirecta, ha ofrecido una satisfacción más que adecuada a lo que se le requería.

5.2.3. *La ironía.* En el apartado anterior hemos seguido el juego de mensajes explícitos, presuposiciones e implicaturas que integran la trayectoria interpretativa del microtexto que analizamos. Nada hemos dicho de la ironía. ¿Qué es? ¿Cómo se articula? ¿Cómo se capta?...

Debemos advertir que la ironía es uno de los problemas que, junto con la metáfora y otras figuras... acaparan mayor número de reflexiones entre los pragmáticos. Berrendonner la describía: “Se dice *A* para dar a entender *no-A*, entendiéndose que los responsables de *A* y de *no-A* son idénticos” (cit. Ducrot, 1986:214). En un enunciado irónico como *El jefe siempre tiene razón* convivirían dos sentidos contrarios (o incluso contradictorios)

- a) “El jefe siempre tiene razón” (significado literal)
- b) “El jefe no siempre tiene razón” (sentido inferido)

Ducrot ofrece una explicación polifónica del fenómeno de la ironía:

Hablar de manera irónica equivale, para un locutor L, a presentar la enunciación como si expresara la posición de un enunciador E, posición que por otra parte se sabe que el locutor L no toma bajo su responsabilidad y que, más aún, la considera absurda. Sin dejar de aparecer como el responsable de la enunciación, L no es homologado con E, origen del punto de vista expresado en la enunciación. De este modo la distinción entre locutor y enunciador permite explicitar el aspecto paradójico de la ironía que Berrendonner puso en evidencia (Ducrot, 1986: 215).

La explicación de Ducrot introduce una sugerente dramatización del proceso, pero en esencia la ironía se origina cuando un emisor codifica lingüísticamente un mensaje sabiendo que su interlocutor dispone de los suficientes recursos para interpretar que le está diciendo todo lo contrario (o algo muy distinto). En el chiste que analizamos, la captación de este sentido

“contrario” se ha efectuado el proceso inferencial explicado por la *Teoría de la Relevancia*.

La captación de una ironía desencadena en el oyente sentimientos positivos nacidos de la autocomplacencia de quien ha logrado superar una dificultad interpretativa. Es un placer intelectual que suele traducirse también en admiración hacia la finura mental del autor del artificio. Los técnicos de la publicidad conocen muy bien esta técnica: introducen en sus anuncios juegos de palabras, metáforas, ironías... pero siempre en un nivel que el destinatario sea capaz de interpretar. Si este logra descifrar el fácil enigma, si logra comprender el doble sentido... eso produce una transferencia de sentimientos positivos hacia el anuncio. En nuestro chiste asistimos a una hermosa sucesión de juegos de ingenio:

- 1) Congruencia e incongruencia entre pregunta y respuesta. La intervención de B se atiene a la literalidad de la pregunta; pero, amparado por una ambigüedad parcialmente fabricada, ofrece una respuesta incongruente.
- 2) El mensaje de B presenta una ironía, nacida de la contradicción entre el deseo (formulación literal) y el resultado (inferencia pragmática). Literalmente dice: “Mi hermana piensa (en) casarse todos los días”, cuando su sentido pragmático es: “Mi hermana no se casará nunca”.
- 3) La conclusión (“Mi hermana no se casará nunca”) obtenida a partir de una respuesta incoherente (*Mi hermana piensa (en) casarse todos los días*) constituye una respuesta coherente a la pregunta inicial (*¿Cuándo piensa casarse tu hermana?*).

5.2.4. Se preguntaba ya en 1975 Searle: ¿Por qué hablamos de forma tan poco conclusiva y tan indirecta? Nosotros podríamos preguntarnos: ¿Por qué el interlocutor B responde de forma tan sesgada? Ante una pregunta tan directa, esperaríamos una respuesta más concluyente. Por ejemplo:

- ¿Cuándo piensa casarse tu hermana?
- No se casará nunca

Sperber y Wilson nos ofrecen una explicación a esta comunicación inferencial. Hablamos así, porque nuestros mensajes son más ricos en información. Volvamos a nuestro ejemplo. A través de la respuesta de B no sólo obtenemos la información *No se casará nunca*, sino que llegaremos a otras conclusiones implicadas. Por ejemplo:

- a) Su hermana está obsesionada por el matrimonio.
- b) Su hermana terminará como una solterona.
- c) No tiene en mucha estima a su hermana.

6. IMPLICACIONES CULTURALES

Hemos analizado la compleja ruta discursiva seguida por los interlocutores A y B. Hemos creído desentrañar el sinuoso juego de *explicaturas*, *presuposiciones* e *implicaturas* que median entre la pregunta que formula A y la respuesta pertinente a la que accede por vía inferencial. Hemos creído también explicar los juegos de ingenio que aparecen en el chiste (entre ellos la ironía), pero no hemos conseguido desentrañar su esencia. ¿Qué es lo que provoca la hilaridad de algunos de los presentes? ¿Qué es lo que, por el contrario, provoca el enojo de una alumna?

No podemos asociar indisolublemente ironía con hilaridad. Son dos fenómenos distintos. No toda ironía desencadena carcajada. Se necesita la concurrencia de otros factores que expliquen esta consecuencia. Para que haya risa tiene que concurrir una *situación ridícula* (su nombre mismo lo dice).

Ahora bien, el *ridículo* está inevitablemente asociado a actitudes sociales y culturales. Son los grupos humanos los que deciden qué sucesos, qué estados, qué comportamientos, qué formas de hablar, qué formas de gesticular... merecen esa condena cruel, aunque efímera, que es la burla. Esta no siempre viene asociada a una valoración negativa de una persona o de un grupo. Basta que exista un tópico en el que sustentarse. Apoyados en tópicos se hallan la mayor parte de los *chistes de...* (leperos, judíos, catalanes, negros, homosexuales, monjas, curas...). También los chistes machistas.

7. POLIFONÍA ENUNCIATIVA

7.1. Hasta el presente hemos explicado la historieta como un microtexto conversacional sostenido por dos interlocutores: Pepito (A) y Jaimito (B). La influencia de los protagonistas de un acto enunciativo sobre su mensaje suele ser determinante en muchos casos. Aquí, su simple cita nos sitúa ya en un tipo de texto, en un universo de discurso (el del humor). Este hecho prepara al destinatario para recibir un tipo de mensaje particular

- a) Pertenecen al género humorístico. Por consiguiente, hemos de estar preparados para procesar una secuencia que probablemente esconderá algún guiño, algún giro, alguna ambigüedad, alguna pequeña trampa... Este estado de alerta nos permitirá captar con rapidez el truco. Un chascarrillo de este tipo, comprendido tarde, deja de ser chiste.
- b) Pertenece bien al género de los chistes machistas bien de los verdes. Siempre estará cerca la imagen de la mujer como objeto sexual.

7.2. Pero existe otro nivel enunciativo sobre el que aún no se ha reflexionado: el que se establece entre el narrador del chiste (en este caso el alumno) y su destinatario (el profesor y el grupo de asistentes). Son los dos polos del eje real de la comunicación, los verdaderos artífices del mensaje. El narrador es el verdadero codificador, el que incluso selecciona las palabras de los personajes de la historieta, el que adopta la posición de codificador lúdico que pretende divertir al profesor (y, tal vez, captar su benevolencia). Es, en término de Ducrot, el responsable de la enunciación. Pepito y Jaimito son *enunciadores*, personajes a los que él mismo confiere vida y voz, pero cuyas opiniones y palabras van a ser homologadas o no. Es la persona real que será objeto de agradecimiento, de premio, de reconocimiento... si el chiste es bueno y ha conseguido provocar la risa. Será, por el contrario, el objeto de las iras del personaje feminista que asiste a la puesta en escena.

Del otro lado, está el destinatario (el grupo de profesor y alumnos presentes). Presentábamos a Pepito y Jaimito como los autores de los mensajes y, especialmente, los que realizaban tanto la descodificación como las interpretaciones inferenciales. De hecho, quien ha de efectuar las inferencias, quien ha de obtener la gracia y, al fin quien ha de evaluar el chiste es este destinatario final. Nos hallamos ante un caso claro de polifonía enunciativa.

El éxito o fracaso del chiste está ligado al sustrato cultural del destinatario. A la alumna que estaba sensibilizada con el problema del machismo no le hizo gracia. Me es doloroso imaginar que el alumno vino a contarme este chiste lo hizo pensando que obtendría mi aprobación. ¿Me incluiría en su subconsciente dentro de la clase de los retrógrados machistas? Tal vez. El hecho fue más grave: confieso que me refí. Pero sólo del tópico, claro.

EL ANÁLISIS LINGÜÍSTICO. ESTRUCTURAS ORACIONALES

JOSEFINA MARTÍNEZ ÁLVAREZ
UNIVERSIDAD DE OVIEDO

La lengua se manifiesta por sus realizaciones concretas, los decursos, que constituyen textos variados y sólo a partir de ellos podremos reconocer y aislar las unidades y las normas combinatorias del sistema de esa lengua. Las secuencias con que nos comunicamos ofrecen distintas posibilidades de reflexión y análisis, pero de acuerdo con el título de mi intervención nos limitaremos al aspecto sintáctico, es decir, descubrir cómo los elementos de contenido (constituidos en bloque) se convierten en segmentos de una secuencia, y cómo ésta, con sus relaciones sucesivas refleja, la organización de los elementos del contenido (que son simultáneos).

El acto lingüístico consiste en un primer momento en la formalización semántica de la materia externa a la lengua (el conjunto de experiencias, vivencias, etc. que queremos comunicar; y el segundo en la formalización sintáctica de la expresión. Cada lengua conforma el universo semántico con una peculiar organización lingüística manifestada exclusivamente en la proyección sintáctica en la expresión.

En consecuencia el análisis sintáctico es el que debe poner en claro las relaciones que se establecen entre los elementos diferenciados en la secuencia lingüística, y hacer caso omiso de las diferencias sólo observables en las sustancias aludidas de la situación real. Éstas como objetos no lingüísticos deben quedar al margen de nuestra atención, que ha de fijarse sólo en el significado o forma del contenido (esto es, lo que resulta distinguido por las secuencias de expresión).¹

¹ Emilio Alarcos Llorach, "La práctica del análisis sintáctico", *Actas I Simposio para profesores de Lengua y Literatura Españolas*, Barcelona 1980.

El análisis del texto en unidades significativas menores ha de comenzarse a partir de ciertas magnitudes lingüísticas con características bien determinadas. Conviene operar sobre las secuencias llamadas *enunciados*: Son manifestaciones que aisladas pueden constituir un acto de habla unitario, pues no exigen la existencia de otras.

En el plano de la expresión, el enunciado consiste en una secuencia fónica situada entre dos pausas –o silencios– y asociada con un determinado contorno melódico. En el plano del contenido, alude (dentro de la situación extralingüística donde se produce) a un sentido cabal y concreto que se comunica.

Al analizar el conjunto de los enunciados de una lengua dada, se descubren estructuras sintagmáticas menores, donde se mostrarán todas las combinaciones de unidades significativas (o signos) posibles en aquella.

Textos más amplios que el enunciado consisten solo en la yuxtaposición de estos, asociados entre sí, sobre todo, por la concatenación semántica de sus referencias extralingüísticas, aunque a veces puedan contener ciertas unidades anafóricas o catafóricas. Por ejemplo, entre estos dos enunciados sucesivos:

¿Por qué has venido corriendo? No te conviene eso.

no hay relación funcional alguna; ambos son independientes y podrían aparecer aislados como mensaje concreto. Si, en el segundo enunciado, *eso* se refiere anafóricamente a la misma realidad designada en el primero por *has venido corriendo*, ello es cuestión ajena a lo gramatical. Entre los dos enunciados no hay más relación que la establecida por las realidades designadas.

Tres notas caracterizan a los enunciados:

- 1) Son mensajes completos e inequívocos dentro de la situación en que se manifiestan, y constituyen unidades significativas cuyo contenido global se refiere a determinados hechos.
- 2) Su expresión consiste en secuencias de sonidos (y por tanto de fonemas) enmarcados entre pausa inicial y pausa final.
- 3) Esa secuencia se modula con un particular contorno de entonación, alusivo a la *modalidad* del enunciado, la cual depende de la intención del hablante al proferir su mensaje: la *representación* (“Darstellung”) de ciertos hechos (con sus dos variantes de *aserción* o de *interrogación*), la *expresión sintomática* de los afectos o puntos de vista del hablante (“Kund-gabe”), y la *apelación* al interlocutor (“Appell”, “Auslösung”) o propósito de actuar sobre él. Son las tres funciones distinguidas por Bühler, sin olvidar las tres nuevas añadidas por Jakobson.

Dentro de esta comunidad de rasgos, los enunciados reúnen manifestaciones lingüísticas de estructura interna variada. En el acto de habla no siempre es necesario hacer explícitos todos los detalles de la experiencia que se quiere comunicar. Si durante una conversación reservada aparecen personas ajenas, podemos dirigirnos a nuestro interlocutor, para mantener el secreto, con enunciados diversos:

*Hablemos de otra cosa,
Vamos a dejarlo para luego,
Hay moros en la costa,
¿Nos callamos?,
¿Lo dejamos?,
¡Calla!,
¡Silencio!,
¡A callar!*

Todos ellos son adecuados a la situación en que se producen, y los capta oportunamente el interlocutor. Dentro de esos enunciados se descubren diferencias importantes según su dependencia mayor o menor respecto de la situación y el contexto lingüístico en que aparecen. Algunos de ellos serían perfectamente inteligibles en total aislamiento, aunque su referencia concreta pudiese quedar más o menos indeterminada. Otros resultarían imprecisos o ambiguos en cuanto a su relación con los hechos reales designados. En los seis primeros hay un rasgo estructural particular: la conexión de ciertas unidades mediante lo que llamamos *relación predicativa*. Antes de aclarar qué se entiende con ello, cotejemos los siguiente enunciados:

*Los jueves, el maestro comentaba un poema a sus alumnos.
El maestro comentaba un poema a sus alumnos.
El maestro comentaba un poema.
El maestro comentaba.
Comentaba.*

Todos se refieren y son aplicables a una misma situación real y podrían ser respuesta a una sola pregunta: *¿Qué hacía el maestro?* Aunque de uno a otro enunciado se eliminan progresivamente (sin que el interlocutor deje de comprender el mensaje) datos concretos de la experiencia, en todos permanece un elemento: la unidad *comentaba*. Esta es imprescindible. Los demás componentes son accesorios. En esa unidad constante es donde han de encontrarse los rasgos comunes a este tipo de enunciados: la *relación predicativa*. El enunciado en que esta exista será denominado *oración*. La unidad constante es el *núcleo oracional*. Los otros componentes optativos son sus *términos adyacentes*.

El núcleo es un sintagma, y como tal, es una asociación de monemas, o signos mínimos no susceptibles de partición en unidades menores significativas. La conmutación, al cotejar proporciones como:

<u>Comentaba</u>	=	<u>Comentabas</u>	=	<u>Comentaron</u>	=	<u>Comentaré</u>	, o bien
Escuchaba		Escuchabas		Escucharon		Escucharé	
<u>Comentaba</u>	=	<u>Escuchaba</u>	;	<u>Comentaron</u>	=	<u>Escucharon</u>	
<i>Comentabas</i>		<i>Escuchabas</i>		<i>Comentaré</i>		<i>Escucharé</i>	

demuestra que a identidades de expresión se corresponden identidades de contenido y que las diferencias de expresión aluden a diferencias de contenido. Esos sintagmas se escinden en dos componentes significativos o monemas sucesivos, cuya expresión es en un caso /koment/ y /eskuç/ y en el otro /ába/, /ábas/, /áron/, /arél/, correspondientes los dos primeros con los contenidos “comentar” y “escuchar”, y los segundos (omitiendo ahora otros rasgos) con “tercera persona singular”, “segunda persona singular”, “tercera persona plural” y “primera persona singular”. El sintagma nuclear se compone, pues, de dos monemas: uno *léxico* (que en esos ejemplos contiene el *lexema* “comentar” o “escuchar”) y otro *gramatical* (que entre otros valores contiene *morfemas* de “persona” y “número”).

Precisamente es entre esas dos unidades, una léxica y otra morfemática, donde se establece la relación predicativa. En términos tradicionales, la noción del *lexema* “se predica” de la persona incluida en el morfema. La noción propia del *lexema* es aplicable en la realidad a experiencias diversas, actividades, procesos o estados. Pero en la lengua lo importante es que el *lexema* establece relación con una determinada “persona” gramatical (la cual puede aludir a cualquier ente animado, inanimado o simplemente desconocido u ocultado). Estos sintagmas, capaces de funcionar aislados como oraciones (puesto que en su estructura contienen la relación predicativa), son los *sintagmas verbales* o *verbos*. Si se acepta la tradición, según la cual, bajo supuestos logicistas, se distinguen en la oración los términos de *sujeto* y *predicado* (respectivamente, aquello de quien se dice algo, y el algo que se dice), resulta que en el sintagma verbal el *lexema* es el predicado y el morfema es el sujeto gramatical.

Considerando así que los rasgos esenciales de la oración están incluidos en la estructura interna del núcleo (el sintagma verbal), ¿qué función desempeñan los demás componentes que con frecuencia acompañan a ese núcleo, como en los ejemplos de arriba? Todos son *términos adyacentes* del verbo, destinados a hacer más explícitas las referencias que se quieren co-

municar. Cumplen la misión de especificar la realidad aludida por el mensaje. En los ejemplos aducidos, todos los componentes que acompañan a *comentaba* sirven para puntualizar los detalles de la referencia evocada por ese sintagma, y contraen con él diferentes funciones.

Si llamamos *verbal* al sintagma nuclear de la oración, los términos adyacentes serán *sintagmas nominales* (o, cuando varios sintagmas se asocian con función unitaria, *grupos sintagmáticos nominales*), y deberán clasificarse en diferentes paradigmas según las relaciones que contraigan con el núcleo verbal. Son estos componentes funcionales las verdaderas “partes de la oración”, porque una cosa son las funciones desempeñadas por los segmentos incluidos en aquella, y otra las categorías funcionales de sintagmas reconocibles en la lengua: hay que separar las funciones sintagmáticas en la secuencia (núcleo, implemento, suplemento etc.) y las clases paradigmáticas de sintagmas (como verbo, sustantivo, adjetivo, etc.).

Repitamos los rasgos formales propios de la oración:

- 1) Como enunciado que es, está situada entre dos pausas y acompañada de un contorno melódico o curva de entonación (a veces interrumpida por pausas intermedias).
- 2) Como todo enunciado, la oración también trasmite una comunicación completa y un sentido cabal en cada situación concreta.
- 3) Frente a otros enunciados, las oraciones presentan la relación predicativa en uno de sus componentes, el sintagma verbal, que, como núcleo, puede por sí solo constituir oración.
- 4) La relación predicativa reúne en sintagma un signo léxico con otro morfológico, y en el contenido conecta un lexema con un morfema de persona (que, además, se asocia a otros morfemas).
- 5) Toda oración solo contiene un núcleo.

La última afirmación puede parecer objetable al recordar la distinción tradicional entre oración simple y oración compuesta. Observemos los siguientes enunciados:

- [1] *Algunos creen que no hay solución posible.*
- [2] *Nos preocupaba que llegase tan tarde.*
- [3] *Oyeron un camión que subía el repecho.*
- [4] *Cuando llegó a la estación, compró tabaco y periódicos.*
- [5] *Aunque la luz era mortecina, veía bultos que pasaban.*
- [6] *Si hubiese escrito a tiempo, habría evitado complicaciones.*
- [7] *Entraron en el parque y descubrieron un estanque con cisnes.*
- [8] *La lluvia caía recia, pero siguió su camino.*

El análisis advierte que en todos ellos existe más de un sintagma verbal y por eso se han considerado esos enunciados como “oraciones compuestas”, como combinación de varias oraciones. Está claro que solo algunos de sus componentes podrían cumplir con el criterio de independencia textual propia de la oración, es decir, la posibilidad de usarse aisladamente en un acto de habla (con situación explícita): por ejemplo *Algunos creen, Nos preocupaba, Oyeron un camión, Compró tabaco y periódicos, Veía bultos*, etc. Otros, cuando a veces se usan independientemente, presuponen un contexto lingüístico previo, aunque sea tácito: por ejemplo, *Que no hay solución posible, Que llegase tan tarde, Cuando llegó a la estación*, etc., pueden ser enunciados como respuestas a ciertas preguntas: *¿Qué creen?, ¿Qué nos preocupaba?, ¿Cuándo compró tabaco y periódicos?* etc. No son, pues, oraciones, sino estructuras que forman parte de una oración. El hecho de que en esos segmentos haya insertas oraciones (*No hay solución posible, Llegó a la estación* etc.) no implica que funcionen como tales.

Los que sí podrían llamarse “oraciones compuestas” son los enunciados [7] y [8]. Son combinaciones de dos oraciones, cada una de las cuales puede aparecer aislada: *Entraron en el parque, Descubrieron un estanque con cisnes, La lluvia caía recia, Siguió su camino*; y que están conectadas mediante ciertas unidades (las conjunciones que llamamos *conectores*) sin que estos modifiquen la función de cada una de las oraciones. Los conectores solo sirven para indicar la relación semántica establecida entre los contenidos de las dos oraciones (y por tanto de sus relaciones reales o mentales extralingüísticas).

En los primeros seis ejemplos, contrariamente, no puede hablarse de “oración compuesta”, ni siquiera de combinación de oraciones. No hay más que un núcleo oracional; todo lo demás –por complejo que resulte en el análisis sintagmático interno– son términos adyacentes. Al denominarlas “oraciones compuestas”, se olvidan los sucesivos niveles en que debe practicarse el análisis sintagmático. El primer paso descubre en la oración su núcleo y los términos adyacentes que contenga. En el segundo paso, ya no se analiza la oración, sino, por separado, cada uno de sus términos funcionales. Cada uno de estos estará ocupado por un sintagma de una categoría dada. Como se sabe, en lugar de un sintagma pueden aparecer asociaciones de ellos, y además tanto los sintagmas como los grupos sintagmáticos pueden transcategorizarse con recursos como los transpositores y los índices funcionales. Pues bien, uno de los grupos que pueden sustituir a un sintagma como término funcional dentro de una oración, es precisamente la oración. Cuando resulta así transpuesta, deja de ser oración en el nivel de análisis considerado. Es lo que ocurre en los ejemplos [1] a [6] anteriores. Parece, pues, válido afirmar que toda oración presenta la misma estructura: un sintagma nuclear en que se da la relación predicativa, y que puede ir acompañado de términos adyacentes

de función diversa. En este nivel no interesa la estructura interna de las unidades que desempeñen esas funciones, sino solo la relación que contraen con el núcleo verbal, es decir, las funciones oracionales, que ahora solo enumeraremos: *sujeto léxico*, *implemento*, *suplemento*, *complemento*, *aditamento* y *atributos*, las cuales permiten clasificar los sintagmas nominales en las categorías paradigmáticas de *sustantivo*, *adjetivo* y *adverbio*. Los grupos sintagmáticos, por variada que sea su estructura interna, deberán cumplir esas mismas funciones y, así, podrían clasificarse en paradigmas de segmentos sustantivados, adjetivados o adverbializados.

En los grupos sintagmáticos nominales distinguimos dos tipos según el carácter de la relación establecida entre sus sintagmas componentes: 1) grupos cuyo papel en la oración podría ser cumplido por cualquiera de sus integrantes aislados (*bebíó leche y agua*→*bebíó leche*, *bebíó agua*), y 2) grupos en los que solo un componente –el nuclear– podría desempeñar el oficio del conjunto, mientras el otro o los otros componentes carecen de tal capacidad y dependen del primero (*bebíó leche de vaca*→*bebíó leche*, pero no **bebíó de vaca*).

En los enunciados donde existen dos o más segmentos con sintagma verbal (en teoría, dos o más oraciones) son también válidos los dos tipos de relación. En el primer caso, el enunciado puede contener varias oraciones, cada una de las cuales podría ejercer como enunciado completo. Igual que hay asociaciones de sintagmas que constituyen grupos sintagmáticos con función unitaria en la oración, también las oraciones pueden combinarse en grupos oracionales dentro de un mismo enunciado, como en los ejemplos [7] y [8]. Pero cuando en el enunciado, además del sintagma verbal nuclear, aparecen otros sintagmas verbales incluso en segmentos unitarios con determinada función respecto del primero, la oración sigue siendo simple, puesto que esos segmentos dotados de sintagma verbal carecen de independencia y se convierten en términos integrantes de la otra, en la que desempeñan alguna de las funciones adyacentes al núcleo oracional. La estructura de la oración no varía por el hecho de que uno de sus términos funcionales contenga interiormente otra primitiva oración. Esta ya no lo es funcionalmente, ya que ha sido transpuesta a una función de rango inferior. Si queremos segregar como estructura particular, dentro de la general de la oración, la de estos casos que comportan “oraciones degradadas”, sería mejor llamarlas “oraciones con términos complejos” o simplemente “oraciones complejas”.

De acuerdo con eso, podemos reagrupar las clases oracionales que distingue la gramática tradicional como “oraciones yuxtapuestas”, “oraciones coordinadas” y “oraciones compuestas por subordinación”, en dos tipos esenciales:

- 1) Grupos oracionales, y
- 2) Oraciones complejas.

En el primero se engloban las estructuras yuxtapuestas y las coordinadas; en el segundo, las que incluyen en alguno de sus términos una primitiva oración transpuesta a rango inferior. Sería preferible eliminar en tales casos el término “oración”, puesto que la transpuesta ya no lo es funcionalmente. Por otra parte, aunque la relación de esta consiste en su subordinación a la oración compleja en que aparece (o bien a su núcleo o a un adyacente), conviene evitar el uso de las expresiones “oración principal” y “oración subordinada”, puesto que el conjunto del enunciado constituye una sola oración. El segmento transpuesto, junto con su transpositor (si lo hubiere), desempeña una de las funciones adyacentes respecto del núcleo oracional (sujeto, implemento, etc.) o bien respecto del núcleo de un grupo sintagmático nominal.

Comencemos con los *grupos oracionales*. En primer lugar, se reconoce *yuxtaposición* cuando dos o más unidades (no solo las oraciones) cumplen juntas la misma función que desempeñaría por sí sola cada una, sin otro indicio formal que su contigüidad: *Comieron, bebieron, charlaron, lo pasaron muy bien*. ¿Existe una relación sintáctica explícita que distinga un grupo de oraciones yuxtapuestas y un conjunto de oraciones sucesivas que sean enunciados independientes? Aunque en una situación concreta, todas las oraciones proferidas se relacionan semánticamente por las referencias de sus contenidos, solo puede admitirse relación sintáctica entre ellas si ostentan algún indicio explícito. En esta secuencia

Salió tarde; hacía calor;

las dos oraciones pueden estar unificadas en su sustancia por las referencias que tenga presentes el hablante (por ejemplo: “salió tarde porque hacía calor”) o pueden ser dos manifestaciones sin relación entre sí (“salió tarde”; “notó que hacía calor”). La intención del hablante puede quedar insinuada por variaciones de entonación y pausa intermedia, pero lo único evidente es que las dos oraciones podrían constituir enunciado la una sin la otra.

Son análogos los casos de inserción de oraciones introductorias o de inciso dentro de una secuencia oracional. Solo las pausas y el particular contorno melódico, que aislan esos segmentos, pueden señalar su unificación en un solo enunciado. En otros contextos serían independientes, aunque contiguas, como cualesquiera otras oraciones: *Escucha, eso no puede ser; Anda, dímelo; Se imaginan, me parece, que tienen razón; Es imprescindible, yo diría, que nos ayuden; No viene nunca, es cierto; Estoy preocupado, no creas*.

Por muy fuerte que sea la trabazón semántica entre los sintagmas verbales de esos enunciados, ninguno de ellos presupone al otro y ambos podrían funcionar aisladamente. No hay límite preciso entre oraciones yuxtapuestas

y oraciones independientes en secuencia. Las yuxtapuestas forman parte de un solo enunciado; las otras, cada una de por sí, constituyen enunciados autónomos.

En consonancia con lo dicho, pueden considerarse grupos oracionales yuxtapuestos las llamadas oraciones “distributivas”. Carecen también de índices propiamente sintácticos de coordinación. Las unidades correlativas que las enlazan semánticamente no implican relación especial sintáctica. En enunciados como

*Unas nubes marchan lentas, pausadas; otras pasan rápidamente
Ahora juega, ahora canta, ahora toca el piano*

cada componente oracional podría ser un solo enunciado aisladamente.

La llamada *coordinación*, en general, consiste en la fusión, con un conector intermedio, de dos o más magnitudes equifuncionales para constituir una unidad mayor que funciona del mismo modo que cada uno de sus componentes: *Colecciona sellos y monedas, Vendrá el lunes o el martes, Era torpe pero leal, Cantaba y tocaba el piano, Entra o sal, pero cierra la puerta*. Las unidades y oraciones así conectadas establecen un enunciado unitario, aunque podrían aparecer autónomamente. Según el contenido del conector suelen dividirse las oraciones coordinadas en *copulativas, disyuntivas y adversativas*. Los dos primeros tipos admiten en el grupo la reunión de más de dos oraciones. Las adversativas están constituidas exclusivamente por dos oraciones.

La conexión *copulativa* se caracteriza por el conector /y/ (y su variante /e/). Como dice el *Esbozo*, “enlazan como sumandos, sin connotaciones especiales, oraciones o elementos análogos”. Aparte de su valor “aditivo”, las connotaciones perceptibles proceden de los valores léxicos (o referenciales también) de las unidades presentes. El orden de sus elementos no es pertinente: a veces puede alterarse: *Ríe y llora=Llora y ríe*; en cambio, otras veces resulta anómala la inversión: se dice *Tomó un calmante y se durmió, pero no Se durmió y tomó un calmante*, a causa de factores externos a la lengua, esto es, la secuencia temporal con que se producen en la realidad las sustancias denotadas. La función conectiva de /ni/ es idéntica, pero agrega el modo negativo: *Ni ríe ni llora*.

No son conectores unidades que podrían sustituirlos: en *Eso está mal y no te lo permitimos* hay conexión copulativa, pero en *Eso está mal, además no te lo permitimos* hay solo yuxtaposición. Lo demuestra la posible coexistencia del conector y del adverbio: *Eso está mal y además no te lo permitimos*.

La conexión *disyuntiva* se manifiesta con el conector /o/ (y su variante /u/). Se refiere a la incompatibilidad simultánea de las sustancias reunidas:

Ríe o llora, O callas o te vas, o a su aplicabilidad alternativa a una misma realidad designada: *Corrían o volaban como rayos*.

En la conexión *adversativa* se enlazan dos oraciones (u otras dos unidades cualesquiera) mediante un conector que no solo unifica en enunciado el contenido de ambas, sino que además los contrapone explícitamente. Descontados los arcaizantes /mas/ y /empero/, el uso ofrece dos distintos: /pero/ y /sino/. Rechazamos como conector adversativo /aunque/, que siempre es transpositor, pues puede aparecer al principio del enunciado: frente a *Era listo, pero vago*, su equivalente *Era listo aunque vago* puede permutarse en *Aunque vago era listo*, mientras ello es imposible con el conector /pero/ (no cabe decir *Pero vago era listo*).

El conector /pero/ contrapone el contenido de la unidad que introduce al de la unidad que le precede, agregando un valor de restricción que en la sustancia es muy variable:

Llovía, pero la temperatura era agradable.

Exigen más salario, pero no cumplen.

No lo sabe, pero se enterará pronto.

Hay poca luz, pero conozco el camino.

El otro conector /sino/, de origen condicional, aporta el significado de exclusión entre los contenidos de los términos que conecta, y exige en el primero el modo negativo:

No corre, sino vuela

No es listo, sino aplicado

No os preocupéis, sino tened confianza.

No son conectores otras unidades “adverbiales” que pueden utilizarse para contraponer dos oraciones. En *Se han molestado mucho, pero nosotros estamos satisfechos*, hay grupo oracional adversativo. No obstante, en *Se han molestado mucho; en cambio, nosotros estamos satisfechos* hay un grupo oracional yuxtapuesto. El conector y la unidad adverbial no son incompatibles: *Se han molestado mucho, pero, en cambio, nosotros estamos satisfechos*.

Es cierto que en otros grupos oracionales el contenido de cada uno de sus componentes puede ser también opuesto, pero la contraposición solo alcanza pertinencia cuando es expresada por la oportuna unidad adversativa. En *Ha trabajado con ahínco y no ha conseguido nada*, hay un grupo copulativo, aunque su sustancia se identifique con la de *Ha trabajado con ahínco, pero no ha conseguido nada*, grupo oracional que sí es adversativo.

Cada una de las oraciones conectadas —como sucede en todo grupo oracional— puede aparecer como enunciado único. Así lo vemos en los ejem-

plos anteriores: *Llovía, La temperatura era agradable, Exigen más salario, No cumplen, No lo sabe, Se enterará, Hay poca luz, Conozco el camino, No corre, Vuela, No es listo, Es aplicado, No os preocupéis, Tened confianza.*

La presencia del conector presupone la existencia de las dos oraciones. Sin embargo, hay casos en que el segundo segmento con el conector incorporado puede funcionar como unidad de enunciado: *¿Y qué fue de tu tío?, ¡Ni que yo fuese tonto!, Pero vayamos despacio.* Ahí, podríamos decir que se han “adverbializado” los conectores, que son aditamentos y que, a lo sumo, son referentes anafóricos, y enfáticos en lo semántico, respecto del contexto previo o la situación. Ni el conector disyuntivo /o/, ni /sino/ pueden “adverbializarse” de este modo.

En cuanto a las oraciones complejas, esto es, aquellas que contienen en alguno de sus términos una oración degradada en lugar de un sintagma, la doctrina tradicional distinguía, con criterio en principio funcional, “subordinadas sustantivas”, “subordinadas adjetivas” y “subordinadas adverbiales”, atendiendo a que el papel de ellas se correspondía con el habitual de esos tres tipos de sintagmas. Pero teniendo en cuenta que la función del sintagma adverbio se identifica con la del sustantivo en papel de aditamento, no hay por qué separar las llamadas “subordinadas adverbiales” y las denominadas “subordinadas sustantivas de complemento circunstancial”. A este propósito, recordemos que los adverbios no son más que sintagmas nominales destinados a la función de aditamento.

Por ello, conviene distinguir dos tipos de oraciones transpuestas:

- 1) Las que unitariamente con los elementos transpositores cumplen una de las funciones dependientes del núcleo verbal, y
- 2) Las que junto con su transpositor constituyen segmentos adyacentes del núcleo de un grupo sintagmático con oficio unitario en la oración.

Brevemente, los dos tipos podrían denominarse *transpuestas sustantivas* y *transpuestas adjetivas*. Las sustantivas aparecerán, como los sintagmas sustantivos, en las diferentes funciones oracionales: *No me importa que te vayas* (sujeto léxico); *Pretenden que les des permiso* (implemento); *Se trata de que le concedan lo solicitado* (suplemento); *No prestaba atención a que le elogiasen* (complemento); *Han renunciado sin que se lo exigiesen* (aditamento). Deben descartarse en función de atributo. En ejemplos que se aducen como *Mi mayor deseo es que mi obra triunfe*, la oración transpuesta *que mi obra triunfe* funciona como sujeto, pues sería anómalo al eludirla decir *Lo es mi mayor deseo*. Las *adjetivas* se presentan como término adyacente de un núcleo sustantivo en el grupo sintagmático: unas ofrecen directamente la adjetivación con el llamado /que/ relativo: *No estoy de acuerdo con las palabras que pronunció*; otras son resultado de la adjetivación de

una oración previamente sustantivada: *Le preocupa la sospecha de que no vengan.*

A primera vista, el transpositor más frecuente en ambos casos es idéntico: /que/. Pero ya tradicionalmente se distingue el /que/ conjunción, sustantivador, y el /que/ relativo, adjetivador. Su diferencia consiste en que el primero agota su papel en la simple transposición, mientras el segundo, además, cumple una de las funciones oracionales dentro de la estructura transpuesta. Ambos, en determinadas funciones, van precedidos de la preposición pertinente, pero con la conjunción, el índice preposicional afecta a toda la oración transpuesta, y, en cambio, con el relativo la preposición solo afecta a este. En los casos de ambigüedad, el relativo se incrementa con el artículo: *Me mandó el libro porque me interesaba* (sustantiva) frente a *Me mandó el libro por el que me interesaba* (adjetiva).

Cuando al transpositor /que/ le precede un adverbio, es evidente que la oración transpuesta junto con el adverbio desempeña el oficio de *aditamento*. Recordando que el adverbio no es más que un tipo especial de sintagma sustantivo, el /que/ siguiente será también relativo, e integrado con la oración que transpone constituye el término adyacente del adverbio que le precede. Compárense *Siempre me dices lo mismo* con *Siempre que te veo, me dices lo mismo*, o bien *Aún no ha venido* con *Aunque es tarde, no ha venido*.

Más dudosos son los /que/ de las construcciones llamadas “comparativas” y “consecutivas”. ¿Se trata del /que/ conjunción, y por tanto la estructura transpuesta está sustantivada, o bien es un /que/ relativo y la estructura que transpone está adjetivada? En las comparativas parece más sencillo interpretar el /que/ como relativo cuyo antecedente queda delimitado por la estructura transpuesta. En las consecutivas, el /que/ transpositor también lleva un antecedente “encarecedor” (como decía Bello) y sin este desaparecería la construcción: en *Asistieron tantos oyentes que no pudimos sentarnos*, la supresión del “encarecedor” *tantos* convertiría en absurda la especificación de la oración transpuesta.

De estas cuestiones y de otros tipos de transposición tales como las efectuadas por los llamados adverbios relativos (*donde, cuando...*), el transpositor condicional /si/, y otros que plantearían problemas varios no se va a tratar ahora. Se requerirían más sesiones para atender con detalle los oportunos capítulos.

LA MORFOLOGÍA DEL ESPAÑOL DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL CONTENIDO

MARCIAL MORERA
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

1. INTRODUCCIÓN

Las lenguas naturales disponen de dos tipos de procedimientos sintagmáticos para ampliar la significación invariante de los signos con determinación categorial y aumentar así el número de elementos de sus familias de palabras: procedimientos sintácticos y procedimientos morfológicos.

2. LOS PROCEDIMIENTOS SINTÁCTICOS

Los procedimientos sintácticos se basan en *signos con determinación categorial que amplía de forma discontinua* la significación del signo con categoría de partida, dando lugar a esas combinaciones idiomáticas complejas que, desde Saussure¹, se han dado en llamar *sintagmas*. Todo sintagma consta, pues, de dos, y sólo dos, constituyentes estructurales:

- a) Un constituyente nuclear, que es un signo con determinación categorial (i. e., sustantivo, adjetivo o verbo) que aporta la base semántica de la combinación: v. gr., el *reina* de la combinación *reina madre*; el *asco* de la combinación *asco de sopa*; y el *este* de la combinación *este*

¹ *Curso de lingüística general* (edic. de Amado Alonso), Buenos Aires, 1973, pp. 207.

momento. Los mismos ejemplos ponen de manifiesto que esta base semántica no tiene por qué ser descriptiva (ni, por supuesto, ocupar el lugar denotativamente más relevante de la combinación), sino que puede ser también un signo mostrativo.

- b) Un constituyente complementario, que es también un signo con determinación categorial que, precisamente por ello, por tener límites existenciales propios, amplía de forma discontinua la significación del mencionado elemento nuclear: v. gr., el sustantivo *madre* de la combinación *reina madre*; el sustantivo *sopa* de la combinación *asco de sopa*; y el sustantivo *momento* de la combinación *este momento*. Y, coherentemente con la idea expresada antes de que el núcleo no tiene por qué ser la palabra conceptualmente más destacada del sintagma, tenemos que decir ahora que el complemento no tiene por qué ser la palabra conceptualmente accesoria, como se suele pensar habitualmente. En *asco de sopa*, por ejemplo, el sustantivo *sopa* actúa como término complementario de la preposición *de*, y, sin embargo, ostenta la primacía denotativa de la combinación.

De dos maneras distintas pueden formalizarse ambos constituyentes del sintagma, sin alterar lo más mínimo sus relaciones estructurales: a) De forma autónoma, en palabras independientes: v. gr., *tarde gris*, *la despedida*, etc.; b) De forma trabada, en una misma palabra, ora con significante propio cada una de ellos (v. gr., el contenido sustantivo ‘primera persona plural’ y el verbo ‘cantar’ en la combinación *cantamos*), ora amalgamados en un mismo significante: v. gr., el contenido sustantivo ‘tercera persona’ y el verbo ‘ser’ en la combinación *es*.

Los mecanismos sintácticos son los que nos permiten establecer relaciones externas entre los signos con categoría, y, consecuentemente, entre las cosas por ellos representadas en el mundo externo, y formar así estructuras conceptuales complejas, organizar el entramado general de los textos².

3. LOS PROCEDIMIENTOS MORFOLÓGICOS

Los procedimientos morfológicos se basan en *signos sin determinación categorial* que *amplían de forma continua* la significación del signo con categoría de partida, dando lugar a esas voces complejas que la gramática tradicional denomina *palabras derivadas*. Entre palabras primitivas y pala-

² Vid. M. Morera, «El sintagma: caracterización semántica, formal y designativa», en *Revista de investigaciones lingüísticas*, núm. 2, volumen II (1999), pp. 209-229.

bras derivadas existe, pues, una diferencia semántica radical: la palabra primitiva posee una estructura semántica simple; la derivada, una estructura semántica compleja. Toda palabra derivada consta, pues, de dos, y sólo dos, constituyentes semánticos:

- a) Un constituyente nuclear, que es un signo con significación categorial (sustantivo, adjetivo o verbo) que aporta la materia semántica básica de la combinación en estado puro, *sin la menor determinación cuantitativa interna*: v. gr., el sustantivo *reloj* de la combinación *relojero*; el sustantivo *rosa* de la combinación latina *rosae*; etc. Obviamente, esta función nuclear la puede desempeñar tanto una palabra primitiva como una palabra derivada, resultando así cadenas derivativas complejas de varios niveles estructurales binarios. Así, la forma *naturaleza*, por ejemplo, se organiza en los siguientes niveles: *natural-eza* <*natura-al* <*nato-ura* <*nacer-to*.
- b) Un constituyente complementario, que es un signo sin determinación categorial que, precisamente por ello, por carecer de forma existencial propia, de independencia idiomática, *amplía de forma continua* la significación del elemento que lo rige: v. gr., el *-ero* de la combinación *relojero*, que presenta la significación del elemento nuclear *reloj* como 'ámbito emanante'; el *-ae* de la combinación latina *rosae*, que presenta la significación del elemento nuclear *rosa* como 'punto de partida de un sentido de alejamiento genérico'³; etc.

Los mecanismos morfológicos nos permiten, pues, modificar la significación interna de los signos con categoría, presentándolos como versiones existenciales distintas de una misma materia semántica. Así, a partir de un número limitado de signos primarios, podemos construir una cantidad ingente de palabras. Por ejemplo: a partir de la materia semántica formalizada en el signo *punt-*, hemos construido los hispanohablantes las formas *punto*, *punta*, *puntero*, *puntear*, *puntería*, *puntal*, *puntazo*, *puntilla*, *puntar*, etc.

Se comprueba así que la diferencia semántico-lingüística entre *morfología* y *sintaxis* es radical: la morfología complementa de *forma continua* la significación del elemento nuclear, modificando de esta manera su estructura semántica inherente; tanto el *-ero* de *relojero* como el *-ae* de *rosae* alteran de una forma determinada la materia semántica de sus puntos de partida *reloj* y *rosa*, respectivamente; la sintaxis, por el contrario, complementa de *forma discontinua* la significación nuclear, sin modificar un ápice su estructura semántica inherente. La misma estructura semántica interna posee el

³ Vid. L. Hjelmslev, *La categoría de los casos*, Madrid, 1978, cap. II.

reloj de la combinación *el reloj se paró* que el *reloj* de la combinación *el reloj de la iglesia se paró*, aunque en la primera frase aparezca sin complementación sintáctica y en la segunda aparezca acompañado del complemento del nombre *de la iglesia*.

De dos maneras distintas puede complementar el complemento morfológico a su núcleo: de forma interna a la categoría resultante y de forma externa a la categoría resultante.

3.1. *El complemento morfológico interno*

El complemento morfológico es interno cuando la acción que ejerce sobre el núcleo queda circunscrita en el ámbito de la categoría resultante, sin trascender sus límites. Es lo que hacen los signos *-ón* y *-or* en las combinaciones *cucharón* y *dulzor*, respectivamente. El primero presenta la materia semántica de su núcleo *cuchara* bruscamente superada (o aumentada, como quiere la tradición gramatical), pero sin trascender el ámbito de la categoría sustantiva resultante; el segundo presenta la materia semántica de su núcleo *dulce* como abstracción no esencial activa, asimismo sin trascender los límites de la categoría resultante. Como es de sobra sabido, la lengua española dispone de un conjunto limitado de signos primarios descriptivos sin significación categorial especializados en la mencionada función sintagmática de complementación morfológica interna. Desde el punto de vista de la frecuencia de uso, los más destacados de estos signos primarios descriptivos son los siguientes: *-ivo*, *-ento*, *-oso*, *-nte*, *-ndo*, *-do*, *-udo*, *-ido*, *-ble*, *-to*, *-ito*, *-illo*, *-ete*, *-ote*, *-ón*, *-ísimo*, *-ano*, *-uno*, *-ino*, *-és*, *-azo*, *-izo*, *-or*, *-ura*, *-idad*, *-tud*, *-ía*, *-ez*, *-esco*, *-usco*, *-asco*, *-isco*, *-ista*, *-ismo*, *-al*, *-il*, *-ico*, *-aje*, *-ario*, *-ero*, *-ción*, etc. Todos ellos se encuentran integrados en una estructura semántica perfectamente trabada cuyos contrastes semánticos más destacados son los siguientes:

3.1.1. 'Cuantificación interna a la materia semántica del elemento nuclear' / 'cuantificación externa a la materia semántica del elemento nuclear'. Implican una cuantificación interna a la materia semántica del elemento nuclear las formas *-ivo*, *-nte*, *-ndo*, *-ento*, *-oso*, *-do*, *-udo*, *-ido*, *-to*, *-ble*, *-ito*, *-illo*, *-ete*, *-ísimo*, *-ote*, *-ón*, *-ano*, *-uno*, *-ino*, *-azo*, *-izo*. Implican una cuantificación o relación externa a la materia semántica del elemento nuclear las formas *-ía*, *-ez*, *-or*, *-ura*, *-idad*, *-tud*, *-esco*, *-usco*, *-asco*, *-isco*, *-al*, *-il*, *-aje*, *-ario*, *-ero*, *-ción*, etc.

3.1.2. 'Cuantificación interna no limitada' / 'cuantificación interna limitada'. Carecen de limitación (y, por tanto, presentan la materia semántica

del núcleo de forma activa) las formas *-ivo*, *-nte*, *-ndo*, *-ento* y *-oso*. Por el contrario, implican limitación de la cuantificación de la materia semántica del elemento nuclear los cuantificadores internos *-to*, *-do*, *-udo*, *-ido*, *-ble*, *-ito*, *-illo*, *-ete*, *-ote*, *-ón*, *-ísimo*, *-ano*, *-uno*, *-ino*, *-azo*, *-izo*.

3.1.3. 'Cuantificación interna no limitada del proceso que genera la base'/ 'cuantificación interna no limitada de la materia semántica de la base'. Implica una cuantificación interna no limitada del proceso que genera la base o núcleo del derivado la forma *-ivo*. De ahí que una combinación como *diminutivo*, por ejemplo, se interprete como 'que hace diminuto'. Frente a este sufijo, los elementos *-nte*, *-ndo*, *-ente* y *-oso* significan 'cuantificación' interna no limitada de la materia semántica de la base, sea ésta nominal o verbal. Por ejemplo, *amarillento* se entiende en el sentido de 'en el proceso de amarillo', o, como quiere el DRAE, 'que tira a amarillo'; *fumando* se entiende en el sentido de 'realizando la acción de fumar'.

3.1.4. 'Cuantificación interna no limitada de la materia semántica de un proceso'/ 'cuantificación interna no limitada de la materia semántica de una sustancia'. Pertenecen a la primera categoría los sufijos *-nte* y *-ndo*, y a la segunda, las formas *-ento* y *-oso*. Así, mientras que *cicatrizante*, por ejemplo, se entiende como 'que realiza la acción de cicatrizar', *hambriento*, también por ejemplo, se entiende en el sentido de 'que está en proceso de hambre', o, como quiere nuestra tradición lexicográfica, 'que tiene mucha hambre o necesidad de comer'.

3.1.5. 'Cuantificación interna no limitada de la materia semántica de un proceso interno al sustantivo regente'/ 'cuantificación interna no limitada de la materia semántica de un proceso externo al sustantivo regente'. Presenta el proceso verbal en desarrollo como rasgo interno -y consecuentemente como adjetivo- del sustantivo regente la forma *-nte*: v. gr., *ardiente*, que se entiende como 'que arde', 'que tiene la cualidad interna de arder'. Por el contrario, presenta el proceso verbal en desarrollo como complemento externo, como comportamiento -y, por tanto, como verbo- del sustantivo regente la forma *-ndo*: v. gr., *ardiendo*, que se entiende en el sentido de 'que está realizando la acción de arder'. Precisamente por ello, se dice *fiebre ardiente*, pero no **fiebre ardiendo*.

3.1.6. 'Cuantificación interna no limitada de una sustancia externa al sustantivo regente'/ 'cuantificación interna no limitada de una sustancia interna al sustantivo regente'. El signo *-ento* actúa siempre como cuantificador activo o no limitado de una sustancia externa al sustantivo regente: v. gr., *grasiento* 'untado y lleno de grasa'. Precisamente por ello, resultan

tan extrañas combinaciones como **gotiento*, **dudiento*, **dichento*. El signo *-oso*, por su parte, se entiende siempre como cuantificador activo o no limitado de una sustancia interna al sustantivo nuclear: v. gr., *grasoso* ‘que está impregnado de grasa’. Precisamente por ello, resultan raras combinaciones como **sangroso*, **cenizoso*, **hambroso*, etc.

3.1.7. ‘Cuantificación interna limitada de proceso’/ ‘cuantificación interna limitada de sustancia’/ ‘cuantificación interna limitada de relación’. Implican una cuantificación interna limitada de proceso las formas *-to*, *-do*, *-udo*, *-ido* y *-ble*. Implican una cuantificación interna limitada de sustancia las formas *-ito*, *-illo*, *-ete*, *-ote*, *-ón*, *-azo*, *-izo*, *-ísimo*. Implican una cuantificación interna limitada de relación las formas *-ano*, *-uno* e *-ino*.

3.1.8. ‘Cuantificación interna limitada de la sustancia súbita’/ ‘cuantificación interna limitada de la sustancia no súbita’. Expresan cuantificación interna limitada de la sustancia súbita las formas *-azo* e *-izo*. Así, *cochazo*, por ejemplo, presenta la materia semántica del sustantivo nuclear *coche* llegando bruscamente a su límite. Por el contrario, significan cuantificación interna limitada de la sustancia no súbita las formas *-ito*, *-illo*, *-ete*, *-ón*, *-ote*, *-ísimo*. Por ejemplo, *lentísimo* significa ‘que alcanza sobremanera el límite de la materia semántica *lento*’.

3.1.9. ‘Cuantificación interna de la sustancia súbita que alcanza el límite’/ ‘cuantificación interna de la sustancia súbita que no alcanza el límite’. La forma *-azo* presenta constante e invariablemente la significación inherente ‘cuantificación interna limitada de la sustancia súbita que alcanza el límite’. En la realidad concreta del hablar, este valor invariante ha desarrollado dos variantes de sentido sustancialmente distintas. Por una parte, cuando el límite considerado pertenece a la materia semántica del elemento nuclear, entonces se interpreta en sentido aumentativo: v. gr., el citado *cochazo* ‘coche de gran valor’. Por otra, cuando el mencionado límite se encuentra fuera de la materia semántica del elemento nuclear, entonces el significado invariante de *-azo* se entiende en el sentido de ‘golpe dado con lo designado por el elemento nuclear’: v. gr., *martillazo* ‘golpe dado con el martillo’. La forma *-izo* presenta constante e invariablemente la significación ‘cuantificación interna limitada de la sustancia súbita que no alcanza el límite’: v. gr., *rojizo* ‘que tira a rojo’, *enfermizo* ‘que tiene tendencia a enfermar’.

3.1.10. ‘Cuantificación interna limitada de la sustancia no súbita sin superación del límite’/ ‘cuantificación interna limitada de la sustancia no súbita con superación del límite’. De los sufijos que presentan la significa-

ción invariante ‘cuantificación interna limitada de la sustancia no súbita’, las formas *-ote* y *-ón* implican superación del límite, en tanto que las formas *-ito*, *-illo*, *-ete* e *-ísimo* son negativos a esta marca semántica. Es lo que determina que, por ejemplo, entendamos la combinación *hombrote* en el sentido de ‘hombre grande’, ‘hombre que supera las dimensiones normales de su especie’ y *hombrillo* en el sentido de ‘hombre pequeño’, ‘hombre que apenas alcanza la condición de hombre’.

3.1.11. ‘Cuantificación interna limitada de la sustancia no súbita con superación por desbordamiento’/ ‘cuantificación interna limitada de la sustancia no súbita con superación brusca’. Implica la significación ‘cuantificación interna limitada de la sustancia no súbita con superación del límite por desbordamiento’ la forma *-ote*. Tal vez por ello suele presentar contextualmente cierto matiz de falta de refinamiento: v. gr., *guisote* ‘guisado ordinario hecho con poco esmero’. Por su parte, implica la significación ‘cuantificación interna limitada de la sustancia no súbita con superación brusca del límite’ la forma *-ón*. De ahí que se le suele emplear para designar personas, animales o cosas de grandes dimensiones: v. gr., *nubarrón* ‘nube grande, oscura y densa, separada de otras’, *esquilón* ‘esquila o cencerro grande’.

3.1.12. ‘Cuantificación interna limitada de la sustancia no súbita con límite no superado encarecido’/ ‘cuantificación interna limitada de la sustancia no súbita con límite no superado sin encarecimiento’. Presenta la significación invariante ‘cuantificación interna limitada de la sustancia no súbita con límite no superado encarecido’ la forma *-ísimo*. Es lo que determina ese valor superlativo que la caracteriza en la realidad concreta del hablar: *calentísimo*, por ejemplo, se entiende siempre como ‘superlativamente caliente’. Se caracterizan por la significación invariante ‘cuantificación interna limitada de sustancia no súbita con límite no superado sin encarecimiento’ las formas *-ito*, *-illo* y *-ete*. Por ejemplo, *calentito* se entiende como ‘cualidad que apenas llega a la condición de caliente’.

3.1.13. ‘Cuantificación interna limitada de la sustancia no súbita con límite no superado sin encarecimiento y difuso’/ ‘cuantificación interna limitada de la sustancia no súbita con límite no superado sin encarecimiento y apenas alcanzado’. La forma *-ete* presenta constante e invariablemente la significación inherente ‘cuantificación interna limitada de la sustancia no súbita con límite no superado sin encarecimiento y difuso’. Es lo que determina esos efectos de disminución y desfiguración que ejerce sobre las personas, los animales, las cosas y las cualidades que designa: v. gr., *pañete* ‘pañó delgado de calidad inferior’, *carreta* ‘carro tosco con ruedas sin errar’,

vejete ‘diminutivo despectivo afectuoso de viejo’, etc. Las formas *-ito* e *-illo*, por su parte, presentan constante e invariablemente el contenido inherente ‘cuantificación interna limitada de la sustancia no súbita con límite no superado sin encarecimiento y apenas alcanzado’. Es lo que determina los sentidos contextuales de disminución y valoración apreciativa o despectiva que suelen desarrollar en la realidad concreta del hablar: v. gr., *jirafita* ‘jirafa pequeña, o cría de la jirafa’, *guitarrillo* ‘guitarra pequeña de voces aguadas’.

3.1.14. ‘Cuantificación interna limitada de la sustancia no súbita con límite no superado sin encarecimiento y apenas alcanzado denso o agudo’/ ‘cuantificación interna limitada de la sustancia no súbita con límite no superado sin encarecimiento y apenas alcanzado difuso o grave’. En el primer caso, nos encontramos ante el sufijo *-ito*, que se relaciona siempre con matices apreciativos: v. gr., *vinito* ‘vino muy apreciado’. En el segundo, nos encontramos ante el sufijo *-illo*, que implica generalmente matices contextuales devaluativos: v. gr., *vinillo* ‘vino muy flojo’. Con razón dice María Moliner, que *hombriño* es un hombre pequeño, en tanto que de un niño muy razonable se dice que es un *hombrecito*⁴. Efectos semánticos similares se aprecian cuando ambos sufijos se combinan con nombres propios de personas: *Juanito*, por ejemplo, se suele entender como apreciativo, a veces, incluso, como tratamiento de respecto cariñoso, en tanto que *Juanillo* se entiende como más familiar.

3.1.15. ‘Cuantificación interna limitada del proceso virtual’/ ‘cuantificación interna del proceso actual’. De los sufijos españoles que presentan el proceso limitado o concluido, la forma *-ble* significa ‘conclusión virtual’ (por ejemplo, *freíble* se entiende en el sentido de ‘que se puede freír’), en tanto que las formas *-to*, *-do*, *-udo* e *-ido* significan constante e invariablemente ‘conclusión actual o real’. Por ejemplo, *freído* ‘que ha sido frito’.

3.1.16. ‘Cuantificación interna limitada del proceso actual puntual’/ ‘cuantificación interna limitada del proceso actual extensa’. Presenta la significación invariante ‘cuantificación interna limitada del proceso actual puntual’ la forma *-to*: v. gr., *frito*, que presenta la acción o el proceso de *freír* como acabado, sin más. De ahí que lo más habitual sea que los derivados verbales en *-to* se entiendan como adjetivos a secas. Por su parte, presentan la significación invariante ‘cuantificación interna limitada del proceso actual con extensión’ las formas *-do*: v. gr., *freído*, que presenta la acción o el proceso

⁴ *Diccionario de uso del español*, Madrid, 1976, s. v. *diminutivo*.

de *freír* como prolongado hasta su límite. De ahí que se entienda como verbo en muchos más casos que los llamados *participios fuertes* en *-to*. A su vez, este cuantificador terminal de proceso ha desarrollado tres variantes formales distintas en nuestra lengua:

- a) La forma *-udo*, especializada en la designación de la idea de ‘provisto o dotado de’, generalmente con un matiz aumentativo: v. gr., *barbudo* ‘que tiene muchas barbas’;
- b) La forma *-ido*, especializada en la designación de ‘acción o efecto de’, a veces con cierto matiz de prolongación, y que se combina generalmente con verbos que expresan ruido, sonido, etc.: v. gr., *silbido* ‘acción y efecto de silbar’;
- c) La forma *-eda*, que se ha especializado en la designación de colectividades arbóreas: v. gr., *alameda* ‘sitio poblado de álamos’, *rosaleda* ‘sitio en que hay muchos rosales’.

3.1.17. ‘Cuantificación interna limitada de relación puntual’/ ‘cuantificación interna limitada de relación extensa’. En el primer caso, nos encontramos ante la forma *-és*, que aparece en combinaciones como *aragones* ‘natural de Aragón’, *maltés* ‘natural de Malta’, *montañés* ‘natural de una montaña’, y que presente el regente como punto final de la relación, sin más. En segundo lugar, los sufijos *-ano*, *-ino*, *-uno*, que aparecen en combinaciones como *sevillano* ‘natural de Sevilla’, *santiaguino* ‘natural de Santiago’, *hombruno* ‘que se parece al hombre’, que presentan la materia semántica del regente como ‘punto de referencia de una relación que llega hasta su cierre’.

3.1.18. ‘Cuantificación interna limitada de relación extensa neutra’/ ‘cuantificación interna limitada de relación extensa marcada’. Implica una cuantificación interna limitada de relación extensa neutra’ la forma *-ano*: v. gr., *ciudadano* ‘natural o vecino de una ciudad’, *mexicano* ‘natural de México’. Implican una cuantificación interna limitada de relación extensa marcada’ las formas *-uno* e *-ino*: v. gr., *caballuno* ‘perteneciente o relativo al caballo’, *santanderino* ‘natural de Santander’, *marino* ‘perteneciente o relativo al mar’.

3.1.19. ‘Cuantificación interna limitada de relación extensa marcada grave o difusa’/ ‘cuantificación interna limitada de relación extensa marcada aguda o densa’. Significa ‘cuantificación interna limitada de relación extensa marcada grave o difusa’ la forma *-uno*. v. gr., *cabruno* ‘perteneciente o relativo a la cabra’. De ahí que en determinados casos desarrolle

el sentido de ‘parecido a’ o de ‘tendencia a’: v. gr., *hombruno* ‘se dice de la mujer que, por alguna cualidad o circunstancia, se parece al hombre’. Por el contrario, significa ‘cuantificación interna limitada de relación extensa marcada aguda o densa’ la forma *-ino*: v. gr., *isabelino* ‘perteneciente o relativo a cualquiera de las reinas que llevaron el nombre de Isabel’, *dañino* ‘que daña’. Este cuantificador de relación se entiende a veces como cuantificador de sustancia, desarrollando entonces un sentido muy similar al que caracteriza a las formas *-ito* e *-illo*, pero con extensión: v. gr., *lechuguino* ‘lechuga pequeña antes de ser transplantada’, *cebollino* ‘siente de la cebolla’. Con razón dicen Iorgu Jordan y María Manoliu que “la semejanza (=el tipo o la naturaleza de un objeto) se ha convertido en idea de ‘pequeñez’ (porque una cosa que es sólo semejante a otra no puede ‘alcanzarla’ como dimensión, sino que se queda rezagada, es, por consiguiente, menor, inferior a ella)”⁵.

3.1.20. ‘Cuantificación externa desde el interior’/ ‘cuantificación externa desde el exterior’. Significan cuantificación externa desde el interior las formas *-or*, *-ura*, *-ío*, *-ez*, *-idad* y *-tud*. Así, *travesura* es ‘lo que sale de travieso’, o, como dice el diccionario, ‘acción maligna e ingeniosa y de poca importancia, especialmente hecha por niños’; *valentía* es ‘lo que emana del valiente’, o, como quieren los diccionarios, ‘esfuerzo, aliento, vigor’. Por el contrario, significan ‘cuantificación externa desde el exterior’ las formas *-il*, *-al*, *-ico*, *-ista*, *-ismo*, *-esco*, *-usco*, *-asco*, *-isco*. Así, por ejemplo, *palmeral* significa ‘extensión de la materia semántica de *palmera* en todas las direcciones’, y de ahí el sentido de ‘terreno plantado de palmeras’ que se le suele atribuir.

3.1.21. ‘Cuantificación externa desde el interior por emanación’/ ‘cuantificación externa desde el interior por abstracción’. Implican ‘cuantificación externa desde el interior por emanación’ las formas *-ío* y *-ez*. Por ejemplo, *hechicería* es ‘lo que emana del hechicero’, es decir, ‘arte del hechicero’. Por su parte, implican cuantificación externa desde el interior por abstracción’ las formas *-or*, *-ura*, *-idad* y *-tud*. Por ejemplo, *dulzor* ‘lo que se abstrae de la materia semántica *dulce*’.

3.1.22. ‘Cuantificación externa desde el interior por emanación activa’/ ‘cuantificación externa desde el interior por emanación pasiva’. Significa ‘cuantificación externa desde el interior por emanación activa’ la forma *-ío*: v. gr., *mancebía* ‘lo que emana activamente del mancebo o joven’, es decir,

⁵ *Manual de lingüística románica*, Madrid, 1972, tomo II, p. 25, nota 33.

‘travesura propia de jóvenes’. Es sufijo que aparece en la composición de formas compuestas como *-ario*, *-ero*, *-ción*. En los dos primeros casos presenta el valor de ‘lo que emana activamente de un ámbito’: v. gr., *epistolario* ‘lo que emana activamente del epistolar’, es decir, ‘libro o cuaderno en que se hallan recogidas varias cartas o epístolas’. En el tercero, presenta el sentido de ‘lo que emana activamente de un participio de pasado’, y de ahí el sentido de ‘acción y efecto del verbo que complementa’, con que suelen definirlo los diccionarios y las gramáticas al uso. Por el contrario, significa ‘cuantificación externa desde el interior por emanación pasiva’ la forma *-ez*. Por ejemplo, *doncellez* ‘lo emanado de doncella’, o ‘estado de doncella o doncel’, como quiere el diccionario.

3.1.23. ‘Cuantificación externa desde el interior por abstracción no esencial’/ ‘cuantificación externa desde el interior por abstracción esencial’. En el primer caso, tenemos los sufijos *-or* y *-ura*: v. gr., *escritor* ‘abstracción no esencial de la materia semántica de *escrito*’, que se ha especializado en el sentido de ‘persona que escribe’ en la realidad concreta del hablar. En el segundo, tenemos los sufijos *-idad* y *-tud*: v. gr., *lentitud* ‘abstracción esencial de la materia semántica de *lento*’, o ‘cualidad de lento’, como dice el diccionario.

3.1.24. ‘Cuantificación externa desde el interior por abstracción no esencial activa’/ ‘cuantificación externa desde el interior por abstracción no esencial pasiva’. Presenta la significación invariante ‘cuantificación externa desde el interior por abstracción no esencial activa o no terminada’ la forma *-or*. Así, una combinación como *andador* significa ‘abstracción no esencial activa de la materia semántica de *andado*’, y de ahí el sentido agentivo de ‘que anda mucho o con velocidad’. Presenta la significación invariante ‘cuantificación externa desde el interior por abstracción no esencial pasiva’ la forma *-ura*: v. gr., *andadura* ‘abstracción no esencial pasiva o terminada de la materia semántica de *andado*’, y de ahí la acepción lexicográfica ‘acción o modo de andar’.

3.1.25. ‘Cuantificación externa desde el interior por abstracción esencial activa’/ ‘cuantificación externa desde el interior por abstracción esencial pasiva’. Presenta la significación invariante ‘cuantificación externa desde el interior por abstracción esencial activa’ la forma *-idad*: v. gr., *negridad* ‘esencia activa de la materia semántica *negro*’. Por el contrario, presenta la significación invariante ‘cuantificación externa desde el interior por abstracción esencial pasiva o terminada’ la forma *-tud*: v. gr., *negritud* ‘esencia pasiva terminada de la materia semántica *negro*’, o, como interpreta el diccionario, ‘características sociales o culturales atribuidas a la raza negra’.

3.1.25. ‘Cuantificación externa desde el exterior sin apego’/ ‘cuantificación externa desde el exterior con apego’. Implican ‘cuantificación externa desde el exterior sin apego a la materia semántica del elemento nuclear’ los sufijos *-al*, *-il* e *-ico*. Por ejemplo, *tabacal* ‘extensión de la materia semántica *tabaco* en todas las direcciones’, y de ahí la acepción lexicográfica ‘sitio sembrado de tabaco’. Por el contrario, implican ‘cuantificación externa desde el exterior con apego a la materia semántica del núcleo’ las formas *-ista*, *-ismo*, *-esco*, *-usco*, *-asco*, *-isco*. Por ejemplo, *fatalista* ‘que se apega al concepto de fatal’, o, como dice el diccionario, ‘perteneciente o relativo al fatalismo’.

3.1.26. ‘Cuantificación externa desde el exterior sin apego continua’/ ‘cuantificación externa desde el exterior sin apego discontinua’. Significa ‘cuantificación externa desde el exterior sin apego discontinua’ la forma *-ico*. Por ejemplo, *cárnico* ‘que desprende la materia semántica de *carne*’, *potásico* ‘que desprende la materia semántica *potasio*’. Es contenido que se encuentra, además, implicado en los sufijos *-azgo*, de *patronazgo*, *padrinazgo*. etc., y *-aje*, de *aterrizaje*, *paisanaje*, etc. Por el contrario, significan ‘cuantificación externa desde el exterior sin apego continua’ las formas *-al* e *-il*. Por ejemplo, *estudiantil* ‘prolongación del concepto de estudiante’.

3.1.27. ‘Cuantificación externa desde el exterior sin apego continua multidimensional’/ ‘cuantificación externa desde el exterior sin apego continua unidimensional’. Se define como ‘cuantificación externa desde el exterior sin apego continua multidimensional’ la forma *-al* (*-ar*): v. gr., *arenal* ‘extensión de la materia semántica *arena* en todas las direcciones’, y de ahí la acepción ‘extensión grande de terreno arenoso’ con que lo definen nuestros diccionarios. Por el contrario, se define como ‘cuantificación externa desde el exterior sin apego continua unidimensional’ la forma *-il*: v. gr., *mujeril* ‘ampliación de la materia semántica de *mujer* en una sola dirección’, y de ahí el sentido de ‘perteneciente o relativo a la mujer’ con que lo suelen definir los diccionarios al uso.

3.1.28. ‘Cuantificación externa desde el exterior con apego al destino’/ ‘cuantificación externa desde el exterior con apego’. Significa ‘cuantificación externa desde el exterior con apego al destino’ los sufijos *-ista* e *-ismo*. Por ejemplo, *unamunista* ‘que se apega o aplica a la materia semántica *Unamuno*’. Por su parte, significan ‘cuantificación externa desde el exterior con apego’ la formas *-asco*, *-esco*, *-usco* e *-isco*. Por ejemplo, *unamuesco* ‘que se apega a la materia semántica *Unamuno*’.

3.1.29. ‘Cuantificación externa desde el exterior con apego al destino activo o no terminado’/ ‘cuantificación externa desde el exterior con apego al

destino pasivo o terminado'. Significa 'cuantificación externa desde el exterior con apego al destino activo' la forma *-ista*: v. gr., *librecambista* 'partidario del librecambio'. Por el contrario, significa 'cuantificación externa desde el exterior con apego al destino pasivo' la forma *-ismo*: v. gr., *librecambismo* 'doctrina que defiende el librecambio'.

3.1.30. 'Cuantificación externa desde el exterior con apego neutra' / 'cuantificación externa desde el exterior con apego marcada'. Implican 'cuantificación externa desde el exterior con apego neutra' la forma *-esco*: *quevedesco* 'propio o característico de Quevedo'. Implica 'cuantificación externa desde el exterior con apego marcada' las formas *-asco*, *-usco* e *-isco*: v. gr., *peñasco* 'piedra grande y elevada'.

3.1.31. 'Cuantificación externa desde el exterior con apego marcada densa' / 'cuantificación externa desde el exterior con apego marcada difusa'. Presenta la significación invariante 'cuantificación externa desde el exterior con apego denso o agudo' la forma *-isco*: v. gr., *arenisco* 'que tiene mezcla de arena'. Por el contrario, presentan la significación invariante 'cuantificación externa desde el exterior con apego al origen difusa o grave' las formas *-asco* y *-usco*: v. gr., *pardusco* 'de color que tira a pardo'.

3.1.32. 'Cuantificación externa desde el exterior con apego difuso o grave intenso' / 'cuantificación externa desde el exterior con apego difuso o grave no intenso'. Implica la significación invariante 'cuantificación externa desde el exterior con apego difuso o grave intenso' la forma *-isco*: v. gr., *ventisco* 'viento fuerte'. Por el contrario, implica la significación invariante 'cuantificación externa desde el exterior con apego difuso o grave no intenso' la forma *-asco*: v. gr., *henasco* 'hierba seca que queda en los prados o entre las matas, en el verano'.

En la realidad concreta del hablar, estos complementos morfológicos internos presenta, entre otras, las dos particularidades siguientes:

Primera, transforman, en muchas ocasiones, la significación categorial del elemento de partida o núcleo, precisamente por complementarlo internamente. Es el caso de la forma *-idad*, que convierte las bases adjetivas de que depende en sustantivos (v. gr., *fácil* → *facilidad*), o el de la forma *-ón*, que convierte las bases verbales con que suele combinarse en nombres: v. gr., *soplar* → *soplón*. Se ve, por tanto, que no se trata de meros transcategorizadores, como quieren algunos autores, sino más bien de signos primarios con una determinada significación inherente que, al complementar internamente al núcleo, provocan tales o cuales efectos categoriales.

Segunda, adquieren orientaciones de sentido muy diversas determinadas por los contextos de uso. Estos matices de sentido, que nada tienen que ver

con su verdadera significación inherente (que es de naturaleza formal, como sabemos ya), van desde el contenido 'espacial', 'agentivo' o 'instrumental' hasta el 'diminutivo' o 'aumentativo', pasando por los 'apreciativos', 'despectivos', etc.

3.2. *El complemento morfológico externo*

El complemento morfológico complementa de forma externa cuando se limita a añadir un apéndice dimensional espacial de situación o de sentido a la periferia del elemento nuclear, que es siempre sustantivo. De esta manera queda dicho elemento convertido en término de una relación, de la relación significada por el mencionado término complementario: v. gr., la significación 'extensión que llega a un límite' contenida en el adverbio *aún*, o la significación 'origen genérico' contenido en el sufijo de genitivo latino *-ae* presente en combinaciones como *rosae*. Es lo que los estudiosos suelen denominar *casos oblicuos* del sustantivo, que existen en todas las lenguas conocidas, aunque no siempre formalizados de la misma manera. Concretamente en español, esta clase de sustantivos aparece formalizada bajo la forma de posesivos, adverbios, preposiciones y el pronombre complementario *le*.

Desde el punto de vista significante, el complemento morfológico externo puede formalizarse de dos maneras distintas: a) Con significante individual: v. gr., el llamado sufijo de genitivo de la lengua latina, que se formaliza mediante los significantes *-ae*, *-i*, *-is*, etc., según las declinaciones; b) Amalgamado con el núcleo en un mismo significante: v. gr., el complemento morfológico externo contenido en preposiciones, adverbios, posesivos, etc.

Como es de sobra sabido, la lengua española dispone de un conjunto limitado de signos primarios descriptivos sin significación categorial, formalizados de manera amalgamada con el significante del núcleo, que desempeñan la mencionada función sintagmática de complementación morfológica externa. Los más destacados de estos signos primarios se encuentran organizados en las siguientes oposiciones semánticas:

3.2.1. 'Situación o permanencia' / 'sentido o movimiento'. Implica 'situación o permanencia' el complemento morfológico externo de las formas *aquí*, *ahí*, *ahora*, los tiempos verbales, *donde*, *cuando*, *como*, *sí*, *en*, *entre*, *sobre*, etc. Implica 'sentido o movimiento' el complemento morfológico externo de las formas *aún*, *ya*, *todavía*, *mientras*, *le*, *por*, *contra*, *a*, *para*, *desde*, los posesivos, etc.

3.2.2. ‘Situación de acompañamiento’ / ‘situación de ubicación’. Presenta la significación de ‘situación de acompañamiento’ el complemento morfológico externo de las formas *con* y *sin*. Por el contrario, presentan la significación invariante ‘situación de ubicación’ el complemento morfológico externo de las formas *en*, *entre*, *aquí*, *ahora*, *donde*, los tiempos verbales, *sobre*, *bajo*, *como*, *cuando*, etc.

3.2.3. ‘Situación de acompañamiento positiva’ / ‘situación de acompañamiento negativa’. Se define como ‘situación de acompañamiento positivo’ el complemento morfológico externo de la llamada preposición *con*. Por el contrario, se define como ‘situación de acompañamiento negativo’ el complemento morfológico externo de la llamada preposición *sin*.

3.2.4. ‘Situación de ubicación absoluta’ / ‘situación de ubicación relativa’. Presenta el significado invariante ‘situación de ubicación absoluta’ el complemento morfológico externo de las formas *en*, *donde*, *cuando*, *aquí*, *ahora*, *entonces*, los tiempos verbales, etc. Se trata de signos que solamente se diferencian en la significación primaria del punto de referencia o núcleo, cuando la hay. Por el contrario, presenta el significado invariante ‘situación de ubicación relativa’ el complemento morfológico externo de las formas *antes*, *ante*, *tras*, *pues*, *bajo*, *sobre*, *entre*, etc.

3.2.5. ‘Situación de ubicación relativa limitada’ / ‘situación de ubicación relativa orientada’. Implica limitación de la ubicación relativa el complemento morfológico externo de la forma *entre*. Por el contrario, implica orientación de la ubicación relativa el complemento morfológico externo de las formas *antes*, *ante*, *tras*, *pues*, *bajo* y *sobre*.

3.2.6. ‘Situación de ubicación relativa orientada horizontal’ / ‘situación de ubicación relativa orientada vertical’. Significan ‘situación de ubicación relativa orientada horizontalmente’ el complemento morfológico externo de las formas *antes*, *ante*, *pues* y *tras*. En oposición a ellas, significan situación de ubicación relativa orientada verticalmente las formas *sobre* y *bajo*.

3.2.7. ‘Situación de ubicación relativa orientada horizontal positiva’ / ‘situación de ubicación relativa orientada horizontal negativa’. Presenta la significación invariante ‘situación de ubicación relativa orientada horizontal positiva’ el complemento morfológico de las formas *ante* y *antes*, que se diferencian única y exclusivamente en la significación primaria de su punto de referencia: *ante* presenta un punto de referencia o núcleo con significación primaria de orientación muy precaria; por eso se la clasifica como preposición; *antes* presenta un punto de referencia o núcleo con significa-

ción primaria marcada de ‘el momento señalado’; por eso se la clasifica como adverbio. Por el contrario, presenta la significación invariante ‘situación de ubicación relativa orientada vertical negativa’ el complemento morfológico externo de las formas *tras* y *pues*, que se diferencian única y exclusivamente, como la pareja anterior, en lo relativo a la significación primaria de su punto de referencia: *tras* presenta un punto de referencia con significación primaria muy vaga, al tiempo que se usa solamente en el ámbito espacial; por eso se la clasifica como preposición; *pues* presenta un punto de referencia con significación primaria marcada de ‘el momento señalado’; por eso se la clasifica como adverbio.

3.2.8. ‘Situación de ubicación relativa orientada vertical positiva’/ ‘situación de ubicación relativa orientada vertical negativa’. Presenta la significación invariante ‘situación de ubicación relativa orientada vertical positiva’ el complemento morfológico externo de la forma *sobre*. Por el contrario, presenta la significación invariante ‘situación de ubicación relativa orientada vertical negativa’ el complemento morfológico externo de las formas *bajo* y *so*.

3.2.9. ‘Sentido o movimiento interno’/ ‘sentido o movimiento externo’. El sentido o movimiento se presenta como algo interno al punto de referencia o núcleo en el caso de la preposición *por*, el prefijo *per-* de *perdurar*, por ejemplo, y la llamada *conjunción adversativa pero*. Por el contrario, el sentido o movimiento se presenta como externo al punto de referencia en el caso del complemento morfológico externo de signos como *a*, *hasta*, *aún*, *ya*, *le*, *desde*, *mientras*, etc.

3.2.10. ‘Sentido o movimiento externo simultáneo’/ ‘sentido o movimiento externo no simultáneo’. Presenta la significación invariante ‘sentido o movimiento externo simultáneo al punto de referencia’ el complemento morfológico externo del signo *mientras*. Por su parte, presenta la significación invariante ‘sentido o movimiento externo no simultáneo’ el complemento morfológico externo de los signos *a*, *hasta*, *desde*, *aún*, *ya*, *le*, etc.

3.2.11. ‘Sentido externo no simultáneo de aproximación’/ ‘sentido externo no simultáneo de alejamiento’. Implica ‘sentido externo no simultáneo de aproximación’ el complemento morfológico externo de las formas *a*, *le*, *hasta*, *contra*, *para*, *hacia*, *aún*, *todavía*, *ya*. Por el contrario, implica ‘sentido externo no simultáneo de alejamiento’ el complemento morfológico externo de las formas *de*, *des*, *desde*, *ex* y los llamados *pronombres posesivos*.

3.2.12. ‘Sentido externo no simultáneo de aproximación initivo’/ ‘sentido externo simultáneo de aproximación finitivo’. De un lado, presenta significación de aproximación initiva el complemento morfológico externo de las llamadas preposiciones *para* y *hacia*. De otro, presenta significación de ‘aproximación finitiva’ el complemento morfológico externo de las formas *aún*, *ya*, *todavía*, *a*, *hasta*, *contra* y *le*.

3.2.13. ‘Sentido externo no simultáneo de aproximación initiva determinada’/ ‘sentido externo no simultáneo de aproximación initiva no determinada’. Significa constante e invariablemente ‘sentido externo no simultáneo de aproximación initiva con punto de referencia determinado’ el complemento morfológico externo del signo *para*. Por el contrario, significa constante e invariablemente ‘sentido externo no simultáneo de aproximación initiva con el punto de referencia no determinado’ el complemento morfológico externo del signo *hacia*.

3.2.14. ‘Sentido externo no simultáneo de aproximación finitivo bloqueado’/ ‘sentido externo no simultáneo de aproximación finitivo no bloqueado’. Significa constante e invariablemente ‘sentido externo no simultáneo de aproximación finitivo bloqueado’ el complemento morfológico externo de la llamada preposición *contra*. Por otro lado, significa ‘sentido externo no simultáneo de aproximación finitiva sin bloqueo’ el complemento morfológico externo de las formas *a*, *le*, *hasta*, *aún*, *ya* y *todavía*.

3.2.15. ‘Sentido externo no simultáneo de aproximación finitiva sin bloqueo sin extensión’/ ‘sentido externo no simultáneo de aproximación finitiva sin bloqueo con extensión’. De un lado, presenta el significado invariante ‘sentido externo no simultáneo de aproximación finitiva no bloqueado sin extensión’ el complemento morfológico externo de las formas *a* y *le*, que se diferencian solamente en la significación del punto de referencia o núcleo: *a* carece de significación primaria en el punto de referencia o núcleo; por eso se le clasifica como preposición; *le* contiene el signo *él* como punto de referencia; por eso se le considera forma complementaria o complemento indirecto. De otro lado, presenta el significado invariante de ‘sentido externo no simultáneo de aproximación no bloqueado no finitivo con extensión’ el complemento morfológico externo de las formas *aún*, *ya*, *todavía* y *hasta*.

3.2.16. ‘Sentido externo no simultáneo de aproximación finitiva no bloqueado con extensión cerrada’/ ‘sentido externo no simultáneo de aproximación finitiva no bloqueado con extensión abierta’. Se entiende como ‘sentido externo no simultáneo de aproximación finitiva no bloqueada con

extensión cerrada' el complemento morfológico externo de la forma *hasta*. Por el contrario, se entiende como 'sentido externo no simultáneo de aproximación finitiva no bloqueado con extensión abierta' el complemento morfológico externo de las formas *aún*, *todavía* y *ya*.

3.2.17. 'Sentido externo no simultáneo de aproximación finitiva sin bloqueo con extensión abierta negativa'/ 'sentido externo no simultáneo de aproximación finitivo sin bloqueo con extensión abierta positiva'. Presenta el significado invariante 'sentido externo no simultáneo de aproximación finitivo sin bloqueo con extensión abierta negativa' el complemento morfológico externo del signo *ya*. Por el contrario, presenta el significado invariante 'sentido externo no simultáneo de aproximación finitivo con bloqueo con extensión abierta positiva' el complemento morfológico externo de las formas *aún* y *todavía*.

3.2.18. 'Sentido externo no simultáneo de aproximación finitivo sin bloqueo con extensión abierta positiva con énfasis en el límite'/ 'sentido externo no simultáneo de aproximación finitiva sin bloqueo con extensión abierta positiva con énfasis en toda la extensión'. Significa constante e invariablemente 'sentido externo no simultáneo de aproximación finitiva sin bloqueo con extensión abierta positiva con énfasis en el límite' el complemento morfológico externo de la forma *aún*. Al contrario, significa constante e invariablemente 'sentido externo no simultáneo de aproximación finitiva sin bloqueo con extensión abierta positiva con énfasis en toda la extensión' la significación morfológica externa de la forma *todavía*.

3.2.19. 'Sentido externo no simultáneo de alejamiento desde el interior'/ 'sentido externo no simultáneo de alejamiento desde el exterior'. Se define como "sentido externo no simultáneo de alejamiento desde el interior" el complemento morfológico externo de la forma *ex-* de combinaciones como *explicar*, *exponer*, etc. Por el contrario, implica 'sentido externo no simultáneo de alejamiento desde el exterior' el complemento morfológico externo de las formas *de*, *des*, *desde* y los pronombres posesivos.

3.2.20. 'Sentido externo no simultáneo de alejamiento externo con extensión'/ 'sentido externo no simultáneo de alejamiento extenso sin extensión'. Presenta el significado invariante de 'sentido externo no simultáneo de alejamiento externo con extensión' el complemento morfológico externo de la forma *desde*. Al contrario, presenta el significado invariante de 'sentido externo no simultáneo de alejamiento sin extensión' el complemento morfológico externo de los signos *de*, *des* y posesivos.

3.2.21. ‘Sentido externo no simultáneo de alejamiento sin extensión puntual’/ ‘sentido externo no simultáneo de alejamiento sin extensión no puntual o genérico’. Implica ‘sentido externo no simultáneo de alejamiento no extenso puntual’ el complemento morfológico externo del signo *des-*. Por el contrario, implica ‘sentido externo simultáneo de alejamiento no extenso no puntual o genérico’ el complemento morfológico externo de los signos *de* y posesivos, que se diferencian única y exclusivamente en lo relativo a la significación primaria del punto de referencia o núcleo: el signo *de* carece de significación primaria en su punto de referencia o núcleo; por eso se le clasifica como preposición; los posesivos contienen significación personal en su punto de referencia o núcleo; por eso se les clasifica como pronombres.

Los complementos morfológicos externos presentan, entre otras, las siguientes particularidades en la realidad concreta del hablar:

Primera, en su combinatoria sintáctica impiden que el sustantivo que los rige se pegue o complemente de forma directa al elemento (sustantivo, adjetivo o verbo) que rige toda la combinación, dando lugar a los complementos indirectos o exocéntricos de las lenguas naturales⁶. Si *saltar el muro* y *saltar del muro* se conciben como dos cosas distintas, es porque el signo *de* aporta una significado morfológico externo de “alejamiento genérico”, que impide que el sustantivo *el muro* se pegue al verbo *saltar*.

Segunda, suelen contaminarse de efectos de sentido diversos, que van desde los físicos de espacio, tiempo, etc., hasta los nocionales de agente, causa, instrumento, finalidad, condición, modalidad, etc., que nada, absolutamente nada, tienen que ver con su verdadera significación invariante, como hemos intentado demostrar a lo largo de este apretado y apresurado análisis.

⁶ Vid. M. Morera, *Sintaxis lingüística vs. sintaxis lógica (La complementación sustantiva del verbo español)*, Santa Cruz de Tenerife, 1989.

LAS UNIDADES CONSTRUCTORAS DE LA "ORACIÓN COMPUESTA"

JUAN ANTONIO MOYA CORRAL
UNIVERSIDAD DE GRANADA

LA ORACIÓN COMPUESTA

La tradición gramatical, como es sabido, (RAE: 1931; 1976), entiende por oración compuesta a "aquella unidad del habla real que contiene más de una oración"¹ y la clasifica en los conocidos dos grupos de coordinación y subordinación². La diferencia entre una y otra la establece la RAE del siguiente modo:

La diferencia esencial entre la coordinación y la subordinación puede resumirse del siguiente modo: las oraciones coordinadas se enlazan en el período

¹ Esta es la opinión de la RAE (1976, 500), que se corresponde *mutatis mutandis* con lo que postulaba en la anterior edición de su Gramática (RAE: 1931, 290): "Los elementos que entran en relación en la oración compuesta son juicios que vienen expresados por oraciones".

² La tradición, asimismo, considera la existencia de la yuxtaposición que se diferencia de los anteriores en que la conexión entre las oraciones se realiza de manera asindética, pero en realidad no constituye un grupo aparte, pues se trata, en definitiva, de una subespecie de coordinación: "La coordinación se verifica por medio de conjunciones, y cuando éstas se omiten, decimos que las oraciones se hayan yuxtapuestas o unidas por yuxtaposición" (RAE: 1931, 290); o bien de coordinación o subordinación: "Las oraciones que se suceden en la elocución sin nexo gramatical alguno pueden ser totalmente independientes entre sí, o pueden formar oraciones compuestas [...] El significado del período yuxtapuesto equivale al de las oraciones coordinadas o subordinadas, de las cuales se distingue únicamente por la asíndeton" (RAE: 1976, 500).

do y expresan relaciones variadas entre sí; pero no se funden hasta el punto de que una de ellas pase a ser elemento sintáctico de la otra [...] Las subordinadas, en cambio, son elementos incorporados formalmente a la oración principal o subordinante, como sujeto, predicado o complemento de cualquier clase. Por esto, la oración subordinada se llama incorporada en relación a la subordinante de la cual depende en el período (1976, 503).

En definitiva: las oraciones coordinadas están constituidas por miembros que son independientes; no ocurre así en las subordinadas que están compuestas por dos o más oraciones, una de las cuales es principal y las otras subordinadas.

Para clasificar a las oraciones subordinadas se atiende a:

1. la función sintáctica que desempeñan: sujeto, objeto directo, etc.
2. la naturaleza del nexo.
3. la categoría gramatical –morfológica– que en su lugar podría ejercer el mismo oficio: *sustantivas, adjetivas o adverbiales*.

Este último criterio, lógicamente, no resulta coherente con el enfoque sintáctico esperable en el análisis, pero sería aceptable si no presentara otros inconvenientes anejos. Así, por ejemplo, la RAE (1976, 514 y ss), tras comprobar que esa clasificación es insostenible, busca una mayor coherencia en la distribución de los subgrupos de oraciones y termina rompiendo la armonía de la clasificación, es decir, suprime el grupo de las adverbiales y coloca en su lugar el de las *circunstanciales*. Y es que resulta muy forzado incorporar en el conjunto de las adverbiales todos los tipos de oraciones que no son susceptibles de incluirse entre las sustantivas y las adjetivas.

Un intento de armonía clasificatoria es el que subdivide las adverbiales en *propias e impropias*³, con lo que, de algún modo, se alejan de la categoría de adverbiales muchas construcciones que, pese a ser consideradas adverbiales, no pueden ser sustituidas por un adverbio. Es así como las condicionales, las concesivas, etc. se incorporan al grupo de las adverbiales impropias.

Pero la clasificación se hace mucho más caótica, si atendemos el criterio que se refiere a la naturaleza del nexo, pues en este caso la heterogeneidad de los instrumentos lingüísticos que sirven para conectarlas impide cualquier tipo de estructuración. Así, por ejemplo, las conjunciones pueden conectar tanto las subordinadas sustantivas, como las subordinadas adverbiales impropias –sin tener en cuenta que son también conjunciones los nexos de la coordinación–. Por otro lado, los relativos pueden conectar bien a las subordinadas adjetivas, bien a las adverbiales propias. Véase el siguiente esquema:

³ Un estudio desde dentro de la clasificación es el de A. Narbona Jiménez (1989 y 1990).

La oración compuesta:

Coordinadas, Subordinadas y Yuxtapuesta.

1. Subordinadas: sustantivas, adjetivas y adverbiales.
 - a. Sustantivas: *que* ("CONJUNCIÓN")
 - b. Adjetivas: *que, cual...* (RELATIVOS)
 - c. Adverbiales:
 - 1) Propias: *cuando, como...* (RELATIVOS)
 - 2) Impropias: *si, aunque, para que, que...* (CONJUNCIONES y otros)
2. Coordinadas: *y, o, pero...* (CONJUNCIONES)

El intento más serio de modificar este enfoque es el de A. García Berrio (1970), quien parte para su análisis de dos criterios distintos:

- a) Asimila coordinación y subordinación a exocentrismo y endocentrismo.
- b) Incorpora en su clasificación los tres tipos de función de la glosemática: *interdependencia, determinación y constelación*.

El profesor García Berrio, adopta de la lingüística norteamericana⁴ los conceptos de endocentrismo y exocentrismo y los incorpora a su concepción de la oración compuesta. Asimismo, siguiendo a Pei y Gaynor (1954), define una construcción endocéntrica como "una construcción sintáctica que, como unidad (resultante), tiene la misma función o pertenece a la misma clase lingüística, gramatical, sintáctica, etc..., que uno o más de sus elementos constituyentes". En consecuencia, "la construcción exocéntrica será una construcción sintáctica que, como unidad, tiene función diferente o pertenece a una clase diferente de la de sus elementos constituyentes" (García Berrio: 1970, 219).

Es probable, no obstante, que estos conceptos, tomados en el sentido que les asignan Pei y Gaynor, no se acomoden bien a las concepciones de coordinación y subordinación⁵; sin embargo, García Berrio asocia las cons-

⁴ Sin embargo, como él mismo afirma "la concepción del proceso de integración de unidades en estructuras, construcciones más complejas, de acuerdo con una doble mecánica de exocentrismo y endocentrismo, no es patrimonio único de la Lingüística norteamericana, y, sin buscar antecedentes que sospechamos seguros, en Francia Martinet y Tesnière, por ejemplo, han empleado los conceptos de endocentrismo y exocentrismo para explicar mecanismos básicos del funcionamiento lingüístico" (García Berrio: 1970: 217).

⁵ G. Rojo (1978) observa que "una construcción en la que existan dos o más cláusulas coordinadas es claramente endocéntrica: [así, por ejemplo,] *El Gobierno ha devaluado la peseta y los periódicos han dado la noticia en primera página* puede aparecer en los mismos contextos que *El Gobierno ha devaluado la peseta o los periódicos han dado la noticia en primera página*" (pág. 101). Véase también, A. López García (1994).

trucciones endocéntricas con aquellas que giran en torno a un solo “centro o cabeza”; las exocéntricas, en cambio, son las que giran en torno a dos o más ejes; así, pues la subordinación es una construcción cuyos elementos se ordenan en torno a un único núcleo; a la par que la coordinación es una construcción en la que los elementos se ordenan en torno a varios núcleos, tantos como miembros tenga la construcción⁶. En definitiva, endocentrismo y exocentrismo equivalen a monocentrismo y policentrismo, términos estos que se compadecen mejor con los de subordinación y coordinación.

En cualquier caso, estas observaciones del profesor García Berrio no implican un progreso definitivo para el análisis de la oración compuesta, puesto que no modifican la esencia de la clasificación tradicional. Sin embargo, suponen un interesante avance porque, al exigir una definición rigurosa de los conceptos de coordinación y subordinación, dejan al descubierto ciertas deficiencias que hasta ahora no se habían señalado. De este modo, por ejemplo, García Berrio cae en la cuenta de que “la expresión adversativa está más próxima, por razones de indispensable realidad lógico-formal, a la mecánica de la construcción endocéntrica, privativa de la hipótesis, que al exocentrismo paratáctico” (pág. 223).

Pero, sin lugar a dudas, la aportación más importante es la que se desprende de la incorporación del concepto de función hjelmsleviana al análisis de la oración compuesta. Según la glosemática⁷, entre dos *funtivos*, o unidades funcionales, pueden existir tres tipos de relación:

- a) *interdependencia*, que supone una exigencia bilateral: A exige y presupone la existencia de B, y viceversa; es decir, entre A y B existe una dependencia mutua. Además, ambos *funtivos*, A y B, pertenecen al mismo rango, son idénticos desde el punto de vista funcional; los dos, en términos de la glosemática, son *constantes*. Un tercer rasgo de las unidades que entran en relación de interdependencia es el que se refiere al hecho de que los *funtivos* han de ser dos y sólo dos. Esta relación se puede representar del siguiente modo: $A \leftrightarrow B$ o, mejor, $N \leftrightarrow N$, dado que ambos *funtivos* tienen carácter de núcleo.
- b) *determinación*, que implica exigencia unilateral: A exige a B, pero no a la inversa. En este caso, los *funtivos* no pertenecen al mismo rango, esto es, no son idénticos desde el punto de vista funcional; se trata de una *constante* y una *variable*. La relación es similar a la que se

⁶ En palabras de su autor: “La coordinación supone un ideal policéntrico, con dos ejes de giro radicados en el núcleo de cada frase, o “nexus” que interviene en la composición. La subordinación supone un eje de giro único para las dos frases” (García Berrio: 1970, 219).

⁷ Información precisa al respecto está en L. Hjelmslev (1974); también E. Alarcos (1969).

genera entre núcleo y adyacente. La variable –el adyacente– implica la existencia de la constante –núcleo–, pero esta no presupone la existencia de aquella. La relación de determinación se puede representar como sigue: $N \leftarrow A$, donde N es un núcleo y A un adyacente.

- c) *constelación*, que supone una dependencia menos estrecha, los funtivos no se exigen mutua ni unilateralmente. Se trata de miembros que son compatibles entre sí, pero no se exigen. Las unidades que contraen relación de constelación, tal como ocurre con las que se vinculan en la interdependencia, pertenecen al mismo rango, son idénticas en cuanto a su valor funcional; ahora bien, se diferencian de estas en dos aspectos: en que los funtivos de la constelación son, tal como los caracteriza la glosemática, *variables*; y en que los miembros de la constelación pueden ser, teóricamente, infinitos. Podemos representarlo así: $M-M_n$, en donde M significa miembro y el subíndice la indeterminación del número de miembros.

Una vez analizadas las distintas subclases de oraciones que la gramática tradicional reconoce en el interior de la oración compuesta, el profesor García Berrio concluye que en la subordinación tradicional deben diferenciarse por un lado las construcciones en las que existe determinación entre las oraciones que la componen, y, por otro, aquellas en las que el vínculo que une las oraciones es el de interdependencia. En consecuencia, García Berrio distingue, junto a la coordinación –caracterizada por la relación de constelación–, dos tipos de subordinación: una *subordinación-determinación* y otra *subordinación-interdependencia*.

Un paso más en esta línea se produce unos años más tarde con la obra de Guillermo Rojo, *Cláusulas y oraciones*. Rojo prescinde de la subagrupación de las subordinadas e instaura en su lugar las oraciones *complejas* y las *bipolares*. Las primeras se caracterizan por la relación hjelmsleviana de determinación, y las segundas por la de interdependencia. Cabe decir que con Rojo nace una nueva clasificación de la oración compuesta, merced, sobre todo, a la inclusión de las oraciones bipolares, que define como “las constituidas inmediatamente por dos cláusulas que mantienen entre sí una relación de interdependencia” (pág. 126). Asimismo, Rojo propone el término de *interordinación* para caracterizar a las unidades entre las que existe relación de interdependencia, pues de ese modo “se conserva el paralelismo con coordinación y subordinación (y los tres son estrictamente sintácticos)” (pág. 107).

Las oraciones bipolares se definen de acuerdo con los rasgos de la función de interdependencia. Así, pues, las oraciones bipolares o interdependientes son unidades sintácticas que constan de dos miembros que se exigen mutuamente y que son idénticos en cuanto a su valor funcional.

El trabajo de Rojo ha suscitado la aparición de otros muchos (Gutiérrez Ordóñez: 1978; Narbona Jiménez: 1979 y 1983; Hernández Alonso: 1980; Martínez Álvarez: 1983) en donde los gramáticos han puesto de manifiesto sus opiniones al respecto. El enfoque de García Berrio y Rojo constituye un punto de reflexión obligado para cuantos se ocupan de la oración compuesta (López García: 1994; Hernández Alonso: 1995).

J. A. de Molina (1985) se sitúa en la misma línea de pensamiento que Rojo y propone una nueva terminología para referirse a los tres tipos de relaciones mencionados: *oración compleja*, *período oracional* y *grupo oracional*. El primero coincide con las del mismo nombre de G. Rojo y con la subordinación-determinación de García Berrio. En los otros dos tipos, como observa el autor, no es posible hablar de 'oración', pues se trata en cualquiera de los casos de oraciones –en plural– cuya unión da lugar a otras dos unidades gramaticales: *períodos* y *grupos*. El período –bipolares y subordinación-interdependencia– lo define como “unidad sintáctica constituida por dos –y solamente dos– oraciones en relación de interordinación” (pág. 521). El grupo oracional recoge las comúnmente llamadas coordinadas.

Más reciente es el trabajo de Ángel López García, *Gramática del español, I. La oración compuesta* (1994), en donde inevitablemente se plantea la alternativa suscitada por García Berrio y Rojo. Pero, antes de entrar en el asunto que nos interesa, es necesario hacer unas precisiones sobre el enfoque teórico en que se sitúa este autor. López García se diferencia del resto de los estudiosos de la gramática española en que parte de criterios discursivos, del punto de vista conversacional, en donde la unidad primaria de análisis es la *expresión* que define, siguiendo a los autores de la escuela de Praga (Danes: 1964), como “una unidad mínima comunicativa caracterizada por sus peculiaridades contextuales y situacionales” (1994, 12). En esa concepción teórica la *oración* –“estructura gramatical en la que conviven simultáneamente relaciones de rección, concordancia, orden y determinación contextual” (1994, 49)⁸– queda en un segundo plano. Sin embargo, dado el carácter mixto de la expresión –parte unidad natural, parte unidad gramatical–, cabe la posibilidad de comparar el esquema de

⁸ Diferencia López García entre unidades naturales –el turno–, unidades gramaticales –la frase y la oración– y mixtas –la expresión, que, como dice su autor, “representa un cruce entre el orden natural y el orden gramatical” (1994, 62)–. Las unidades gramaticales, a su vez, se diferencian entre sí en que: “en la oración los fenómenos de rección, concordancia y orden constituyen una figura perceptiva primaria que destaca sobre el fondo primario de la determinación contextual [...] En la frase la determinación contextual constituye la figura primaria, la cual destaca sobre el fondo primario en el que vienen a amalgamarse la rección, la concordancia y el orden” (1994, 58).

"oración compuesta" que propone este autor con el de los autores mencionados con anterioridad.

Si prescindimos de la expresión simple, que en este caso no nos interesa, diferencia López García *expresión compleja* y *expresión compuesta*; sin embargo, los contenidos de estos dos rótulos no coinciden con los homólogos de los autores mencionados más arriba. Las expresiones complejas se restringen a las tradicionales subordinadas sustantivas –"las subordinadas sustantivas, que llamamos EXPRESIONES COMPLEJAS" (1994, 29)–. Esta reducción del contenido de las oraciones complejas es, quizá, lo más sorprendente del esquema que propone López García, pues excluye de ese modo a las oraciones de relativo que, en su clasificación, constituyen un grupo especial de expresiones compuestas⁹: las *expresiones compuestas desequilibradas*. El otro subgrupo de las expresiones compuestas, las *equilibradas*, es el que tiene un especial interés para el análisis que nos interesa.

Las expresiones compuestas equilibradas, a su vez, engloban dos tipos de construcciones: las ALIUS, que en el esquema dialógico suponen la relación HABLANTE~OYENTE, y se corresponden, en definitiva, con las interordinadas; y las de tipo ALTER, que suponen una relación PARTICIPANTE~PARTICIPANTE, y se corresponden con las coordinadas.

Y es que la oposición que establece López García entre expresiones complejas y expresiones compuestas –con la salvedad señalada de las relativas– es equiparable, *mutatis mutandis*, con la distinción de Rojo entre oraciones monoclausuales y policlausuales. Las primeras se caracterizan porque en el nivel de análisis más alto se reducen a la estructura *sujeto + predicado*, rasgo este que las hace coincidir con las oraciones simples –también monoclausuales–; las segundas, en cambio, engloban varias oraciones –en plural, como señala el profesor de Molina– entre las cuales se genera un vínculo de constelación –la coordinación– o de interdependencia –la interordinación–. Así, pues, el esquema de López García, a pesar de tener como punto de partida unos fundamentos teóricos tan diferentes, no se aleja tanto del propuesto por García Berrio y Rojo.

⁹ No se olvide que este autor parte de un enfoque discursivo, pues es ahí donde radica la verdadera diferencia entre los dos tipos de expresiones que tratamos: las complejas representan "una "absorción parcial" de la enunciación del hablante por parte de su propio enunciado", las de relativo, en cambio, representan "una "absorción casi total" de la enunciación del segundo hablante en el enunciado del primero" (1994, 30).

FUNCIONES	ORACIONES			
	<i>Hjelmslev</i>	<i>García Berrio</i>	<i>Rojo</i>	<i>de Molina</i>
Constelación	Coordinadas	Coordinadas	Grupos oracionales	Coordinadas
Determinación	Subordinación-determinación	Complejas	Complejas	Complejas
				Relativas ¹⁰
Interdependencia	Subordinación-interdependencia	Bipolares	Períodos oracionales	Interordinadas

En definitiva, las interordinadas constituyen la unidad nueva que, al insertarse en la clasificación de la oración compuesta, modifica todo el conjunto: en primer lugar, obliga a reestructurar las tipologías de oraciones reconocidas tradicionalmente –coordinadas y subordinadas–; en segundo lugar, exige una caracterización más perfecta de cada uno de los tipos de unidades sintácticas –coordinadas, complejas e interordinadas–; y finalmente, crea las condiciones para una mejor distribución de las distintas “clases de oraciones”.

Poco es lo que se ha avanzado en esta línea de pensamiento, bien porque algunos lingüistas han considerado que el criterio seguido por Rojo era de carácter semántico más que sintáctico (Gutiérrez Ordóñez, 1978; Hernández Alonso, 1980) o bien porque se ha conservado una clasificación más cercana a la tradicional (Martínez: 1994a y 1994b). Sin embargo, la aplicación de las funciones hjemslevianas al análisis de la oración “compuesta” permite avanzar, al menos, en tres ámbitos:

1. Tipología de las oraciones: coordinadas, complejas e interordinadas.
2. Distribución de las subclases de oraciones en cada uno de los tipos establecidos en 1.
3. Caracterización de los nexos.

¹⁰ Hemos situado las relativas en esta casilla para mantener la armonía de la tabla, pues, en la concepción de López García, las construcciones de relativo penetran por arriba en el espacio de las complejas y, por abajo, en el de las compuestas. Diferencia este autor tres grupos de relativas: i) complejas relativas, ii) complejas no relativas, y iii) relativas compuestas, que, aproximadamente, equivalen a las conocidas bajo los nombres de: interrogativas indirectas, sustantivas y relativas propiamente dicha –adjetivas y circunstanciales o adverbiales propias–. Resulta interesante esta clasificación, en primer lugar, porque separa con claridad las relativas de las no relativas –[que₁] / [que₂]– y, en segundo lugar, porque se traen al grupo de las relativas muchas construcciones que, por el hecho de tratarlas bajo el epígrafe de interrogativas indirectas –que no parece ser una categoría sintáctica–, las Gramáticas las estudian en apartados especiales.

El interés de los lingüistas se ha centrado, fundamentalmente, en el estudio de lo referente al ámbito 1. y ahí, como se ha visto, ha sido considerable el progreso. Los conceptos de interdependencia e interordinadas forman parte del análisis gramatical de autores que, incluso, prescinden de la tipología tricotómica. Sin embargo, la clasificación tripartita no ha alcanzado una más amplia aceptación debido a obstáculos procedentes de conceptos arraigados en la tradición gramatical y se centran, esencialmente, en los ámbitos referidos en 2. y en 3. Veámoslo brevemente.

LAS SUBCLASES DE ORACIONES

Llama la atención que la mayoría de los lingüistas que han aceptado una clasificación tripartita de la oración compuesta, no haya prestado la debida atención a la clasificación de las oraciones¹¹ o, lo que es lo mismo, no haya determinado con precisión del tipo de oraciones que deben incluirse en cada uno de los tres grupos reconocidos. Los investigadores han concedido una importancia secundaria a este aspecto y se han limitado a repetir viejas clasificaciones de la Gramática tradicional e, incluso, han olvidado algunas subclases de oraciones o han dejado abierta la clasificación con un "etc." que no permite deducir con claridad la opinión vertida al respecto.

De hecho, la mayoría de los autores suele admitir que son oraciones interordinadas aquellas a las que la tradición gramatical llama "adverbiales impropias" y algunas más que se cita en cada caso, pero no se suele reflexionar —exceptuado, claro está, el caso de las adversativas¹²— acerca de las características formales y funcionales de cada una de ellas y de las condiciones de su inclusión en el referido grupo. La consecuencia es que, a pesar de que existe acuerdo a escala general, las discrepancias son abundantes, como se puede apreciar en el cuadro siguiente:

	G ^a . Berrio	Rojo	de Molina	López G ^a .
Condicionales	+	+	+	+
Concesivas	+	+	+	+
Adversativas	?	+	+	-
Comparativas	+	*	+	+
Consecutivas	+	+	+	+
Causales	+	+	-	-
Finales	*	*	*	+

¹¹ Evidentemente, Á. López García no puede incluirse en este grupo, pues, como se ha comentado, propone una tipología cerrada.

¹² Sobre las adversativas existe, incluso, un trabajo que se ocupa, precisamente, de su inclusión en el conjunto de las bipolares. Véase: E. Rodríguez Sousa (1979).

Como se puede apreciar, las coincidencias se reducen a las condicionales, las concesivas y las consecutivas, en las que todos los autores muestran su acuerdo en que pertenecen a las interordinadas. Por lo referente al resto de las oraciones, no hay unanimidad ni siquiera en las adversativas, pues si García Berrio de forma sugerida las incluye en el grupo de las interordinadas –afirma que “constituyen un tipo límite entre la coordinación y la subordinación, o, como hemos establecido precedentemente del exocentrismo y el endocentrismo” (1970, 221)–, López García las excluye decididamente –con lo cual se aproxima más a los que tienen una concepción dicotómica de la oración compleja que a los que la conciben tripartita (Echaide: 1975; Martínez Álvarez: 1983)–. Algo parecido ocurre con las comparativas, pues, aunque Rojo no las menciona (1978, 104), dada su semejanza formal con las consecutivas –de hecho López García no las diferencia¹³–, parece que son consideradas también interordinadas. Por último, las opiniones respecto de las causales y las finales resultan llamativas por varias razones: las causales, a juzgar por lo que se refleja en el cuadro anterior, parecen representar un estado de transición, o mixto, o neutro, entre los tres tipos de relación funcional, pues, si bien García Berrio y Rojo las consideran interordinadas, de Molina estima que deben agruparse con las complejas y López García con las coordinadas¹⁴. Las finales no se citan en las enumeraciones de los tres primeros autores; ha de considerarse, pues, que constituyen construcciones específicas de la determinación, es decir, miembros de la oración compleja, a pesar de la fuerte ligazón que, según algunos autores (Narbona: 1985), existe entre sus componentes. López García, por el contrario, las sitúa en el grupo de las interordinadas.

Como se puede apreciar, las dudas al respecto son muchas; el peso de la tradición, grande y la inseguridad de los autores, apreciable. Así se comprende que el progreso no haya sido el deseable; pero, en cualquier caso, se ha renovado el interés por la clasificación de las oraciones o, lo que es lo mismo, por el análisis de sus características formales y funcionales.

¹³ López García lo expresa así: “En nuestra opinión: a) Las comparativas propias y las consecutivas constituyen un mismo tipo de expresión compuesta, aunque articulado en dos subtipos diferentes” (1994, 211).

¹⁴ A este respecto resulta aleccionador el siguiente párrafo de López García, que recogemos íntegro a pesar de su extensión: “Este misterioso comportamiento de las expresiones causales no ha sido advertido por los estudiosos, aunque hay razones para pensar que las numerosas discusiones que han suscitado últimamente tienen su origen en dichas propiedades cruzadas. No es que todas las causales sean interordinadas, ni todas coordinadas, ni parte interordinada y parte coordinada: es que formal, funcional y semánticamente las causales de la enunciación son expresiones alter que se comportan como expresiones alius (coordinadas que parecen interordinadas) y las causales del enunciado son expresiones alius que se comportan como expresiones alter (interordinadas que parecen coordinadas). La clase causal es emperó del tipo alter” (1994, 370-71).

LOS ELEMENTOS DE RELACIÓN

En más de una ocasión me he ocupado del problema de los elementos de relación (Moya: 1989; 1990; 1996 y 1998), asunto de capital importancia para la sintaxis y que, con frecuencia, no se le concede la importancia que merece.

Hemos comentado hasta qué punto el esquema de las funciones de la glosemática se ha adaptado con relativa precisión al análisis de la oración compuesta. Como se ha visto, no son pocos los autores que aceptan la concepción tricotómica de esa estructura gramatical, a pesar de las evidentes discrepancias en la nómina de tipos de oraciones que se incluyen en cada una de las tres categorías reconocidas. Sin embargo, consideramos que, si bien las funciones de la glosemática son aplicables al análisis de la oración compleja, con mayor exactitud explican el funcionamiento de los elementos de relación: *preposiciones y conjunciones*.

Un enfoque de este tipo no se ha hecho aún debido, muy probablemente, al amplio número de elementos heterogéneos que con frecuencia se inscriben bajo este rótulo y, sobre todo, bajo el epígrafe de conjunciones, partículas estas cuasi ignoradas por la mayoría de los manuales¹⁵, en donde no suelen recibir ni siquiera una definición que las caracterice globalmente. Tampoco suelen estar discriminadas respecto de otras unidades diferentes (frases conjuntivas, ordenadores del discurso, complementos incidentales, modificadores adverbiales, adverbios atípicos, enlaces extraoracionales, etc.). Pero, quizá, lo que más ha podido influir en esta situación es que con mucha frecuencia aparecen confundidas con otra partícula de valor funcional absolutamente diferente: el *inclisor*¹⁶ /QUE/.

¹⁵ La RAE, frente a las atención que les presta a las preposiciones, a las conjunciones, por el contrario, no les dedica capítulo alguno, y así tanto en su *Gramática* de 1931, como en el *Esbozo* (RAE: 1976). Una situación similar se observa en la mayoría de los manuales de gramática, véase, por ejemplo, el más reciente, el de Á. López García (1998): *Gramática del español, III. Las partes de la oración*, Madrid, Arco/Libros, S.L. En cualquier caso, la conjunción está demandando un estudio de conjunto en donde se caracterice por su valor funcional, se discrimine de otros elementos afines y se clasifiquen sus posibles variantes. La *Gramática descriptiva de la lengua española* (Bosque y Demonte (eds.), 1999) las estudia junto con las preposiciones y remite, para un análisis más detallado, a los capítulos en que se trata de la oración compuesta.

¹⁶ El término *inclisor* es el que mejor define las funciones que cubre este concepto y, en cualquier caso, se diferencia de otros con los que puede confundirse, tales como el de *conjunción*, que resulta absolutamente inadecuado dado que esta partícula nunca funciona como conjunción; *transpositor* es más apropiado, sin embargo, el concepto de transposición suele desembocar en formulaciones poco coherentes y, por ello, es preferible prescindir de él. Otro término es el de *completivo*, que es igualmente válido, sin embargo, nos sugiere la noción de "dependencia sintáctica" que acompaña sólo secundariamente a una de las funcio-

Conviene, pues, diferenciar en primer lugar el inclusor /QUE/ de los verdaderos elementos de relación: preposiciones y conjunciones. Los elementos de relación, como su nombre indica, sirven para relacionar unidades dentro del sintagma; los inclusores, no. Los inclusores son instrumentos lingüísticos cuya función es la de permitir que una unidad predicativa pueda incluirse dentro de otra unidad predicativa.

Frente a la misión de los inclusores, que se reduce a insertar oraciones en otras oraciones, los relacionantes sirven para conectar unidades en el discurso. La preposición conecta unidades de distinto rango funcional –un adyacente con su núcleo–, su función es la de determinación hjelmleviana. Las conjunciones, por el contrario, conectan unidades del mismo rango funcional, ya se trate de unidades que se exigen mutuamente, –la interdependencia de la glosemática–, lo que da lugar a la interordinación; ya sean unidades entre las que sólo exista compatibilidad –constelación hjelmleviana–, en cuyo caso se genera la coordinación. Estamos, pues, ante elementos con funciones diferentes:

	<i>INCLUSORES</i>	<i>RELACIONANTES</i>
FUNCIÓN	Incorporan una oración en otra oración	Conectan unidades en el discurso

Las preposiciones, por tanto, son auténticos relacionantes. Son los monemas funcionales (Martinet: 1978) típicos. Sirven para marcar la dependencia de un elemento respecto de otro. Indican dependencia funcional. Las preposiciones ponen en relación dos términos, de los cuales uno es núcleo; el otro, adyacente. Relacionan dos unidades de distinto rango funcional. La preposición, pues, es el signo de la *determinación* hjelmleviana. El esquema que generan es el típico de la subordinación:

Núcleo ← *preposición* ← Adyacente
La casa ← *de* ← *mis primos*

Finalmente, las conjunciones son también auténticos relacionantes. El rasgo que las caracteriza en su totalidad y, paralelamente, las opone a los recursos subordinantes –las preposiciones en particular–, es el hecho de que unen elementos análogos. Y es que entre elementos análogos sólo puede existir interdependencia y constelación. En la primera los miembros de que

nes amalgamadas en el inclusor, pero nunca al inclusor como tal. Finalmente está el término con el que lo designó A. Bello, *anunciativo*, que es el más apropiado, pero, como se verá, tiene un espacio referencial más reducido que el de *includor*.

consta la relación se exigen mutuamente, pero ninguno depende sintácticamente del otro; en la segunda, los miembros relacionados sólo son compatibles, no manifiestan, pues, exigencia unilateral ni bilateral, son, asimismo, sintácticamente independientes.

Las relaciones de interdependencia y constelación, consecuentemente, se oponen frontalmente a la de determinación, pues mientras aquellas relacionan miembros análogos, es decir, de la misma jerarquía funcional, esta, por el contrario, conecta miembros de distinta jerarquía funcional.

Diferenciamos, así, tres tipos de partículas sintácticas que en modo alguno son homogéneas: dos de ellas –*preposiciones* y *conjunciones*– son auténticos elementos de relación, la tercera –*inclusores*–, en cambio, no tiene la función sintáctica de relacionar unidades, su función lingüística es muy diferente: incluir una oración en el interior de otra oración, en definitiva, construir la oración compleja.

CATEGORÍAS	<i>INCLUSORES</i>	<i>RELACIONANTES</i>		
FUNCIONES	Incluye una or. en otra or.	Relacionan unidades en el discurso		
UNIDADES	<i>/QUE/</i>	<i>preposiciones</i>	<i>conjunciones</i>	
		Relacionan unidades de distinto rango	Relacionan unidades de idéntico rango	
		<i>determinación</i>	<i>constelación</i>	<i>interdependencia</i>
		COMPLEJA	COORDINADA	INTERORDINADA
				FUNCIONES
				RELACIÓN
				ORACIONES

Las preposiciones y las conjunciones se diferencian entre sí en atención al rango funcional de las unidades que conectan. Así, pues, las primeras relacionan unidades de distinto nivel jerárquico:

(Núcleo ← *preposición* ← Adyacente);

su función es la subordinación –*determinación*– y su espacio sintáctico, la oración compleja¹⁷.

¹⁷ Como se deduce de lo expuesto, el campo de la preposición es la *determinación que*, como bien se sabe, tiene lugar en cualquiera que sea el tipo de sintagma en que se hallen. Sin embargo, señalamos aquí el espacio de la oración compleja para destacar el hecho de que son las preposiciones las que indican el carácter de dependientes que tienen gran número de proposiciones, sobre todo, las que van introducidas por *preposición + que*.

Las conjunciones, por su parte, relacionan miembros de idéntico rango funcional; sus funciones son: bien las de constelación

(Miembro ~ conjunción ~ Miembro),

o bien las de interdependencia

(Miembro \leftarrow conjunción \rightarrow Miembro),

y, por tanto, sus espacios sintácticos son, respectivamente, los de la coordinación y los de la interordinación.

Se distinguen, pues, tres unidades sintácticas diferentes: un *inclusor* y dos relacionantes, *preposiciones* y *conjunciones*

(Acerca de los mecanismos lingüísticos que generan las conjunciones de coordinación e interordinación, del valor de los miembros relacionados, de la reversibilidad o irreversibilidad, etc. traté en las IV Jornadas (Moya: 2000a), sólo queda, pues, remitir a lo dicho.)

LOS INCLUSORES Y LA ORACIÓN COMPLEJA

Se caracteriza la oración compleja por presentar, en el nivel de análisis más alto, la misma estructura que la oración simple, es decir, *sujeto* y *predicado*: Or. = S+P.

- a) Or. = S (*Tu madre*) + P (*te hará llorar*)
- b) Or. = S (*Quien bien te quiere*) + P (*te hará llorar*)

Se diferencian una y otra en que la compleja es una estructura peditiva que contiene en su interior otra estructura predicativa. Así, pues, en el ejemplo de a) hay una oración simple, pero b) contiene una oración compleja porque el sujeto se manifiesta bajo la forma de oración.

Llamamos inclusores a todos los instrumentos lingüísticos que habilitan a una oración para incluirse en otra oración y formar parte de ella. Los inclusores, pues, no son elementos de relación, la función que cumplen en el discurso es muy distinta.

La inclusión es, pues, la función básica de la oración compleja. La inclusión permite la recursividad predicativa, es decir, da lugar a que las oraciones se combinen, se intercalen en otras oraciones y, de ese modo, se generen estructuras predicativas complejas, en las que las funciones oracionales estén encarnadas por unidades predicativas, sea cual sea la complejidad

sintáctica que cada una de ellas tenga¹⁸. En definitiva, la inclusión es la función constructora de la oración compleja. En otros términos, la función de inclusión es la que crea la oración compleja, por tanto, allí donde haya un incluser hay una oración compleja.

La inclusión, pese a su decisiva importancia en la construcción de las oraciones, es, sin embargo, una función considerablemente simple, su papel se restringe exclusivamente a la habilitación de oraciones para formar parte de otras oraciones. La inclusión o, más concretamente, los inclusores no le asignan, en ningún caso, una función sintáctica a las proposiciones que incorporan. La dependencia sintáctica se logra mediante la rección o el uso de marcadores funcionales específicos, las preposiciones. Veamos los ejemplos:

- Quiero QUE *vengas*.
- Hablamos *de* QUE *la televisión está insoportable*.
- Entramos *sin* QUE *se diera cuenta*.
- Lo hicimos *para* QUE *nos vieran*.

En todos estos ejemplos el incluser /*QUE*/ permite que las proposiciones (*vengas, la televisión está insoportable, se diera cuenta y nos vieran*) se inserten en las respectivas oraciones complejas; su función termina ahí, es decir, el incluser no asigna una función a la proposición que incorpora. El valor sintáctico que cada proposición adquiere en el conjunto de la oración compleja depende de otras categorías, como son la rección, en el primer ejemplo, y las preposiciones, en los otros tres.

Esta relativa simplicidad del papel que desempeña la función de inclusión permite que, con bastante frecuencia, se amalgame con otras funciones en el enunciado. Entre las funciones con las que se suele amalgamar está la de subordinación.

La subordinación, como su nombre indica, se refiere a la relación de dependencia que se establece entre dos términos, de los cuales uno es el núcleo y el otro el adyacente. Se trata de la función hjelmsleviana de la determinación. Las estructuras lingüísticas en las que se manifiesta la amalgama de las funciones de inclusión y subordinación son las oraciones comparativas y consecutivas (Moya: 2000b). Tanto en unas como en otras encontramos un incluser –[*que*] o [*como*]–, que, además de incorporar la pro-

¹⁸ Efectivamente, el concepto de proposición sólo indica que se trata de una oración insertada en otra, pero no predetermina la estructura que manifiesta la proposición. De hecho una proposición puede tener estructura de oración simple, compleja e incluso de grupo o período oracional (Moya: 2000a).

posición correspondiente –función de inclusión–, subordina dicha proposición a un intensivo –*más, menos, tan, etc.*– expreso en la oración compleja –función de subordinación–. En los ejemplos:

- María es *tan* guapa *como* su hermana.
- María es *tan* guapa *que* impresiona.

el intensivo *tan* es el núcleo sobre el que inciden las proposiciones insertadas en las respectivas oraciones complejas. Tal inserción se realiza mediante el inclusor *como* en el primer ejemplo (oración comparativa) y *que* en el segundo (oración consecutiva). En las comparativas y las consecutivas, pues, los inclusores realizan una doble función: incorporan una proposición en la oración compleja y permiten que dicha proposición se subordine a un elemento expreso en la oración compleja.

Pero en otras ocasiones a las funciones de inclusión y de subordinación se les suma la de pronominalización. En estos casos, el inclusor, además de incorporar y subordinar la proposición que encabeza, se convierte en un auténtico pronombre que, como tal, desempeña una función en la proposición de que forma parte. Las construcciones en las que se produce esta amalgama de tres funciones son las de relativo más estándar. En:

- El libro *que me recomendaste* me ha gustado mucho.

observamos que el inclusor, *que*, incorpora la proposición, *que me recomendaste*; subordina toda proposición a su núcleo, *libro*; y, en tercer lugar, desempeña dentro de su proposición la función de CD de *recomendaste*. Efectivamente, *El libro que me recomendaste* constituye una sola unidad sintáctica que satura la función de sujeto en la oración compleja de que forma parte. Ahora bien, en el interior de esa unidad sintáctica se reconoce, en un primer nivel de análisis, una relación de determinación entre un elemento nuclear *libro* y un adyacente *que me recomendaste*. Así, pues, la entidad sobre la que incide la proposición de relativo (en nuestro ejemplo *libro*) no es, ni más ni menos, que el núcleo de la proposición de relativo. La gramática tradicional prefiere el término de *antecedente*; sin embargo, este término presenta inconvenientes por varias razones: en primer lugar, porque el antecedente es, en esencia, un concepto semántico y no gramatical, el antecedente es la entidad semántica a la que el pronombre se refiere y reproduce, es decir, el *referente* del pronombre; en segundo lugar, porque se obvia la importante relación sintáctica que une el antecedente con la proposición de relativo en su totalidad. Es decir, en la teoría sobre el antecedente se enfatiza la relación que existe entre el antecedente y el pronombre relativo (*libro* ↔ *que*), que no es más que una relación semántica; en

cambio, se descuida la verdadera relación sintáctica: la que existe entre un núcleo, el "antecedente", y un adyacente, la proposición de relativo (N←A). Ambos segmentos ("antecedente" y proposición de relativo) forman un sintagma y se relacionan de acuerdo con la función de determinación (subordinación):

CATEGORÍA FORMAL	Sintagma	
CATEGORÍA FUNCIONAL	Subordinación	
FUNCIONES	Núcleo	Adyacente
UNIDADES	<i>El libro</i>	<i>que me regalaste</i>

Existen, además, construcciones en las que se amalgaman sólo las funciones de inclusión y pronominalización. Son construcciones en las que el *in*clusor es, efectivamente, un pronombre, pero no subordina la proposición que introduce a un elemento externo a ella, como ocurría en las tratadas en el párrafo anterior. Se incluyen en este grupo las tradicionales "oraciones de relativo sin antecedente expreso", como:

- *Quien bien te quiere, te hará llorar.*

Asimismo, amalgaman sólo esas dos funciones la mayoría de las llamadas "adverbiales propias", del tipo:

- *Donde las dan, las toman.*
- *Escríbeme cuando llegues.*
- *Pedro canta como le parece.*

Sin embargo, en otras ocasiones estos mismos relativos incorporan una oración y, además, la subordinan a un elemento nominal externo a dicha oración, tal es el caso de:

- *Te espero en el bar donde nos conocimos.*
- *He conocido a la mujer de quien me hablaste el otro día.*

en las que *bar* es el núcleo de la proposición *donde nos conocimos* y *mujer* el de *de quien me hablaste el otro día*. Así, pues, en los inclusores de estos dos últimos ejemplos se amalgaman las tres funciones de que venimos hablando.

Como se comprueba en estos ejemplos, las funciones de pronominalización y subordinación no van siempre unidas. La tradición gramatical, que,

como hemos apuntado, centraba su atención en el antecedente, no encontraba fácil explicación para las construcciones sin antecedente expreso; sin embargo, un análisis sintáctico tiene que describir las relaciones que existen entre las unidades que se manifiesta en el enunciado y no se ocupa de determinar las circunstancias relativas a los *referentes* de los pronombres. Ocurre, además, que un mismo pronombre relativo puede amalgamar, en un caso, las funciones de inclusión y subordinación y, en otro, sólo la de inclusión.

Por otro lado, inclusión y subordinación son dos funciones distintas, pero tienen un rasgo en común: ambas actúan en la escala de la oración compleja. La primera es la que, realmente, crea la oración compleja, pues es la que permite la incorporación de proposiciones. La segunda indica la dependencia de las oraciones incorporadas respecto de un elemento nominal externo a ella. En cambio, la función de pronominalización actúa en la escala de la oración simple: el pronombre relativo desempeña en la oración de qué forma parte una función adecuada a su condición de nombre (*que, cual, quien*), adjetivo (*cuyo*) o adverbio (*donde, como, cuando, cuanto, mientras*).

LAS CARAS DEL INCLUSOR

El inclusor es una variable lingüística que se manifiesta en el enunciado bajo muy distintas caras; sin embargo, la forma que adopta con más frecuencia es [*que*¹⁹]. Así, pues, cabe afirmar que la forma específica para expresar la inclusión en español es /QUE/. No obstante, cuando la inclusión se amalgama con otras funciones, puede modificar su aspecto físico a fin de translucir sus diferentes contenidos. Analicemos las distintas posibilidades:

1. Cuando la función de inclusión es la única que se cobija bajo la variable /QUE/, en el enunciado sólo caben dos variantes: una que es completamente neutra, [*que*], y otra que añade el valor de la “problematicidad” (Alcina y Blecua: 1979; Martínez Marín: 1985; Girón Alconchel: 1988), [*si*]. Véase la diferencia:

- Sé *que* ha venido Ana.
- No sé *si* ha venido Ana.

¹⁹ Los trabajos que han intentado explicar el funcionamiento de la forma *que* del español han sido muy numerosos y han abarcado aspectos de su peculiar funcionamiento (Alonso: 1925; Spitzer: 1942; Menéndez Pidal: 1954; Hernández Alonso: 1967; Lavandera: 1971; Moreno Cabrera: 1983).

- Ana no sabía *que* ya había pasado el cartero
- Ana no sabía *si* ya había pasado el cartero.

2. Cuando la variable /QUE/ amalgama las funciones de inclusión y subordinación –construcciones comparativas y consecutivas–, las formas que adopta son dos: [*que*] y [*como*]. Conviene, no obstante, precisar el valor distintivo de ambos inclusores para entender el por qué de sus diversas manifestaciones externas.

El /*quel*/ comparativo adopta dos variantes en el enunciado: una que se utiliza en las comparaciones de desigualdad (superioridad e inferioridad), [*que*]; y otra específica de las comparaciones de igualdad, [*como*]. A primera vista podría parecer que la oposición ‘desigualdad’/‘igualdad’ es la que condiciona la variación [*que*] / [*como*], es decir, que sería la presencia de [*que*] o de [*como*] lo que determinaría el sentido de ‘desigualdad’ o de ‘igualdad’ de la comparativa. Sin embargo, no es así. El carácter de desigualdad o de igualdad depende, esencialmente, de los elementos lingüísticos presentes en la primera parte de la correlación comparativa, es decir, de los adjetivos o adverbios comparativos que anteceden al /*quel*/. Efectivamente, la referida dicotomía depende de la presencia en la correlación comparativa de las formas *más*, *menos*, etc., que indican desigualdad, frente a *tan*, *tanto*, que manifiestan igualdad. Esta circunstancia hace suponer que a las construcciones comparativas les hubiera bastado una sola variante del /QUE/ para funcionar en el enunciado sin problemas de malentendidos. Pero no ha sido así.

COMPARATIVAS	Desigualdad	<i>más, menos...</i>	<i>que</i>
	Igualdad	<i>tanto, tan, tal</i>	<i>como</i>

Ciertamente la oposición *quelcomo* no actúa en el plano de las comparativas, su función estriba en oponer las comparativas a las consecutivas. Y es que las construcciones consecutivas se asemejan formalmente a las comparativas de igualdad y no a las de desigualdad. En las respectivas correlaciones intervienen los mismos elementos y es la presencia de *que* o de *como* lo que determina si se trata de una consecutiva o de una comparativa.

<i>tanto, tan, tal</i>	<i>que</i>	CONSECUTIVA
	<i>como</i>	COMPARATIVA

3. En otras ocasiones a las funciones de inclusión y de subordinación se les suma la de pronominalización. Cuando la variable /QUE/ amalgama la función de pronominalización se amplía considerablemente el número de variantes en que se manifiesta. Y es que los pronombres son categorías,

esencialmente, semánticas (Alonso y Henríquez Ureña: 1954; Barrenachea: 1979; Molina Redondo: 1978), que pueden funcionar como sustantivos, adjetivos o adverbios y ello les impone discriminar sus formas: los pronombres relativos pueden ser: sustantivos (*que, cual, quien*), adjetivos (*cuyo*) o adverbios (*donde, como, cuando, cuanto, mientras, según*²⁰). De igual modo, el hecho de que el pronombre tenga que transparentar su referente (“persona”, “lugar”, “tiempo”, “cantidad”, etc.) le exige unas apariencias físicas distintas en las que apoyar las diferencias semánticas.

INCLUSOR	FUNCIONES	VARIANTES
/QUE/	Inclusión	<i>que, si</i>
	Inclusión y subordinación	<i>que, como</i>
	Inclusión, subordinación y pronominalización	<i>que, cual, quien cuyo, donde, como, cuando, cuanto, mientras, según</i>

En definitiva, la función de pronominalización, por múltiples razones, causa la diversidad de variantes en que se manifiesta la variable /QUE/.

4. Pero, como se ha visto poco más arriba, la pronominalización no va siempre unida a la subordinación, de modo que algunos de los pronombres relativos –*quien, donde, como, cuando, cuanto, mientras, según*– casi nunca subordinan la proposición que incorporan, es decir, no necesitan de un elemento nominal para insertar su proposición. Esto es, son inclusores que sólo suelen amalgamar las funciones de inclusión y de pronominalización.

Pero el conjunto de inclusores que amalgaman las referidas funciones –inclusión y subordinación– no termina ahí. Existe otro grupo que funciona del mismo modo: los pronombres interrogativos.

Los pronombres interrogativos (*qué, cuál, quién, dónde, cómo, cuándo, cuánto*) son los inclusores propios de las construcciones de estilo indirecto en que el *dictum* incorpora una pregunta parcial:

²⁰ La preposición *según* funciona como adverbio relativo en construcciones como *Lo hizo según le dijeron*. A. Bello (Trujillo, ed. 1981, 617-18) considera que en ese tipo de construcciones se ha producido la elipsis de *que* anunciativo. Cano Aguilar (1982) estima que el valor modal de esta preposición la asimiló al adverbio relativo *como* y así adquirió algunas de sus posibilidades sintácticas. M. Morera (1998) entiende que fue su uso en frases relativas el que le confirió este valor.

- No sé *quién* ha venido.
- Imagina *dónde* estaremos mañana.
- Calcula *cuánta* gente hay en la manifestación.
- Explícame por *qué* has tardado tanto.

Por esta vía, como se puede apreciar, se amplía aún más la nómina de las variantes del inclusor /QUE/.

No obstante, los pronombres interrogativos no son siempre inclusores; particularmente no lo son cuando el estilo indirecto describe la supuesta pregunta base de la construcción. Véanse ejemplos como:

- Mamá dice QUE *qué* ha pasado.
- Mamá dice QUE *cuándo* has llegado.
- Mamá dice QUE *quién* ha venido.
- Mamá dice QUE *cuánto* te ha costado.
- Mamá dice QUE *cómo* lo has hecho²¹.

Ahora bien, si el verbo del *modus* conserva el carácter interrogativo de la pregunta base, se prescinde del inclusor /QUE/ y el pronombre interrogativo adopta, automáticamente, la función de inclusión:

- Mamá quiere saber (pregunta) *qué* ha pasado.
- Mamá quiere saber (pregunta) *cuándo* has llegado.
- Mamá quiere saber (pregunta) *quién* ha venido.
- ...

En el primer grupo de ejemplos el inclusor es /QUE/, sólo contiene la función de inclusión. Los pronombres interrogativos (*qué*, *cuándo*, *quién*, etc.), no funcionan como inclusores, son, sin más, pronombres y, como tales, desempeñan dentro de las proposiciones en las que están inscritos la función sintáctica correspondiente a la entidad morfosintáctica que representan; así, por ejemplo, el sustantivo *qué* es el sujeto de *ha pasado*; el adverbio *cuando* es el CC de *has llegado*; el sustantivo *quién*, sujeto de *ha venido*; etc. En construcciones de este tipo se manifiestan por separado las dos funciones que en los ejemplos del segundo grupo están unidas, amalgamadas. Efectivamente, en estos últimos ejemplos los interrogativos *qué*, *cuándo*, *quién*, etc. reúnen la función de inclusión y la de pronominalización: insertan las proposiciones y, además, desempeñan en el interior de sus proposiciones las funciones sintácticas ya descritas.

²¹ Cabe, no obstante, considerar que estas construcciones son el resultado de una elipsis del tipo: *Mamá dice que (le digas) qué ha pasado*. Véase, S. Gutiérrez Ordóñez (1999, 66 y ss.).

INCLUSOR	FUNCIONES	VARIANTES	Pronombre
/QUE/	Inclusión	<i>que, si</i>	No
	Inclusión y subordinación	<i>que, como</i>	Pronombre
	Inclusión, subordinación y pronominalización	<i>que, cual, quien cuyo, donde, como, cuando, cuanto, mientras, según</i>	Pronombre
	Inclusión pronominalización	<i>qué, cuál, quién, dónde, cómo, cuándo, cuánto</i>	

Como se puede observar, la inclusión no es la función que exige variación de formas; tampoco la subordinación; en cambio, la pronominalización, habida cuenta de las numerosas necesidades diferenciadoras que tienen los pronombres –tipos de categoría gramatical (sustantivo, adjetivo, adverbio), referencia semántica ('persona', 'tiempo', 'lugar', etc.), variación morfológica (singular/plural, masculino/femenino), etc.–, se expresa bajo un número considerable de variantes.

ORACIONES

La incorporación de las funciones de la Glosemática al análisis de la "oración compuesta" ha sido muy fructífera. Ha permitido diferenciar tres subclases de oraciones (compleja, interordinadas y coordinadas) y, con ello, una más adecuada clasificación de algunos grupos de oraciones que no quedaban bien inscritos en la tipología dicotómica tradicional (subordinadas y coordinadas): piénsese en las adversativas, concesivas y condicionales. Por otro lado, la nueva clasificación ha exigido definir con precisión las características funcionales de cada una de las tres subclases de oraciones y, consecuentemente, de los grupos de oraciones que las integran: es el caso, por ejemplo, de las comparativas y las consecutivas.

La nueva tipología, además, ha permitido observar desde otro ángulo a los instrumentos lingüísticos que intervienen en la construcción de las referidas subclases, y esa vía es la que nos ha llevado a diferenciar a los inclusores de los elementos de relación, y, en particular, de las conjunciones.

La oración compleja es una sola oración que, como se ha dicho, se caracteriza porque en su interior hay, al menos, otra oración –proposición–. Pero la oración no es una de las categorías formales que pueden incorporarse directamente en otra oración y, por ello, necesita de un instrumento lingüístico que la habilite a tal efecto. Esa es, sin más, la misión del inclusor.

Las oraciones interordinadas y las coordinadas, por el contrario, son construcciones de dos –o más, en las coordinadas– oraciones que se relacionan en plano de igualdad. Por tanto, interordinadas y coordinadas necesitan de un relacionante cuya función sea la de conectar unidades del mismo nivel funcional. Esa es, como se ha dicho, la función de las conjunciones.

Así pues, las unidades constructoras de la oración compleja (los inclusores) son distintas de las que intervienen en la construcción de las interordinadas y las coordinadas (las conjunciones).

Existe todavía otro nivel de análisis en el que están excluidos tanto los inclusores como las conjunciones: el que atiende a la función de los elementos en el interior de las oraciones. Es decir, las categorías formales –palabras, sintagmas, etc.– saturan funciones oracionales –sujeto, CD, CI, CC, etc.– en virtud de recursos lingüísticos también específicos: la rección, las preposiciones, la colocación, etc., pero, en ningún caso, mediante inclusores o conjunciones. Efectivamente, en la oración:

– Compramos fruta en el supermercado

la palabra *fruta* es el CD debido a la rección del verbo *compramos*, y *el supermercado* es CC gracias a que la preposición le permite incidir sobre el verbo.

NÚCLEO	RECURSOS	FUNCIÓN	ELEMENTO
<i>compramos</i>	Rección	CD	<i>fruta</i>
	Preposición: <i>en</i>	CC	<i>el supermercado</i>

No cabe duda de que los inclusores no intervienen en este nivel de análisis, pues nunca son elementos de la oración, nunca figuran en las oraciones simples. Las conjunciones, en cambio, sí pueden hallarse en las oraciones simples, pero sólo para conectar elementos, nunca para marcar la función que saturan dichos elementos en el interior de la oración. En:

– Se combatió por tierra, mar y aire

la preposición *por* marca la presencia de un CC que tiene tres núcleos unidos por la conjunción *y*. Una situación parecida es la de:

– Se combatió por tierra, por mar y por aire

donde hay tres CC marcados por las respectivas preposiciones y unidos entre sí por la conjunción *y*. En los dos ejemplos, es la preposición *por* la

que determina la función oracional que desempeñan los elementos; la conjunción no actúa en ese plano, se limita a conectar entre sí núcleos o funciones del mismo rango. Es el mismo caso de:

– Me gusta el yogurt natural pero azucarado

donde el CD es *el yogurt natural pero azucarado* cuyo núcleo (*yogurt*) tiene un adyacente con dos núcleos (*natural* y *azucarado*) entre los que hay relación adversativa.

En definitiva, reconocemos tres tipos de recursos diferentes que intervienen también en construcciones diferentes y cuyas funciones no se mezclan.

RECURSOS	CONSTRUCCIONES
<i>Preposiciones</i> Rección Colocación...	Oración
<i>Inclusores</i>	Oraciones complejas
<i>Conjunciones</i>	Oraciones interordinadas Oraciones coordinadas

Conviene, por otro lado, atender a los efectos que en el enunciado produce cada una de las funciones que se amalgaman en el inclusor: la pronominalización, dado que actúa en el plano de la oración simple, no causa efecto alguno; en cambio, la subordinación da lugar a proposiciones subordinadas. Finalmente, cuando sólo interviene la inclusión, las proposiciones son integradas. Desde este punto de vista, pues, cabe diferenciar dos tipos de proposiciones:

- a) *Proposiciones integradas*, que se caracterizan porque se inscriben en la oración compleja como constituyentes inmediatos y desempeñan en su interior funciones primarias. A este grupo pertenecen las *proposiciones de sujeto, de suplemento y de complemento directo, indirecto o circunstancial*.
- b) *Proposiciones subordinadas*, que son las que dependen de un elemento contenido en la oración compleja. Son, por tanto, constituyentes mediatos de la oración compleja y desempeñan en su interior funciones secundarias. En este grupo se incluyen las *proposiciones complementarias del sustantivo, del adjetivo o del adverbio*. Desde otro punto de vista, a este mismo grupo pertenecen, entre otras, las *oraciones comparativas y las consecutivas*, así como la mayoría de las de *relativo*.

FIN

En este trabajo hemos centrado la atención en el estudio de las unidades que intervienen en la oración compleja: los inclusores. Hemos caracterizado las variantes en las que se manifiestan y hemos comprobado que la función que exige mayor diversificación en sus formas es la de pronominalización.

Por otro lado, hemos comprobado que cada una de las unidades constructoras de la "oración compuesta" (inclusores y conjunciones) pertenecen a niveles de análisis distintos y actúan en construcciones diferentes. Así mismo, hemos visto que dichas unidades son, en su conjunto, distintas de los recursos lingüísticos que intervienen en la construcción de la oración simple: preposiciones, rección, colocación, etc.

Es posible que el estudio de los inclusores fuera más urgente, habida cuenta de la falta de trabajos de conjunto sobre el tema; sin embargo, una reflexión similar acerca de las conjunciones aportaría mucha luz al análisis de las construcciones coordinadas e interordinadas, pero esa es harina de otro costal.

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcos, E. (1969): *Gramática estructural*, Madrid, Grados, reimpresión.
- Alcina Franch, J. y Blecua, J. M. (1979): *Gramática española*, Barcelona, Ariel.
- Alonso, A. (1925): "Español 'como que' y 'cómo que'", *RFE*, XII, págs. 133-156.
- Alonso, A. y Henríquez Ureña, P. (1954): *Gramática Castellana*, primer curso, Buenos Aires, Losada S.A., 12 ed.
- Barrenechea, A. M. (1979): "El pronombre y su inclusión en un sistema de categorías semánticas", en A. M. Barrenechea y M. V. Manacorda de Rosetti (1979): *Estudios de Gramática estructural*, Buenos Aires, Paidós, págs. 27-70.
- Bello, A. (1981): *Gramática de la lengua castellana*, edición crítica de R. Trujillo, Santa Cruz de Tenerife.
- Bosque, I. y Demonte, V. (eds.) (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Cano Aguilar, R. (1982): "Sujeto con preposición en español y cuestiones conexas", en *RFE*, 62, págs. 211-258.
- Danes, F. (1964): "A Three Level Approach to Syntax", *Travaux Linguistiques de Prague*, 1, págs. 225-240.
- García Berrio, A. (1970): "Bosquejo para una descripción de la frase compuesta en español", *Anales de la Universidad de Murcia*, 28, curso 1969-70, págs. 209-231.
- Girón Alconchel, J. A. (1988): *Las oraciones interrogativas indirectas en español medieval*, Madrid, Gredos.

- Gutiérrez Ordóñez, S. (1978): "A propósito de Cláusulas y oraciones", en *Archivum*, 27-29, 1977-78, págs. 529-47.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1999): "¿Qué es una oración subordinada?", en VV. AA. (eds.) (1999): *Lingüística para el siglo XXI*, vol. I, Salamanca, Universidad, págs. 49-72.
- Hernández Alonso, C. (1967): "El *que* español", *RFE*, L, págs. 257-71.
- Hernández Alonso, C. (1980): "Revisión de la llamada 'oración compleja'", *RSEL*, 10, págs. 272-305.
- Hernández Alonso, C. (1995): *Nueva sintaxis de la lengua española. (Sintaxis onomasiológica: del contenido a la expresión)*, Salamanca, Ediciones Colegio de España.
- Hjelmslev, L. (1974): *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*, Madrid, Gredos, segunda edición [la primera edición es de 1943].
- Lavandera, B. R. (1971): "La forma *que* del español y su contribución al mensaje", *RFE*, LIV, págs. 13-36.
- López García, Á. (1994): *Gramática del español, I. La oración compuesta*, Madrid, Arco Libros, S.L.
- López García, Á. (1998): *Gramática del español, III. Las partes de la oración*, Madrid, Arco/Libros, S.L.
- Martinet, A. (1978): *Estudio de sintaxis funcional*, Madrid, Gredos.
- Martínez Álvarez, J. (1983): "Grupos oracionales y oraciones adversativas", en *Serta Philologica F. Lázaro Carreter, I*, Madrid, Cátedra, págs. 363-68.
- Martínez Marín, J. (1985): "Semántica y sintaxis en las "oraciones interrogativas indirectas" del español", en *Philologica Hispaniensia in honorem Manuel Alvar*, II, Madrid, Gredos, págs. 469-80.
- Martínez, J. A. (1994a): *Propuesta de gramática funcional*, Madrid, Istmo.
- Martínez, J. A. (1994b): *La oración compuesta y compleja*, Madrid, Arco/Libros, S.L.
- Menéndez Pidal, R. (1954): "El *que* expletivo", *Al-Andalus*, XIX, págs 387-88.
- Molina Redondo, J. A. de (1978): "El pronombre como categoría Funcional", en *Estudios ofrecidos a Emilio Alarcos Llorach, III*, Oviedo, Universidad, págs. 237-253.
- Molina Redondo, J. A. de (1985): "En torno a la oración compuesta en español", en *Philologica hispaniensia in honores Manuel Alvar, II*, Madrid, Grados, págs. 513-27.
- Moreno Cabrera, J. C. (1983): "las perífrasis de relativo", *Serta Philologica F. Lázaro Carreter, I*, págs. 455-67.
- Morera, M. (1998): *Teoría preposicional y origen y evolución del sistema preposicional español*, t. I, Puerto del Rosario.
- Moya Corral, J. A. (1989): "Coordinación e interordinación, dos relaciones conjuntivas", en Borrego Nieto, J.; Gómez Asencio, J. J. y Santos Río, L. (eds.): *Philologica II. Homenaje a D. Antonio Llorente*, Salamanca, Universidad, págs. 211-25.

- Moya Corral, J. A. (1990): "Consideraciones acerca de conjunción" en *Actas del Congreso de la Sociedad Española de Lingüística, XX aniversario*, Madrid, Gredos, págs. 699-706.
- Moya Corral, J. A. (1996): *Los mecanismos de la interordinación: a propósito de "pero" y "aunque"*, Granada, Universidad.
- Moya Corral, J. A. (1998): "Descripción sintáctica de un texto: categorías formales y funcionales", en E. J. García Wiedemann, J. A. Moya Corral y M. I. Montoya Ramírez (ed.): *La lengua española en el aula*. Actas de las III Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, págs. 443-460.
- Moya Corral, J. A. (2000a): "La oración compleja: las proposiciones", 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, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada y Grupo de investigación "Estudios de español actual", págs. 169-86.
- Moya Corral, J. A. (2000b): "El análisis de las comparativas y las consecutivas" en Moya Corral, J. A. (ed.): *La enseñanza de la lengua española en los textos*, Actas de las V 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", págs. 195-204.
- Narbona Jiménez, A. (1979): "Recensión" a *Cláusulas y oraciones* de G. Rojo, en *Studia Philologica Salmanticensia*, 3, págs. 305-11.
- Narbona Jiménez, A. (1983): "Sobre las oraciones bipolares", en *Alfinge*, 1, págs. 121-39.
- Narbona Jiménez, A. (1985): "Finales y finalidad", en *Philologica Hispaniensia in honorem Manuel Alvar*, Madrid, Gredos, págs. 529-40.
- Narbona Jiménez, A. (1989): *Las subordinadas adverbiales impropias en español. Bases para un estudio*. Málaga, Ágora.
- Narbona Jiménez, A. (1990): *Las subordinadas adverbiales impropias en español*, II. Causales y finales, comparativas y consecutivas, condicionales y concesivas. Málaga, Ágora.
- Pei y Gaynor (1954): *A Dictionary of Linguistics*, New York.
- RAE (1931): *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- RAE (1976): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, S. A.
- Rodríguez Sousa, E. (1979): "La adversatividad en español", *Verba*, 6, págs. 235-312.
- Rojo, G. (1978): *Cláusulas y oraciones*, Santiago de Compostela, anejo 14 de *Verba*.
- Spitzer, L. (1942): "Notas sintáctico-estilísticas a propósito del español *que*", *RFH*, IV, págs. 105-122 y 253-265.

SECUENCIAS QUE PARECEN LOCUCIONES

LUIS SANTOS RÍO
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

0. PRESENTACIÓN

En esta ponencia quiero destacar, por un lado, la existencia de numerosísimos segmentos discursivos de apariencia locucional que no son tal cosa y, por otro, el hecho de que, en general, en esos casos ha tenido ya lugar algún proceso de gramaticalización, avanzado en unos casos y leve en otros. Llamaré *pseudolocuciones* (o *infralocuciones*) a las secuencias del tipo aludido, independientemente de la clase categorial a que se asocien (conjuntivas, prepositivas, adverbiales, interjectivas, etc.). Aquí me ceñiré al campo de lo prepositivo y lo conjuntivo¹.

¹ Las pseudolocuciones adverbiales corrientes, y, en general, las pseudolocuciones correspondientes a categorías no nexuales, presentan menor interés en este punto, pues el papel sintáctico de la secuencia no varía y, por tanto, el problema de la segmentación sintáctica global no se da: repárese en el circunstancial de modo, del subtipo evaluativo, *Canta estupendamente [adv.] (/de maravilla [loc. adv.] /más que regular [no loc.]*). No ocurre así, en cambio, por razones que han de resultar evidentes, en las pseudolocuciones adverbiales relativas, las cuales presentan, a este respecto, problemas hasta cierto punto parecidos a los que ofrecen las pseudolocuciones conjuntivas subordinativas (*En el momento (en) que lo vi, me eché a temblar; De la manera que tú lo pronuncias parece italiano*, etc.). Por lo demás, no es infrecuente que se citen como locuciones adverbiales (no-relativas) secuencias circunstanciales de apariencia locucional, pero que no son tal cosa. Es lo que ocurre, por ejemplo, con el sintagma circunstancial condicional anafórico relativo *en cuyo caso* (cf. *con cuya finalidad, a cuyo efecto, en cuyo supuesto, por cuyo motivo, sin cuyo requisito, con cuya condición*, etc.), correlato relativo del sintagma demostrativo *en ese caso* y no más locucional que él.

Evidentemente, las pseudolocuciones concretas no han de tomarse como unidades categoriales, pues no lo son realmente, ni tampoco como unidades sintácticas: sería un error, por ejemplo, analizar *Lo haré con la condición de que me pagues por adelantado*, *Iré en el caso de que haga sol*, *Lo he traído para que lo veáis* o *Derrapé por causa de que había hielo* como la secuencia de dos oraciones ligadas por un (supuesto) nexo sintáctico complejo (*OPrin-cipal-Nexo-OSubordinada*). Pero la noción no está del todo exenta de justificación semántica y, sobre todo, puede tener justificación y aplicación pedagógicas o expositivas, siempre, naturalmente, que sus ejemplares se presenten como pseudolocuciones y no como ejemplares de verdaderas locuciones², es decir, siempre y cuando no se falseen o se confundan los hechos.

1. EL PROBLEMA DEL DESLINDE DE LAS LOCUCIONES

1.1. Necesidad de criterios

En el deslinde de las secuencias locucionales, sean del tipo que sean, es imprescindible el recurso a pruebas y criterios, ya sean generales o especí-

² Puede que parezca exagerada una propuesta así. Pero, de hecho, al poner en relación dos proposiciones, O y O (la que expresa la causa y la que expresa el efecto, la condicional y la "condicionada", la que indica el fin y la que expresa el núcleo, la concesiva y su principal...) a menudo hay que recurrir, en un listado, a segmentos que ni son monoverbales ni tampoco constituyen verdaderas locuciones y que, sin embargo, son pertinentes dentro del ramillete de variantes que pueden, semánticamente, cumplir la misión de enlace nocional entre ambas proposiciones. Por ejemplo, en el "período" condicional *Juan vendría [=O] {si /caso que /caso de que /en el caso de que /... /...} tuviera medios [=O]*, en el concesivo hipotético *Iría [=O] {aunque /aun cuando /incluso si /aun en el caso de que /... } nevara [=O]*, en el concesivo no hipotético *Jugó [=O] {aunque / aunque cuando /a pesar de que / pese a que /aun a pesar de que /...} tenía fiebre [=O]* o en el temporal *Juan llegó [=O] {cuando /en el momento (en) que /...} sonaron las doce [=O]*. Una *pseudolocución* (o *infraclocución*), en sentido estricto, es una secuencia pluriverbal que, sin serlo, parece una locución y que puede ser sustituida, semánticamente, por la unidad monoverbal pertinente y por la pertinente locución, si éstas existen, o por las correspondientes de otra lengua (y aun, quizá, por constructos artificiosos ideados al efecto en el caso de que ninguna lengua tuviera esa unidad verbal o la locución del caso). El segmento *aun en el caso de que* puede sustituirse por *aunque* hipotético o por *aun cuando* hipotético, el segmento *a pesar de que* [*a pesar de + que*] admite ser reemplazado por *aunque* no hipotético o *aun cuando* no hipotético, el segmento *con la condición de que* aparece a veces con el valor de *siempre* y *cuando* y las secuencias *con el fin de que* y *a fin de que* [*a fin de + que*] pueden ser equivalentes semánticos de la conjunción latina *ut*, etc. etc. La secuencia *con el fin de que* es, pues, una *infraclocución final* (o *pseudolocución final*) y la misma denominación recibirán los segmentos *a fin de que* (a pesar de contener, realmente, una unidad locucional, aunque prepositiva) y *para que* (sintácticamente, segmento no funcional del segmento funcional *para + que O*).

ficamente ideados para una determinada clase de locuciones. Las pruebas y criterios relacionados con el deslinde de las locuciones tendrán siempre que ver con uno o varios de los cuatro puntos siguientes.

- Con la estabilidad o fijación de la secuencia, es decir, con el grado de inmovilización, fosilización, paralización o adquisición de peculiaridades sintácticas que se den en la estructura del caso.
- Con el grado de obediencia o desobediencia al principio de composicionalidad semántica (el significado de una secuencia es una función del significado de sus partes y de su estructuración sintáctica) por parte del segmento contemplado.
- Con el alcance físico de la propia secuencia locucional, es decir, con el problema de hasta dónde llega o dónde comienza y termina.
- Con el tipo categorial al que la locución debe asignarse (preposición, conjunción, adverbio...).

1.2. Complejidad del deslinde

De la complejidad que conlleva el deslinde de las locuciones puede dar idea la siguiente relación de puntos relativa a los criterios seguidos para delimitar locuciones prepositivas: presenté estos criterios (“Criterios para el deslinde de las locuciones prepositivas”) en el *Homenaje a Emilio Alarcos* (Universidad de León, septiembre de 1998) y pueden verse en mi libro *Líneas generales del Diccionario español de todos* (3ª edición, Salamanca, 2001).

1. La suprimibilidad del segmento final prep + SN.
2. La posibilidad de calificación del “núcleo”, o eje, de la locución.
3. La sustituibilidad del nombre “nuclear” por nombres relacionados.
4. La sustituibilidad del segmento de SN por adjetivos posesivos.
5. La conmutabilidad del segmento de SN por un adjetivo demostrativo.
6. La variabilidad de la preposición inicial.
7. La variabilidad de los determinantes ante el “núcleo”.
8. La variabilidad singular / plural en el “núcleo”.
9. La variabilidad de la preposición final.
10. La existencia de preposición con igual significado denotativo.
11. La adquisición por una preposición del significado de la secuencia.
12. La posibilidad de inversión dejando el término preposicional inserto.
13. El criterio de no expandibilidad de la locución (no coordinabilidad del segmento final a SN, de SN, etc).
14. Presencia de formas verbales no nominales como término.
15. La categoría SN como término preposicional.
16. Restricciones sobre el carácter del término preposicional.
17. Debilitamiento del “núcleo”.
18. Eliminabilidad del “núcleo” nominal.
19. La presencia del artículo ante el “núcleo”.
20. La pérdida de conciencia etimológica de “núcleo”.
21. La presencia de elementos léxicos exclusivos.
22. La sufijación del “núcleo”.
23. La sustituibilidad del “núcleo” por antónimos.
24. La pérdida de contrapartida antonímica.
25. La duplicación del “núcleo” por co-

ordinación a él de un elemento. 26. El “núcleo” no puede ser un verbo vivo. 27. La posibilidad de reiteración del “núcleo”. 28. La calidad sintáctica del complemento. 29. La presencia de yo o tú como términos. 30. La existencia de versiones basadas en sonsonetes y falsas etimologías. 31. Un adverbio transitivo, sin transformación, no encabeza locución prepositiva. 32. La sustituibilidad del segmento de SN por adjetivo relacional clasificativo. 33. La plasmación mediante el relativo cuyo. 34. Ni loc prep + prep ni loc prep + loc prep constituyen loc prep. 35. Prep + prep no constituye, de por sí, loc prep. 36. El criterio de la no-intensificabilidad. 37. La inserción del “núcleo” en el contexto lo más ___ que puedas prep SN. 38. Extraibilidad y tematizabilidad del segmento de SN (a SN, etc.). 39. La interrogación parcial con adjetivo interrogativo. 40. La capacidad de admitir un interrogativo como término. 41. La posibilidad de que el término sea un relativo. 42. La atonicidad como criterio. El criterio de atonicidad. 43. El criterio de los incisos o segmentos intercalados. 44. La abreviación por motivos de economía. 45. La elisión de de con marca registral. 46. “Viveza” de la preposición inicial. 47. Mantenimiento del significado pleno de la preposición final. 48. La posibilidad de divergencia dialectal o idiolectal. 49. La calidad del segmento final de la locución. 50. La imposibilidad de desdoblamiento dentro de una cláusula relativa. 51. La prueba de la estructura comparativa (o aditiva). 52. La presencia o ausencia del precisador mismo. 53. Compatibilidad sin identificación. 54. La identidad de exigencias sintácticas en el término preposicional. 55. Exclusión de los segmentos vivos. 56. El hecho de que el término sea obligatoriamente clausular. 57. El hecho de que el término sea posiblemente clausular. 58. La confundibilidad de sentidos y la borrosidad. 59. Insuficiencia de la gramaticalización parcial del segmento. 60. El recurso a la idea de esquema complemental.

2. PSEUDOLOCUIONES PREPOSITIVAS

2.1. *Las pseudolocuciones prepositivas en el conjunto de las secuencias con apariencia de locución prepositiva*

Entre las secuencias con apariencia de locución prepositiva se dan tres clases: las que constituyen locuciones prepositivas plenas, las locuciones prepositivas deficientes y las pseudolocuciones prepositivas.

Existen, pues, diversos grados de gramaticalización en las secuencias que tienen apariencia de locución prepositiva, según puede verse en el listado que sigue³.

³ Si la pseudolocución consiste en la secuencia formada por un adverbio transitivo (o amalgama adverbial transitiva) seguido de la preposición pertinente, aparecerá la indicación “(ADV)”. Los demás tipos de pseudolocución prepositiva no llevan marca especial (pero

<i>(ADV) a años luz de</i>	<i>(ADV) a contracorriente de</i>	<i>(ADV) a dos dedos de</i>
<i>a ambos lados de</i>	<i>(ADV) a contrapelo de</i>	<i>(LP) a efecto de</i>
<i>(LP) a base de</i>	<i>a conveniencia de</i>	<i>(LP) a efectos de</i>
<i>(LP2) a beneficio de</i>	<i>(LP) a costa de</i>	<i>(LP2) a ejemplo de</i>
<i>(ADV) a bordo de</i>	<i>(LP2) a costa de</i>	<i>a elección de</i>
<i>(LP) a bordo de</i>	<i>a criterio de</i>	<i>(LP) a escala de</i>
<i>(LP) “a ca de”</i>	<i>(ADV) a cubierto de</i>	<i>(ADV) a escondidas de</i>
<i>(ADV) a caballo de</i>	<i>(LP2) a cubierto de</i>	<i>(LP2) a espaldas de</i>
<i>(LP2) a caballo de</i>	<i>(LP) a cuenta de</i>	<i>a este lado de</i>
<i>a cabezazo de</i>	<i>(LP) a cuento de</i>	<i>a estilo de</i>
<i>(LP) a calidad de</i>	<i>(LP) “a cuestras con”</i>	<i>(LP) a excepción de</i>
<i>(LP) a cambio de</i>	<i>(LP2) a daño de</i>	<i>(LP) “a excepción hecha de”</i>
<i>a capricho de</i>	<i>(LP2) a decir de</i>	<i>(LP2) a expensas de</i>
<i>(LP2) a cargo de</i>	<i>a demanda de</i>	<i>(LP) a expensas de</i>
<i>(LP2) a casa de</i>	<i>(LP) a despecho de</i>	<i>(LP) a fación de</i>
<i>(LP) a causa de</i>	<i>(LP) a despecho y pesar de</i>	<i>(LP2) a falta de</i>
<i>a centro de</i>	<i>(LP) a diferencia “ con”</i>	<i>(ADV) a favor de</i>
<i>a comienzos de</i>	<i>(LP) a diferencia de</i>	...
<i>(ADV) a conciencia de</i>	<i>a disparo de</i>	...
<i>(LP) a condición de</i>	<i>(LP2) a disposición de</i>	...
<i>(LP) a consecuencia de</i>	<i>(ADV) a distancia de</i>	<i>(ADV) verticalmente a</i>
<i>(ADV) a continuación de</i>	<i>(LP) a distinción de</i>	<i>(LP) ya de</i>

véase más abajo). La indicación “(LP)” marca la secuencia que sigue como locución prepositiva plena, al contrario que “(LP2)”, que la presenta como deficiente.

Por lo demás, en los casos en que un mismo segmento tiene varias acepciones éste sólo aparece una vez salvo que haya de llevar dos de las marcas citadas, (ADV), (LP) o (LP2). Así, la locución prepositiva *a condición de* aparece con una sola mención y, sin embargo, puede encabezar un circunstancial condicional (requisitivo) corriente, sea de núcleo decisivo (*Aceptaré a condición de que me lo pidan por favor*) o no decisivo (*Dan mejor resultado a condición de que estén en su contexto* [menos frecuente]), un circunstancial condicional proyectivo (*Yo te hago a ti la guardia de esta noche y la de mañana a condición de que tú me hagas a mí la de Nochevieja*), un circunstancial compromisivo (*Les fue donado a condición de que cada año, el Día de los Difuntos, cubrieran de flores su tumba*) o un circunstancial modocondicional (*Sobre la promesa hecha a condición de que suceda un imposible*). Y la secuencia *a favor de*, que no es una locución prepositiva, corresponde a tres esquemas complementales distintos, uno con *de SN* programático (*Estoy a favor de que pacten*), otro con *de SN* epistémico (*Argumentos a favor de que aun es adverbio*) y un tercero que expresa el beneficiario (*Resolución a favor de Pérez* [‘en beneficio de Pérez’]).

2.2. Principales tipos de pseudolocuciones prepositivas

2.2.1. Pseudolocuciones con artículo definido (*el, la*) en el eje

Suelen tener la estructura *prep + art + N + de*, que constituye un segmento no funcional del sintagma circunstancial *prep + SN* (*al lado del presidente* /*al lado suyo* /*a su lado* /*a cuyo lado*), *ante la eventualidad de que nieve*, *bajo el pretexto de que estaba cansado*, *con el objeto de poder salir* [cf. t. *con la intención de triunfar a la primera*], *contra el deseo de su madre*, *del lado del más débil*, *desde el punto de vista del tamaño*, *en el caso de no poder venir*, *hasta el punto de tener que mendigar*, *para el caso de quedar aislados*, *por la razón de que no eran tuyas*, *según el decir de la época*, *sin el ánimo de ofender*, *sobre la base de que son mucho mejores*). Se dan casos asimilables, como el del segmento pseudolocucional, aunque parcialmente gramaticalizado, *a ambos lados de* [*ambos*, 'los dos']. El subgrupo principal de este grupo lo constituyen los casos en que *de* encabeza un complemento relacional individualizante⁴ (*con la condición de poder venderlo*, *con el (noble) objetivo de ayudar a los demás*, *desde el punto de vista del tamaño...*), pero no faltan casos en que el complemento es relacional argumental agentivo, experimentativo o asimilable (*bajo el mando del general Pérez*, *con el ánimo de quedar bien*, *por el efecto del roce*, *al parecer de muchos de nosotros*, *al decir de la madre*, *en el interior del tonel* [posesión inalienable], *bajo la protección del duque*, *en la línea de Paco Rabanne*, *al alcance de usted*), y aun argumental objetivo (*al encuentro del hijo*, *a la búsqueda de una solución pactada*, *con el (comprensible) deseo de empezar pronto* (/que empiecen pronto los demás) y *con el* [anaf.] *de hacerlo lo mejor posible*, *con la pretensión de ser el primero* o *con la* [anaf.] *de ganar más que los demás*). Aunque la presencia del complemento individualizante tiende a ser incompatible con la idea de locución prepositiva, se dan algunos casos delicados de "locución prepositiva deficiente", principalmente por el contacto de unas lenguas con otras (*al objeto de*, al contrario que *con el objeto de*, incorpora una preposición que en francés es de presencia [*à* frente a *sans*], pero en español no [*con* frente a *sin*]: nótese, no obstante, que mantiene algunos rasgos propios de las pseudolocuciones asimilables [*a tal objeto*, *a cuyo objeto* /*con tal objeto*, *con cuyo objeto*; en

⁴ En esta estructura (*el SN de SN*), que a veces admite versión con adjetivo relacional (individualizante), se da la presuposición 'a es un C', en que *a* es el ejemplar o caso concreto señalado en la adyacencia y *C* es la clase o categoría reflejada en el núcleo del sintagma (*el fenómeno del terrorismo*, *el temible fenómeno del terrorismo*, *el antiquísimo y temible fenómeno del terrorismo*, *el fenómeno terrorista*).

similar sentido cabe interpretar *a tal efecto* y *a cuyo efecto*, sobre *al efecto de* (< à l'effet de), sólo que aquí el sentido aislado de la preposición es 'para' y no 'con'].

2.2.2. Pseudolocuciones consistentes en un adverbio transitivo seguido de la preposición que encabeza su complemento

La estructura es *adv + prep* (a veces, *loc adv + prep* o *amalgama circunstancial + prep*). Así sucede con *dentro del tonel* o *lejos de la playa* [pero no con *dentro de veinte días* o *lejos de molestar*], con *adecuadamente a la ocasión* [pero no con *relativamente a la inversión efectuada*], con *a años luz del cine que aquí se hace* [pero no con *con independencia de la ideología que tengan*] o *a la hora, más o menos, de haber salido tú* [pero no con *a la hora de exigir responsabilidades*].

2.2.3. Pseudolocuciones con eje nominal, pero sin artículo en él

2.2.3.1. La estructura fundamental es aquí *prep + N + prep* como segmento no funcional del sintagma *prep + SN* (*a demanda* /*insinuación* /*instancia* /*instancias* /*preguntas* /*propuesta* /*requerimiento* /*ruego(s)* /*sugerencia* /*súplica(s)*, *instigación* /*invitación* /*indicación* /*iniciativa* /*petición* /**consejo* /**orden* /**mandato* /**recomendación* /**encargo* /**disposición* [como acto ilocutivo yusivo] /**exigencia*) *del jefe, bajo amenaza de sancionarla, como prueba de lo dicho, con ganas de que la alaben, de manos del presidente, en lucha* (/pugna) *por sobresalir, para bien de la humanidad, por orden* (/mandato /consejo /recomendación /encargo /exigencia /disposición /invitación /instigación /indicación /expresa petición) *del jefe, sin ánimo de interrumpir*). El complemento del nombre suele encabezarlo la preposición *de*, aunque también puede aparecer *a* (*por miedo a* [objeto indirecto] *que la asaltarán, en homenaje a su padre*), *por* (*en premio por* [circunstancial de causa] *la actuación*), *con* y alguna otra. Nótese que el complemento *de SN* puede desempeñar funciones adjetivas aquí pertinentes de muy diverso tipo semántico: relación respectual aspectiva (*en materia de educación* (/educativa)), posesión (*a ritmo de samba*), locatividad-posesión (*a usanza de Marruecos*), agentividad (*a demanda de una de las partes*), objetividad (*en recuerdo de su madre*), especificación de ejemplar, o individualización (*a fecha de seis de mayo*), etc.

2.2.3.2. La estructura es *N + prep*. Esta estructura es rara como pseudolocución (como estructura locucional es relativamente pobre, pero varios de

sus ejemplares [*frente a, respecto de (/a), gracias a, caso de...*] son importantes). Creo que *fruto de* y *consecuencia de* son, hoy por hoy, pseudolocuciones, lo que no obsta para que reconozca que hay textos que ofrecen ya lugar para la duda, sobre todo en el caso del primero de los segmentos. Los segmentos locativos *esquina con* y *esquina a*, que también están en ebullición, parecen haber alcanzado ya el nivel de locucionalidad (de grado más o menos bajo). Por el contrario, el también locativo *cruce con* (*El accidente tuvo lugar en la calle Perales, cruce con Gran Vía*) es todavía no locucional.

Éstos son los tres tipos principales de pseudolocuciones prepositivas. Aunque no son los únicos. Nótese, por ejemplo, que las secuencias del tipo de *en lo que se refiere (/respecta) a*⁵, al menos en su “acepción” relacional respectual aspectiva (*Ella es muy superior a él en lo que se refiere a capacidad intelectual* o *Notable mejoría en lo que se refiere al trabajo*), aunque parecen locuciones, no son tal cosa: además de permitir la inversión verbo / suplemento (*en lo que a capacidad intelectual se refiere, en lo que al trabajo se refiere*), lo que indica que el elemento verbal tiene vida, permiten la reducción a *en eso* (conmutación) o *en lo Adjetivo Relacional Clasificativo Respectual Aspectivo* (*superior a él en eso* [*en + SN*], *notable mejoría en lo laboral* [*en + SN*]). La acepción aspectiva de *por lo que se refiere a* (*Ella es muy superior a él por lo que se refiere a capacidad intelectual* o *Notable mejoría por lo que se refiere al trabajo*) está más próxima a la locucionalidad: aunque permite la inversión verbo / suplemento (*por lo que a capacidad intelectual se refiere*), no admite las conmutaciones señaladas (*superior a él por eso* ≠ *superior a él en eso*, *notable mejoría por lo laboral* ≠ *notable mejoría en lo laboral*) y, además, la preposición *por* que lo encabeza no es capaz por sí misma, frente a lo que sucede con *en*, de expresar “localización nocional” aspectiva (*en calidad, en eso, en lo económico, en ese aspecto*). La acepción respectual realizativa tematizadora de *por (/en) lo que se refiere a* (*Por lo que se refiere a los dos encuadernadores, ellos mismos me pidieron la baja*), o sea, el segmento tematizador *por (/en) lo que se refiere a*, sí ha alcanzado el grado de locución (prepositiva), aunque no de primer orden (en *por lo que a los dos encuadernadores se refiere* subyace, ciertamente, un esquema gramaticalizado, pero sin locución alguna). Similar parece ser el caso de la “acepción” respectual (no-realizativa) de temática (*Nada dijo por lo que se refiere al nuevo proyecto de ley*).

⁵ Lo que aquí se dice se aplica también a *en cuanto se refiere (/respecta) a*.

3. PSEUDOLOCUCIONES CONJUNTIVAS⁶

3.1. Pseudolocuciones conjuntivas de que anunciativo

3.1.1. Secuencias de preposición más que anunciativo

3.1.1.1. Preposición más *que* anunciativo propio: *a que* (en *No he venido a que me riñas* [circunstancia de finalidad u objetivo], *Lo atribuyen a que había hielo* [argumento “beneficiario”], *Apuesto a que son robadas...*), *con que* (en *Con que no empeorara me conformaría* [suplemento de suficiencia, eventual] o *Me conformo con que estemos vivos todavía* [suplemento de suficiencia, factivo]...), *de que* (en *Se queja de que la tratas mal* [suplemento de materia temática, no factivo, y de actitud neutral], y *yo no la creo* (/la creo /ni la creo. ni la dejo de creer) o *Se queja de que lo trates tan mal* [suplemento de materia temática, factivo], no en *De que* [loc. conj. causal] *no le hacían caso, se enfadó y se fue*), *desde que* (en *Nos dijo de todo: desde que somos inútiles hasta que no pegamos ni golpe*), *en que* (en *Consiste en que metas más goles que el contrario*), *hasta que* (v. *desde que*), *por que* (en *Luchando por que llegara la democracia*), *para que* (en *Te lo digo precisamente para que lo tengas en cuenta*), *salvo que* (en *Le conté todo, salvo, [‘menos’] que tienes miedo* [SN normal] o *Salvo, [‘a menos de’] desastre descomunal* [SN hipotético] o *que la nieve obligue a suspender el partido* [SN hipotético], *serán líderes mañana*), *sin que* (en *Salió sin que la vieran* [c. de modo] o *El hermano pequeño emigró a Brasil, sin que hasta el día de hoy se hayan vuelto a tener noticias de él* [c. modo-aditivo]), *sobre que* (en *Sobre que era bella, era discreta* [algo arcaizante]), *tras que* (en *Tras que no da golpe, riñe a los demás*).

⁶ Si la pseudolocución tiende a no ser predicativa (*a la vista de que, en vista de* [loc prep] *que*), el contenido de la principal tenderá a ser no presupuesto (*En vista de que no había nadie, me puse a curiosear en los cajones y los armarios*). Si, por el contrario, es predicativa, tal contenido puede ser no presupuesto (*Con el fin de que no creyera que me olvidaba de él, le escribí una extensa carta. Al pequeño le regaló un ordenador con el fin de que fuera familiarizándose con la informática. Porque tiene dinero se cree superior a casi todos nosotros*), pero con igual facilidad podrá ser presupuesto (*Le escribí la carta con el fin de que no creyera que me olvidaba de él. Lo he dicho despacio con el fin de que los alumnos extranjeros se enteren bien de lo que está sucediendo. Lo dice así porque* [pseudoconjunción gráfica, pseudolocución conjuntiva oral] *estamos nosotros delante. -Te digo que te arrugarías. -Tú no me conoces. -Porque te conozco lo digo*). Lo mismo ocurre cuando la pseudolocución es prepositiva (*Les escribí la carta con el fin de consolarlos /Con el fin de consolarlos en la medida de lo posible, les escribí una carta diaria a lo largo de varios meses. He venido a verlos con la intención de prestarles ayuda /Con la intención de agradar en todo lo que pudiera, aquella noche me ofrecí a llevarlos a todos a ver a Ray Charles. Lo escribí antes de conocerte /Antes de cenar, salí a dar un paseo por la Gran Vía*).

El caso de *porque* causal es delicado. La Real Academia admite en el DRAE, en contradicción con lo que opina en otros textos normativos, la variante gráfica *por que*, a la que aplica el rótulo *locución conjuntiva* (DRAE, s. v. *por*), y reserva el rótulo *conjunción* para cuando, sin duda por el antiguo influjo de la gramática latinizante, se escribe junto (*No pudo asistir porque* ('quod, quia') *estaba ausente*). Cuando *porque* es predicativo, sea de causa convencional (*Lo digo porque lo siento. Se cayó porque le empujaron. Murió porque era mortal*), de causa implicativa (*No creas que porque estés enfermo ya van a eximirte de entrenarte: tendrás que suplicárselo*) o de causa agentiva (*Todo ello viene motivado porque las dietas son insuficientes*), no hay duda de que se trata de una secuencia de preposición (*por*) más *que* anunciativo (*por eso* y *porque lo siento, por ser tú* y *porque hoy es mi cumpleaños*): en otros lugares he manifestado mi opinión sobre la endeblez del ingenioso argumento a favor de que este *porque* es una unidad categorial, o sea, una conjunción basado en la agramaticalidad de frases como **Lo admiro porque es bueno y que es sabio* (piénsese en **Es suficiente con que venga y que se esté callado, *Pasó por allí y aquí, *Se caracterizan por que son enormes y que tienen la cáscara casi morada* y casos parecidos). Ha de notarse, no obstante, que el segmento *porque*, en la acepción causal explicativa, o sea, cuando equivale a *y es que* y al *pues* moderno, sí ha alcanzado la categoría de elemento conjuntivo (conjunción o locución conjuntiva, según lo consideremos compuesto de uno o dos segmentos verbales orales)⁷.

Cuando el segmento gráfico *porque* es final no debería haber duda. Se trata siempre de un segmento no categorial integrado por la preposición final *por* y el elemento *que* del sintagma nominal subsiguiente *que OSubj*: que se escriba en dos palabras, como la docta Institución admite (y el sentido común reclama) o en una, como, por influjo de la gramática latinizante (*porque* ['*ut*'] *no me tengas por cobarde*), suele escribirse, es una mera cuestión gráfica, y ello tanto cuando la cláusula final es modificadora de hechos (*Lo dije alto porque se me oyera bien*) como cuando afecta al

⁷ No es aquí pertinente el *porque* deíctico-anafórico introductor de enunciados realizativos yusivos de los que llevan incorporada la descripción del acto (*Te mando que salgas frente a Sal*), frecuente en la zona conclusiva de documentos jurídicos (yusivos) antiguos como enlace de la consecuencia ilocutiva introducida con el contenido del párrafo expositivo anterior o de varios párrafos expositivos previos ([...]. *Porque vos mando a cada uno de vos en vuestros lugares que {fagades... /non fagades... /guardedes... /guardedes e fagades guardar... /...}*). No es pertinente en este lugar porque no es secuencia de preposición más *que* anunciativo sino de preposición más *que* pronombre relativo ('por lo cual, por lo que'), como la actual partícula consecutiva, sutilmente anafórica, *conque* (*Esa ciudad está en Colombia, conque europea no puede ser*).

propio acto de decir (“*Porque non me tengades por dezidor medroso, /Es esta: el amor sienpre fabla mintroso*” [Libro de Buen Amor]).

3.1.1.2. Preposición más *que* anunciativo en segmento conmutable por adverbio nominal (*entonces, ahora*) o sintagma nominal del tipo de *ese momento, el momento aludido, aquella fecha*, etc.: *desde que* (en *Desde que tú llegaste hasta que yo me fui*) y *hasta que* (en *No pararé hasta que lo tenga (/tenerlo) resuelto*).

3.1.2. Secuencias de locución prepositiva más *que* anunciativo

(LP) <i>a base de que</i>	(LP) <i>a expensas de que</i>	(LP) <i>a pesar de que</i>
(LP) <i>a calidad de que</i>	(LP2) <i>a falta de que</i>	(LP) <i>a pretexto de</i>
(LP) <i>a cambio de que</i>	(LP) <i>a fin de que</i>	(LP) <i>a propósito de que</i>
(LP) <i>a causa de que</i>	(LP2) <i>a fin y efecto de que</i>	(LP) <i>a punto de que</i>
(LP) <i>a condición de que</i>	(LP2) <i>a la hora de que</i> ⁸	...
(LP) <i>a consecuencia de que</i>	(LP2) <i>a la mira de que</i>	...
(LP) <i>a costa de que</i>	(LP2) <i>a la vista de que</i>	...
(LP) <i>a cuenta de que</i>	(LP2) <i>a los efectos de que</i>	(LP) <i>sin embargo de que</i>
(LP) <i>a cuento de que</i>	(LP) <i>a más de que</i>	(LP) <i>sin perjuicio de que</i>
(LP) <i>a despecho de que</i>	(LP) <i>a mayores de que</i> ⁹	(LP) <i>so capa de que</i>
(LP) <i>a efecto de que</i>	(LP) <i>a menos de que</i>	(LP) <i>so pena de que</i>
(LP) <i>a efectos de que</i>	(LP) <i>a merced de que</i>	(LP) <i>so pretexto de que</i>
(LP) <i>a expensas de que</i>	(LP) <i>a partir de que</i>	(LP) <i>tocante a que</i>
		(LP) <i>tras de que</i>

Ha de notarse que algunas de las pseudolocuciones conjuntivas de este grupo son poco frecuentes (por ejemplo, *merced a que* frente a *gracias a que*, *amén de que* frente a *aparte de que* o *sin embargo de que* frente a *a pesar de que*). Asimismo, no es de desdeñar el hecho de que algunas de estas secuencias están prácticamente recluidas en lenguajes especializados: por ejemplo, *sin perjuicio de que* (*sin perjuicio de + que*) suele suponer ámbito jurídico-administrativo (*sin perjuicio de que pueda haber nuevas incorporaciones (/poder realizar nuevas incorporaciones /posibles nuevas incorporaciones)*). El caso en que el segmento nominal *que* *O* es conmutable por adverbio nominal (*ahora, entonces*) o sintagma nominal del tipo de *ese momento* o *el momento aludido* es aquí menos normal que en el caso de las preposiciones, pero también se da (*A partir de que se dividió la herencia*).

⁸ *A la hora de que tengas que buscar trabajo, te conviene tener presentes dos cosas: [...].*

⁹ *A mayores de que son muy buenas* [dialec]. Como *amén de que son muy buenas*.

3.1.3. Secuencias de adverbio (o locución adverbial o circunstancial no locucional) más complemento encabezado por prep + que anunciativo

a años luz [loc adv] de que, a conciencia de que, a continuación [loc adv] de que, a dos dedos [loc adv] de que a favor [loc adv] de que, a la espera de que, a la hora (/el mes... /las dos horas /...) de que, a poco [loc adv] de que, a renglón seguido [loc adv] de que, ..., simultáneamente a que, subsecuentemente a que, subsiguientemente a que, ulteriormente a que.

Nótese que en este bloque (secuencia de unidad adverbial más *de que*, segmento inicial del complemento *de que O*) entran pseudolocuciones delicadas como *a salvo de que* (*No están a salvo de que los puedan atacar de nuevo*), *a conciencia de que* (*A conciencia de que nos hacía daño*) o *al corriente de que* (*Al corriente de que era la última visita*). Y, por supuesto, las pseudolocuciones conjuntivas temporales *después de que*, *luego de que*, *antes de que*, *enseguida de que*, *con anterioridad a que*, *anteriormente a que*, *con posterioridad a que*, *posteriormente a que*, *acto seguido a que* y otras por el estilo.

3.1.4. Secuencias que encabezan un circunstancial de estructura *prep + SN* en que *SN* consiste en un nombre (*N*) seguido de un argumento suyo, o sea, *N + prep + que + O*

Son, pues, secuencias provistas de un nombre de estructura argumental (*ganas, ánimo, miedo, pretensión...*) presentado por una preposición (*con ganas de que esto acabe, por miedo de que me vieran, por miedo a que se asustara, sin ánimo de que me escuchen hasta el final, sin intención de que me paguen más de lo debido*). En algunos casos no es fácil el descarte como secuencia de *loc prep imperfecta + que*: así sucede en los casos de *con ánimo de que, con idea de que, con intención de que, con pretexto de que y como efecto de que*. Suelo interpretar *con anterioridad a que O, con posterioridad a que O* y sintagmas similares como secuencias de locución adverbial más complemento regido; pero nótese que *posterioridad, anterioridad, ulterioridad...* son nombres con estructura argumental aquí pertinente.

He aquí algunas de estas pseudolocuciones conjuntivas:

bajo amenaza de que, bajo caución de que, como compensación a que, como efecto de que, como prueba de que, con afán de que, con ánimo de que, con deseo(s) de que, con encargo de que, con esperanza(s) de que (se salven), con esperanza(s) de que (se salvarán), con gana(s) de que, con idea de que, con intención de que, con peligro de que, con posibilidad de que, con pre-

tensión de que, con pretexto de que, con probabilidad de que, con riesgo de que, ..., sin ánimo de que, sin esperanza(s) de que, sin ganas de que, sin intención de que, sin necesidad de que.

3.1.5. Secuencias que encabezan un circunstancial de estructura *prep + SN* en que *SN* es definido

3.1.5.1. Secuencias que encabezan un circunstancial de estructura *prep + SN* en que *SN* es definido y consiste en un artículo determinado, un nombre nuclear y un complemento de este nombre, o sea, *art + N + de + que + O*.

3.1.5.1.1. Pseudolocuciones conjuntivas terminadas en *de que* en que este segmento encabeza un complemento que representa un argumento del nombre nuclear definido (*el ánimo, el deseo, la necesidad*). He aquí algunas:

a la orden de que, bajo la amenaza de que, con el afán de que, con el ánimo de que, con el deseo de que, con el encargo de que, con el espíritu de que, con el riesgo de que, con la esperanza de que (vengan), con la esperanza de que (vendrán), con la pretensión de que (que vengan), con la pretensión de que (es justo), con la satisfacción de que, con la voluntad de que, desde el convencimiento de que, en la conciencia de que, en la confianza de que, en la creencia de que (es justo), en el convencimiento de que, en la convicción de que, en la esperanza de que (vengan), en la esperanza de que (vendrán), en la necesidad de que, en la seguridad de que, en la urgencia de que.

Nótese que es posible la adjetivación del nombre nuclear (*con el noble deseo de que se salvaran todos* [presuposición: se trata de un deseo que es noble], *con el doble deseo de que triunfara y de que no se metiera en política*) y, asimismo, su supresión, convirtiéndose el segmento *el (/la)* en un anafórico (*con el deseo de que triunfaras y con el de que no volvieras por aquí, con el espíritu de hacerlo bien y con el de que nos lo reconocieran los demás*). La adjetivación calificativa no presuposicional también es posible (*con el firme deseo (/deseo firme) de que se cumpliera la orden*).

3.1.5.1.2. Pseudolocuciones conjuntivas terminadas en *de que* en que este segmento encabeza un complemento individualizante

Encabezan complementos que responden al patrón *preposición + SN* [*SN = ArtDef N de SN*] en que la preposición *de* es antiapositiva (como en *la ciudad de Madrid, el hecho de estar aquí, el fenómeno del paro o la categoría del adverbio*) y el segmento *de SN* actúa, por tanto, como comple-

mento especificador de ejemplar, o sea, como un complemento determinativo relacional individualizante. La secuencia *prep ArtDef N de que O* es sólo una de las variantes de un esquema complemental de mucho mayor abarque: por ejemplo, *en el caso de que tengan que huir* comparte esquema complemental con *en el caso de tener que huir* [cláusula infinitiva], *en ese caso* o *en tal caso* [solución deíctico-anafórica], *en el caso siguiente* [calificación catafórica], *en un caso* [cuantificación con catáfora]: *en el de que tengan que huir*, *en qué caso* [solución interrogativa], *en el improbable caso de que tengan que huir* [calificación explicativa; cf. *con el inconfesable objetivo de que le sirvieran de esclavas*], *en el improbable caso de tener que huir*, *en cuyo caso* [adjetivación relativa; cf. t. *con cuya condición le fue donado* o *con cuya finalidad se construyó*], *en el caso que tengan que huir* [ausencia del antiapositivo *de*; cf. *con la condición que sean buenas* o *con el fin que no haya abusos*], *en el* [ausencia de *N* y anaforización] *de que tengan que huir* [cf. t. *con la condición de que se case* y *con la de que vuelva de Cuba*], *en el* [anafórico] *de tener que huir...* Con ciertos núcleos (por ejemplo, *finalidad*, *compromiso* y asimilados) pueden darse, además, adjetivaciones explicativas con *doble* (/triple) y, asimismo, adjetivaciones calificativas restrictivas (*Se hizo así con la doble finalidad de que terminaran pronto y pareciera bien* (/y *de que pareciera bien*), *Se ha hecho así con el doble objetivo de que se cumpla la norma y de que el ciudadano se sienta respaldado*, *Lo ha hecho con el restrictivo propósito de que el importe del premio sea entregado a los pobres* [contrástese con la secuencia *con el loable propósito de que el importe del premio sea entregado a los pobres*, en que el calificativo es explicativo y se da la presuposición de que entregar el importe del premio a los pobres es un propósito loable]).

Aunque lo normal será que el complemento individualizante sea puro, o sea, estrictamente eso y nada más (*al albur de que su partido gane*, *con la finalidad de que mejore*, *por el motivo de que había hielo*, *sobre la base de que no había otro remedio*, *con la condición de que sean nuevas*, *con la salvedad de que están secas*, *por la razón de que no son tuyas*, etc.), es también posible la presencia de algunos casos híbridos: así sucede, creo, en *Lo hizo así con la* (\emptyset /*firme* [no presuposicional] /*loable* [presuposicional]) *intención de que los demás también se beneficiaran de ello* o *Me fue requerido con el compromiso de que se me devolvería a su debido tiempo*, donde, subyacentemente, el segmento *de SN* representa un argumento del predicado (*intención*, *compromiso*), pero, además, el contenido 'que O' aparece como la especificación de un ejemplar concreto de la clase nombrada (la clase 'intención', la clase 'compromiso'), lo que no ocurre en *con intención de que todo fuera más fácil* o *sin intención de que le hicieran daño*, en que *de SN* es, sólo, un complemento argumental parecido al de *las ganas de que lo eligieran* o al de *con ánimo de venganza*.

He aquí un elenco de ejemplares de este importantísimo subtipo de pseudolocuciones conjuntivas:

al albur de que (Todo ello queda al albur de que su partido gane), al extremo de que, al punto de que, ante la eventualidad de que, ante la posibilidad de que, ante la imposibilidad de que, bajo el compromiso de que, bajo el pacto de que, bajo el pretexto de que, bajo la asunción de que, bajo la condición de que [varias acepciones], bajo la reserva de que [varias acepciones], con el agravante de que, con el aliciente de que, con el añadido de que O, con el argumento de que, con el compromiso de que, con el cuento de que, con el condicionante de que, con el fin de que, con el inconveniente de que, con el motivo de que, con el objetivo de que, con el objeto de que, con el pretexto de que, con el propósito de que, con el requisito de que [varias acepciones], con el resultado de que, con la agravante de que, con la calidad de que [varias acepciones], con la condición de que [varias acepciones], con la diferencia de que, con la disculpa de que, con la excusa de que, con la finalidad de que, con la idea de que [varias acepciones], con la intención de que, con la matización de que, con la mira de que, con la misión de que, con la particularidad de que, con la peculiaridad de que, con la recomendación de que, con la reserva de que [varias acepciones], con la salvedad de que [varias acepciones], con la ventaja de que, en el caso de que, en el sentido de que [varias acepciones], en el supuesto de que, en la disyuntiva de que, en la hipótesis de que, en la suposición de que, hasta el extremo de que, hasta el punto de que, para el caso de que, por el hecho de que [varias acepciones], por el motivo de que, por la causa de que, por la razón de que, sobre la base de que [varias acepciones].

3.1.5.2. Secuencias que encabezan un circunstancial de estructura *prep + SN* en que *SN* es definido y consiste en un pronombre demostrativo (o personal) neutro (*eso, aquello, lo*) y un complemento de este pronombre, o sea, *pron + de + que + O*

Se trata de un caso muy peculiar de *de SN* como complemento relacional individualizante (v. 3.1.5.1.2). En este circunstancial, que supone presencia de polifonía, las variantes del esquema complemental son menores que en los del tipo *en el supuesto de SN* (*Lo dije por aquello de que los errores se pagan. Lo dije por aquello tan repetido de que los errores se pagan*). Además de *por aquello de que O* son posibles *con eso de que O* y *por lo de que O* (*Con eso de que lo han ascendido, ya no quiere hablar con nosotras. Lo dice por lo de que estabas cansado. Gracias por lo de que soy guapa*). Nótese que, en estos casos, estrictamente el complemento *de SN* no especifica una clase nombrada (*caso, condición, supuesto, finalidad...*): no hay aquí aducción de clase, ni explícitamente indicada (*con la finalidad de que vuelvan*) ni anafóricamente referida (*y, sobre todo, con la de que vuelvan sanos*), sino mero señalamiento, sin rótulo denominativo específico, de lo que el complemento *de SN* ha de especificar.

3.2. Otros tipos de pseudolocuciones conjuntivas

3.2.1. Pseudolocuciones conjuntivas consistentes en la secuencia de un adverbio o locución adverbial más *que* relativo

3.2.1.1. Con la adyacencia *que O* en función restrictiva (*Siempre, o casi siempre, que da voces es porque no tiene razón. Siempre [adv. t.] que [comodín relativo] vengo, siempre, la encuentro haciendo algo importante*). Repárese en las “variantes” locativa (*Dondequiera que está, hay problemas*) y de modo *Comoquiera que lo hace, lo hace bien*). Nótese, asimismo, que el segmento condicional de igual forma (*siempre que*) sí es locucional.

3.2.1.2. Con la adyacencia *que O* en función no-restrictiva (*Si algún día te quise / fue por el pelo. Ahora(,) que estás pelona, / ya no te quiero. Ahora(,) que vamos despacio, vamos a contar mentiras*). Nótese que la posible ausencia de pausa tras *ahora* (adv. t.) viene posibilitada por el rasgo de unicidad presente en el deíctico (cf. *Tú que lo sabes..., Tu que estás sentado...*). Repárese en la versión locativa equiparable (*Aquí, que hay humedad, se nota más el calor*), en la de modo (*De la otra manera era muy difícil: así, que se ve lo que se va haciendo, resulta más fácil*) o en otras posibilidades dentro de la propia gama de la temporalidad (*Antes, que no había ordenadores, las matrículas nunca se retrasaban: ahora(,) que los hay, todo son problemas*).

3.2.2. Pseudolocuciones conjuntivas consistentes en la secuencia de un adverbio o locución adverbial más *que* comparativo (*Mucho antes que tú llegaras, Poco después que tú llegaste*)¹⁰

4. OBSERVACIONES FINALES

4.1. No debe descartarse el caso de un segmento complejo que funcione con estructura sintáctica diferente en dos textos, o en dos hablantes, manteniendo una substancia semántica similar. Éste es el caso de *a menos de que*

¹⁰ Los segmentos consistentes en la secuencia de un adverbio o locución adverbial más *que* no comparativo ni relativo (tipo *luego que*) son delicados y parecen encajar como verdaderas locuciones (*Luego (/ *Mucho luego) que lo vio, se puso a insultarlo. Enseguida (/ En seguida) que me vio, levantó el brazo. Inmediatamente que salí, cerraron con llave*).

(loc prep + *que* anunciativo¹¹ o bien loc. conj. “dequeísta” [‘a menos que’, cf. *a no ser “de” que*]) y, en sus varias acepciones, incluida la acepción final marcada, *con tal de que* (loc prep + *que* anunciativo y loc. conj [‘con tal que’]): nótese, de paso, que las locuciones conjuntivas *con tal que* y *a menos que*, son, históricamente, anteriores a *con tal de que* y *a menos de que*.

4.2. No se ha abordado en este estudio, pero tiene mucho interés, la cuestión relativa a aquellas secuencias que, siendo locuciones de determinado tipo categorial, parecen, o son tenidas por, locuciones de otro tipo, o sea, aquellos casos en que el prefijo *pseudo-* no afectaría a *locución* sino, por ejemplo, a *locución conjuntiva* (*pseudo-* “*locuciones conjuntivas*”) o sólo a *conjuntiva* (*locuciones pseudo-conjuntivas*). Así, locuciones prepositivas como *a fin de* o *a pesar de* son presentadas alegremente como locuciones conjuntivas, posiblemente como reliquia de la visión latinizante de la sintaxis del español (*para* (/por) + *Inf*, lat. ‘ut’, conjunción final [¡pero con modo no nominal!], *por* (causal) + *Inf*, lat. *quod, quia*), la locución adverbial deíctico-anafórica *por consiguiente* suele tenerse por locución conjuntiva (*Vive en Madrid* y [conj. coord.], *por consiguiente* (/consiguientemente [adv.]), *vive en España*) y solemos catalogar como locuciones conjuntivas (subordinativas, eso sí) secuencias temporales que, realmente, son locuciones adverbiales relativas, como *mientras que*, *mientras tanto que*, *mientras tanto*, *entre tanto* (/entretanto) *que*, *entre tanto*, *en tanto que* o *en tanto*. Un ejemplo evidente para este último caso es el que aparece en la frase *Mientras tanto* [‘en el espacio de tiempo en que’, ‘durante el tiempo en que’] *tú les limpiaste el despacho, ellos estuvieron en el bar hablando mal de ti*¹². Piénsese en *Donde* [‘en el sitio en que’ o ‘en los lugares en que’] *tú plantaste tomates y lechugas, ellos plantaron sospechosas amapolas*.

¹¹ *A menos de* [mandato mío [arcaico] /mandarlo yo /que yo lo mande].

¹² Hay, en efecto, como se sugirió más arriba, locuciones adverbiales relativas temporales, como hay adverbios relativos de tiempo (*cuando*, *mientras*). Y no hay, en principio, razón especial para que no existan locuciones adverbiales relativas de modo, lugar o cantidad, habiendo como hay adverbios de cantidad (*Diviértete cuanto puedas*), lugar y modo. Nótese que existen locuciones adverbiales relativas ¡de causa!, bien es verdad que sólo son aptas para funcionar en contexto sintáctico no-restrictivo y, además, introduciendo necesariamente contenidos de modalización epistémica (*Ella nunca estuvo allí, por donde difícilmente puede ser la autora material de la pintada*): nótese que *por donde*, aquí, expresa causa e introduce consecuencia.

COMUNICACIONES

EL LENGUAJE DE LOS MÓVILES Y SU INFLUENCIA EN LA ORTOGRAFÍA Y LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

GONZALO ÁGUILA ESCOBAR

INTRODUCCIÓN

La ortografía del español sigue siendo en la actualidad uno de los grandes problemas en la enseñanza de la lengua no tanto por su normalización que está perfectamente sistematizada, sino por la no adecuación de los alumnos a esas reglas prefijadas. No es difícil encontrar hoy en día exámenes y trabajos de alumnos, escritos con numerosas faltas de ortografía, con abreviaturas, palabras incompletas y con una imprecisa y desordenada redacción y estructuración del texto en la que observamos la incapacidad del hablante para exponer y plasmar sus ideas en el plano escrito de la lengua.

Además, tal y como vienen observando algunos lingüistas y profesores de lengua, este fenómeno de ausencia de corrección ortográfica ya no solo es propio de alumnos de secundaria o bachiller sino que ha trascendido, ha superado de manera lógica la barrera hasta llegar a los estudios superiores, a las universidades en las que cada día más los alumnos universitarios se olvidan de tildar los acentos o de distinguir entre b y v. Y no creemos que debamos hacer ningún tipo de excepción según las titulaciones pues deben escribir con corrección tanto el abogado, el médico, el licenciado en Bellas Artes como el filólogo, aunque la inadecuada ortografía es intolerable en alumnos de filologías y en especial de Filología Hispánica por una razón creo, sólida y clarificadora: nosotros vamos a ser los futuros educadores en potencia de esos otros alumnos por lo que desde esta perspectiva no podemos errar de manera alguna pues seremos ejemplos, espejos vivos en lo que

ellos se mirarán, transmisores de una corrección ortográfica y de lo que es más, de una perfección y claridad en la expresión.

A menudo hemos escuchado de alumnos y de otras personas sentencias como las siguientes:

- ¿Para qué sirve la ortografía, para qué hay que escribir bien si la gente te entiende?
- ¿Por qué no puedo repetir una misma palabra en una misma frase?
- Pues yo creo que está claro lo que yo quiero decir, creo que se me entiende.

Para contestar a estas cuestiones que posiblemente más de uno las hemos escuchado, no se nos ocurre alguien mejor que Andrés Bello para refutarlas pues él consideraba que tanto la lectura como la escritura eran los dos instrumentos básicos de culturización de un pueblo pues más allá de la lógica y obvia consideración de la lectura y escritura como medios de difusión propios de su naturaleza comunicativa, se escondía toda una teoría acerca del lenguaje que se conecta con su *Filosofía del entendimiento* y con el mismo concepto ontológico de individuo y su libertad. Señala Bello en sus *Indicaciones sobre la conveniencia de simplificar y uniformar la ortografía en América* que se “*se forman las cabezas por las lenguas, ... y los pensamientos se tiñen del color de los idiomas*”. Bello parte, tal y como recoge Urrutia¹, de la idea de lenguaje como instrumento que pone en contacto al hombre con la realidad que le rodea, con la experiencia y con especial atención a la dualidad individuo/sociedad, es decir, el lenguaje lleva al individuo a la sociedad, a la función de participación², que permite la transmisión de información entre los individuos de una sociedad y sobre todo, en una instancia más profunda, a su realización personal, a su libertad, a su felicidad en tanto que es ser social.

Según esto, no podemos ni debemos descuidar en la enseñanza de la lengua española las cuestiones ortográficas ni la buena expresión pues no es tan solo una cuestión de mera formalidad, de normatividad, sino de otorgarle a los alumnos los instrumentos necesarios para hacer frente a la vida, estamos favoreciendo con ello la adecuada integración del alumno en la sociedad.

¹ Vid. Urrutia, H. (1982), “Concepción de la normatividad en la obra de Andrés Bello”, en *Letras de Deusto*, Bilbao, Junio, 12:23, pp. 5-37.

² Vid. Torrejón, A. (1980-1981), “La reforma ortográfica de Bello y al estandarización del español americano”, en *Homenaje a Ambrosio Rabanales BFUCh*, Santiago, Chile (BCF), 31:1. pp. 465-479.

No obstante, no va a ser tarea de este trabajo contemplar las incorrecciones ortográficas pues creemos que están perfectamente sistematizadas gracias a una larga tradición estudiada por la Historiografía Lingüística que tiene su culmen con la publicación de la Ortografía de la Academia en donde se recogen cada una de las normas y reglas que someten a arte la lengua escrita. Pero sí nos vamos a centrar en un nuevo fenómeno de creación muy reciente como son los móviles y sus mensajes o también mal llamados *sms*³, que están fracturando de manera voraz la sintaxis, la fonética y en definitiva la ortografía española.

Intentaremos en primer lugar situar a este tipo de comunicación dentro del marco teórico de los lenguajes especiales para posteriormente hacer una análisis de la misma.

1. LOS MÓVILES, ¿UN LENGUAJE ESPECIAL?

El desarrollo de la industria de los móviles o también llamados en la variedad hispanoamericana celulares, es bastante reciente si tenemos en cuenta un hecho lingüístico básico como es el que ambos términos no aparecen recogidos en la vigésimo primera edición del *DRAE* de 1992, mientras que en la nueva edición de 2001 ya sí se recogen aunque con matices que hay que destacar. *Celular* aparece como tercera acepción y con la marca de americanismo y *móvil* no aparece como tal unidad léxica sino dependiente de la construcción sintagmática *teléfono móvil* un hecho en definitiva contrario al uso pues los hablantes en España empleamos mayoritariamente la palabra *móvil* propio de la economía lingüística y no *teléfono móvil*.

Otro hecho básico desde el punto de vista sociológico que nos revela el carácter novedoso de este fenómeno es la “normalización” de los usos sociales del móvil: antes nos parecía extraño ver a alguien hablando por la calle en voz en grito por el teléfono y nos irritaba tremendamente escuchar la amplia gama de melodías que emanaban continuamente cuando estábamos en un restaurante o una cafetería mientras que hoy en día, nos hemos acostumbrado y ya el móvil pasa desapercibido siendo su empleo restrictivo solamente para conciertos determinados, óperas, clases, teatros y por supuesto el cine.

En definitiva, hemos podido comprobar cómo la llegada del móvil a nuestra sociedad española ha sido un hecho bastante reciente sin embargo este carácter de novedad no ha impedido que en pocos años se desarrolle una especie de jerga propia del móvil en la que actualmente miles de jóvenes se comunican.

³ Término innecesario del inglés con el que se denominan a los mensajes de los móviles.

Resulta difícil situar este tipo de lenguaje dentro del marco teórico de lo que conocemos como lenguajes especiales pues ni siquiera encontramos una uniformidad de criterios a la hora de establecer qué entendemos por lengua especial ni qué tipos de lenguas se incluyen dentro de ella. No obstante vamos a tratar de delimitar el objeto de estudio y para ello hay inicialmente un rasgo claro y es el de su desviación respecto a la lengua común, es decir como señala Rodríguez Díez son “*realizaciones lingüísticas marcadas con relación a la lengua común*”⁴. Y es que tradicionalmente los lenguajes especiales se ha definido por exclusión, por contraste, sin embargo entre los que lo han definido nos interesan dos nociones fundamentales:

- “Se entiende por lengua especial aquella que no es empleada más que por grupos de individuos colocados en circunstancias especiales”⁵.
- “Se denomina lengua especial toda manera de hablar propia de un grupo que comparte además de la lengua de la comunidad en cuyo seno vive”⁶.

De las definiciones nos interesa analizar dos aspectos fundamentales que se derivan: de un lado, el grupo de individuos y de otro, las circunstancias especiales en las que se hace uso de este lenguaje.

Sobre el grupo de individuos hay que señalar que aunque el lenguaje de los móviles no corresponde a un uso exclusivo de un grupo determinado, sí es cierto que mayoritariamente es empleado por los jóvenes pero teniendo en cuenta que este grupo se amplía actualmente entre los diez y los treinta y cinco años aproximadamente y se extenderá progresivamente conforme las generaciones que conocen el móvil vayan sucediéndose. Además, no podemos hablar de grupos sociales, es decir de niveles socioculturales, ni de colectivos, ni de profesiones, sino que los móviles y su específico lenguaje es empleado tanto por un médico, un estudiante o un mecánico por lo que el número de usuarios de este lenguaje es bastante elevado y su red de acción amplia y diversa.

En cuanto al segundo aspecto, hay que determinar que la práctica de este lenguaje se reduce a la circunstancia especial, única y exclusiva de escribir y leer mensajes motivada como más tarde veremos por la economía lingüística. Por tanto es una acción muy concreta, muy determinada y limitada al

⁴ Rodríguez Díez, B., *Los lenguas especiales. El léxico del ciclismo*, Colegio Universitario de León, p. 46.

⁵ Vendryes, J. (1967), *El lenguaje*, U.T.E.H.A., Méjico.

⁶ Guiraud, P. (1956), *L'Argot*, P.U.F., París.

móvil, es decir que este lenguaje en principio no se va a emplear en otras situaciones comunicativas aunque como demostraremos si puede trascender a la lengua común como cualquier lengua especial.

De este aspecto podemos sacar otra conclusión importante como es que este tipo de uso se recluye en el nivel escrito de la lengua, tan solo se escribe, no se habla y cuando se lleva acabo el proceso de lectura el receptor inicia un proceso de recodificación, de readaptación sin ningún tipo de problema a la lengua común.

En definitiva, estamos hablando de un uso lingüístico bastante atípico y difícil de encorsetar. Si observamos la clasificación que lleva a cabo G.L. Becaria podemos comprobar como el lenguaje de los móviles no pertenece ni al científico-técnico, no es terminología, ni jergas, ni lenguaje sectorial,... Si seguimos las características que propone Rodríguez Díez para la concreción de los lenguajes especiales éstas nos aportan datos nuevos y reveladores que nos ayudan a clarificar aún más este tipo de lenguaje:

- En primer lugar considera que todas las lenguas son subsidiarias de una lengua común y en este sentido parece clara la adscripción y dependencia del lenguaje del móvil a la lengua común.
- En segundo lugar plantea que *“si bien las mayores variaciones de un sistema de lengua se encuentran en el léxico, por su carácter abierto de hecho, no se puede desechar la posibilidad de individualizar también una lengua especial en virtud de variaciones sintácticas previstas en el sistema”*⁷, a lo que yo añadiría variaciones morfológicas y fonéticas y aquí creo que está el hecho esencial, la fundamentación teórica, pues el lenguaje de los móviles no se caracteriza de ningún modo por el léxico al contrario que la mayoría de los lenguajes especiales, sino que se conforma a partir de los niveles morfológico, fonético y sintáctico mediante la simplificación a través de las abreviaturas, eliminación de espacios entre las palabras juntando los sintagmas,...
- De la anterior característica deriva que la mayoría de estudios que se han hecho hasta ahora sobre lenguajes especiales han versado sobre estudios sobre el léxico elaborando glosarios, vocabulario u obras lexicográficas.

Concluye Rodríguez Díez estableciendo una clasificación de los lenguajes especiales en tres grupos entre los que nos resulta sumamente difícil incluir el lenguaje de los móviles pues habla de argot cuyo rasgo definitorio

⁷ Rodríguez Díez, *Op. Cit.*, p. 50.

es el esoterismo con fin críptico; de los lenguajes sectoriales que define como jergas profesionales; y por último de lenguajes científico-técnicos pertenecientes a las ciencias y disciplinas científicas. Si nos detenemos sobre esta división, no hallamos resquicio en donde situar el lenguaje de los móviles por lo que llegamos a la conclusión de la dificultad de ubicar, de encuadrarlo teóricamente en un marco preciso debido a los rasgos que lo caracterizan:

- No tiene un sentido críptico. En ningún momento el usuario emplea las abreviaturas para ocultar el mensaje pues los móviles tienen de antemano la característica de que son individualizados, personales y en principio intransferibles.
- No incluye un grupo social determinado
- Solo se manifiesta en el plano escrito de la lengua
- No presenta un vocabulario específico aunque si hay cierto léxico como veremos relacionado con el mundo de los móviles
- Los procesos de desviación de la lengua común se deben sobre todo a cuestiones de simplificación en los planos fonético, sintáctico y morfológico.
- Este lenguaje sólo se emplea a la hora de escribir mensajes siendo muy específico su uso.

Concluyendo, ¿es el lenguaje de los móviles una lengua de especialidad? Es complicado responder a esta pregunta en primer lugar porque como ya señalamos ni siquiera están muy claros cuáles son los criterios y los límites de esta cosificación, pero lo cierto y lo evidente es que supone una desviación respecto a la lengua común pero quizá esto no sea suficiente para definirla como tal pues además presenta unos rasgos bastante diferenciadores respecto a los lenguajes que tradicionalmente se han considerado como lenguajes especiales por lo que en definitiva creemos que el intento de enmarcar teóricamente este tipo de lenguaje nos ha llevado a una caracterización amplia del fenómeno aunque finalmente dejemos la puerta abierta y no lleguemos a una denominación precisa.

2. DESCRIPCIÓN DEL LENGUAJE DE LOS MÓVILES

El léxico

Considerábamos anteriormente que aunque no presentaba un vocabulario específico sí podíamos registrar cierto léxico relacionado con el entorno del móvil, con ciertas palabras que aparecen explícitamente en la pantalla del

móvil u otras que las empleamos para referirnos a ciertos usos del teléfono y que están trascendiendo a la jerga juvenil. Cuando encendemos el móvil lo primero que nos pide es el *pin*, palabra que hace referencia a un código y que bien se podía haber sustituido por ésta, de hecho no aparece con esta acepción en el nuevo *DRAE*, lo que ocurre es que la fabricación y factura de los móviles se hace en lengua inglesa sin traducción alguna. Incluso existe el *pin2* que es para uso exclusivo de las empresas. Si erramos tres veces el código secreto, en el *pin*, entonces nos insta a que tecleemos el *punk* que si igualmente lo erramos de forma instantánea se bloqueará la tarjeta *sim*. Nos hallamos pues ante tres extranjerismos *pin*, *punk* y *sim* que fácilmente tienen traducción en nuestra lengua sin embargo cada vez más se están introduciendo entre la jerga juvenil en la que podemos escuchar oraciones como la siguiente que posiblemente alguien no versado en estas cuestiones no entenderá: “No vuelvas a meter el *pin* que el *punk* no sé donde está lerdo, tu verás como me fastidies la tarjeta *sim*”.

Si por el contrario hemos insertado bien nuestro código entonces el móvil se iniciará correctamente y aparecerá ciertos símbolos y letras en la pantalla lo que se conoce ya como *display*, palabra claramente de raigambre inglesa y que a pesar de nuestra gran sorpresa aparece recogida en la actualísima edición del *DRAE* con las siguientes acepciones:

display. (Del ingl. *display*). m. **despliegue** (exhibición.) || 2. Dispositivo de ciertos aparatos electrónicos, como los teléfonos y las calculadoras, destinado a la representación visual de información. || 3. Soporte en que se exhibe un producto con fines publicitarios.

Y en el *display* aparece generalmente un *logo* que no es más que la abreviación de logotipo (“distintivo formado por letras, abreviaturas, etc., peculiar de una empresa, conmemoración, marca o producto”) pero que sin embargo esta abreviación se está extendiendo entre los jóvenes debido al negocio de los logos, es decir, distintos logotipos con los que, como se anuncia, puedes darle personalidad a tu móvil.

En el *display* también puede aparecer una advertencia del tipo “sin red”, “falta de red”, “red bloqueada”,... que nos indica que nuestro móvil está apagado o fuera de cobertura en este momento y con este uso de *red* no hacemos sino sumar una acepción más a las once que recoge en la actualidad el *DRAE* debido a la significación metafórica fácil de establecer debido al juego que da una red en su significado original de “aparejo hecho con hilos, cuerdas o alambres trabados en forma de mallas, y convenientemente dispuesto para pescar, cazar, cercar, sujetar, etc.”.

Pero en este caso la red está en perfecto estado y tenemos la cobertura necesaria por lo que estamos en posibilidad de dar un *toque* o *tono* un hecho

diario y cotidiano en los jóvenes que se ha convertido en la nueva forma de decir “hola” o “me acuerdo de ti”. Generalmente se denomina *toque* a la acción de llamar a alguien y colgar al escuchar un tono sin intención de que el receptor reciba la llamada por eso otra gente prefiere el empleo de dar un tono, es decir, como recoge el *DRAE*, dar señal acústica que suena en el auricular del teléfono una vez marcado el número con el que se desea establecer comunicación, expresión que sería más correcta pero menos usual que *dar un toque* pues no se recoge en el diccionario de la Academia ninguna acepción en este sentido y lo más similar sea la expresión “toque de atención” que significa un “llamamiento, indicación, advertencia que se hace a alguien”.

Y por último, hay que destacar en relación al léxico todas esas palabras formadas a partir de siglas de origen inglés tales como *sms* que hace referencia a los mensajes, *gps* o *gsm* que se han lexicalizado en el habla como por ejemplo es el caso de *gps* que ya no solo denomina a un sistema de localización geográfica vía satélite sino al instrumento en sí que posee ese sistema.

Rasgos morfológicos, fonéticos y sintácticos

Previamente hay que tener en cuenta un hecho esencial y es que todos estos rasgos van a estar motivados por una marcada tendencia a la simplificación y a la economía lingüística. A menudo los profesores de lengua intentan explicar a sus alumnos de secundaria y bachiller qué fenómeno es el de la economía lingüística cuando por ejemplo exponen que la derivación y la composición son procesos transformativos del nivel sintáctico al léxico favoreciendo la economía como por ejemplo en sacacorchos que exigiría decir toda una oración como “instrumento que sirve para sacar corchos” o cuando tratan de mostrar que en el hablante hay una tendencia natural a la simplificación. Y una manera muy ilustrativa de ejemplificar la economía del lenguaje se puede hacer precisamente desde algo que ellos emplean a cada instante como son los móviles, se puede explicar a través de los mensajes pues uno de ellos, tal y como muestro a continuación, escrito sin abreviatura, supondría tener que mandar dos mensajes de manera que la economía de la lengua repercutiría en la economía real y esto los alumnos lo aprenden rápidamente:

“Tengo que decirte algo importante. Hace tiempo que no me llamas y te echo de menos. Desde que estoy estudiando en Cuenca no nos vemos nada. ¿Vas a ir a por mi a la estación? Recógeme sobre las diez. Te quiero mucho”.

Palabras: 42

Caracteres(con espacio): 214

Número de mensajes: 2

Coste: $28,8 \times 2 = 57,6$ pesetas

"Tngo decirt algo mprtnte ace tmpo n m yamas y t exo d- dsde k toy studndo n Cuenca n ns vemos nda vas a ir a x mi a l stción? recógm sbre ls 10 t kiero muxo".

Palabras: 39

Caracteres(con espacio): 156

Número de mensajes: 1

Coste: 28,8 pesetas

Sobre esta necesidad de simplificación básicamente se van a desarrollar todos los rasgos propios de este lenguaje que enumeramos a continuación:

1. Se puede suprimir el espacio entre las palabras si esto supone ahorrar caracteres. (tptcqr? = ¿te apetece quedar?)
2. La sintaxis se simplifica eliminando generalmente los nexos. Ej. Tengo decirte algo.
3. Los signos de interrogación y exclamación van solamente detrás a la manera inglesa.
4. No se tilda ningún acento pues supone una pérdida de tiempo pero es que además, lo raro es que los móviles presenten caracteres para representar a las vocales acentuadas.
5. No se emplean las mayúsculas pues para ello es necesario darle a otra tecla más.
6. Apenas hay signos de puntuación: la coma prácticamente no se emplea, el punto tampoco y tan solo los signos de interrogación y admiración aparecen en los mensajes.
7. Uso constante de abreviaturas propias y similares a las que emplean los estudiantes la hora de copiar apuntes:
 - rápidamente → rápidax
 - por → x
 - una → 1

Y en cuanto a la fonética, también en la misma línea de la simplificación podemos destacar:

1. La ausencia de h pues no se pronuncia y en la escritura es innecesario.
2. Empleo de la s líquida inglesa y supresión de la vocal que le precede. Ej. stoy, slogan, studiar, ...
3. Se suprimen las vocales en las palabras más comunes. Ej. tngo, studndo, cnso, ...
4. Supresión de la -d intervocálica del participio. Ej. cansao, lo comío por lo servío
5. Se sustituye la ll por la y en todos los casos pues escribir la doble ll supone tener que teclear dos caracteres en vez de uno. Ej. yate, yave, yamo, yama, kayate, ...

6. La q deja de estar acompañada de la vocal o lo más general es que se sustituya por la grafía k.
Ej. q qieres? o k kieres?
7. El fonema ch se sustituye por la grafía x:
Ej. t kiero muxo. K marxa;
8. Se utilizan la fonética de las consonantes para hacer redundante las vocales que la preceden o la siguen.
Ej. kra=kara; kdat= quédate; pna=pena
9. Cuando el fonema velar fricativo va a acompañado de una u se sustituye por la grafía w.
Ej. awa, wapa, wapeton, ...

Una vez analizados las características especiales de este lenguaje es necesario matizar acerca del empleo de los mismos pues no todos los que escriben mensajes lo hacen del mismo modo. Podríamos hablar por tanto de una gradación cuantitativa en el uso de los distintos rasgos que iría desde un uso indiscriminado que en algunas ocasiones llegaría a una dificultad del receptor para descodificar el mensaje:

“dl a mma q n enm n ksa pq m vy d cpas en lven dl 6 y dspues a vr mjrsalbrddlataqdnervis”

un término medio en el que sólo se abrevian las preposiciones y algunos nexos:

“dile a mma q no como n ksa pq m voy en l vecina dl 6 y dspues a ver mujers al brde d n atq d nrvios”

“dile a mama q no como n casa pq m voy con la vecina del 6 y después a ver mujeres al borde d n ataque de nervios”

o hasta los que escriben los mensajes sin ningún desvío o alteración respecto a la lengua común:

“dile a mama que no como en casa porque me voy con la vecina del sexto y después a ver mujeres al borde de una ataque de nervios”

3. INFLUENCIA DEL LENGUAJE DE LOS MÓVILES EN LA ORTOGRAFÍA Y LA LENGUA DE LOS ALUMNOS. ¿CÓMO REMEDIARLO?

Lo cierto es que aunque hayamos sentenciado que este tipo de lenguaje sólo se da en la circunstancia especial y concreta de mandar un mensaje hay que reconsiderar esta afirmación y tener en cuenta que este tipo de simplifica-

ción del lenguaje común también se está empleando en los famosos *chats* por lo que la trascendencia de esta reducción desmesurada de la lengua entre los jóvenes es bastante amplia. Una reducción que, como leíamos en un pequeño manual sobre mensajes, está sujeta a una filosofía que reza así:

1. No hay reglas, las que hay las pones tú.
2. Lo único que importa es que tus amigos te entiendan.

Y concluye con una frase reveladora:

¡La filosofía es que tienes libertad para hacer lo que te sale del móvil!

Y entonces, después de leer detenidamente estas sabias frases uno vuelve al principio, a donde empezó y releo la sentencia de Bello en la que declara que “*se forman las cabezas por las lenguas, ... y los pensamientos se tiñen del color de los idiomas*” y no queremos saber después de esto de qué gama cromática están tintados los pensamientos de tantos jóvenes si siguen estos consejos.

La trascendencia de este tipo de lenguaje se va a reflejar sobre todo en la ortografía y en la expresión pero primordialmente en la primera. En cuanto a la expresión, cabría pensar positivamente que la limitación de espacio agudizaría el ingenio para transmitir en pocas palabras universos sentimentales si lo que se quiere decir es un “te quiero” o “un lo siento” o ironía sutiles si lo que se pretende ser es satírico y mordaz pero no sobran precisamente *Benedettis* o *Quevedos*, y por el contrario el alumno supera la limitación de caracteres con la supresión de espacios, elementos sintácticos, a lo que se une que el alumno tiene que leer constantemente oraciones como “Bloqueo teclado activo” fomentado por las propias compañías de móviles y no sabemos si el que ha escrito ese comando es un robot o un humano.

Sobre la ortografía creemos que la trascendencia es vital pero sobre todo en las etapas iniciales de aprendizaje o si el alumno no ha hecho suyo la ortografía de antemano porque consideramos que el problema no está tanto en simplificar sino en saber que se está simplificando, es decir, en ser consciente de que se está transgrediendo la norma. El problema es que no se sepa y por tanto la confusión del aprendiz puede ser caótica pues cometerá incorrecciones desconociendo qué está bien o qué está mal. Al leer y escribir las palabras sin hache, las palabras sin acento, llave con y, y no tener una referencia de corrección clara y precisa, llegará a aprender esos términos incorrectamente o cuando los vea en su forma adecuada los confundirá.

¿Cuál puede ser la solución que un profesor de lengua lleve a cabo en las aulas? En primer lugar afrontar sin problemas el nuevo fenómeno analizándolo con ellos, destacando las diferencias, marcando lo correcto frente a lo

inadecuado. Una práctica además bastante divertida para ellos porque pueden analizar sus propios mensajes y los que reciben.

Y en segundo lugar y un hecho vital: más Cortazar, más Kundera, más poesía, más Cervantes, más Benedetti, más Pérez Reverte, más Borges, ... en definitiva más lectura porque el alumno va a reproducir tanto en la ortografía como en la expresión aquello que continuamente lee y vive y si aquello que lee y vive es un juego maravilloso, es una rayuela o una tregua, entonces no tendremos que preocuparnos del lenguaje de los móviles.

BIBLIOGRAFÍA

Guiraud, P. (1956), *L'Argot*, P.U.F., París.

Poole, V., y Lloyd, J. (2001), *Mensajes de texto*, Plaza y Janés, Barcelona.

Rodríguez Diez, B., *Los lenguas especiales. El léxico del ciclismo*, Colegio Universitario de León.

Torrejón, A. (1980-1981), "La reforma ortográfica de Bello y al estandarización del español americano", en *Homenaje a Ambrosio Rabanales BFUCh*, Santiago, Chile (BCF), 31:1. pp. 465-479.

Urrutia, H. (1982), "Concepción de la normatividad en la obra de Andrés Bello", en *Letras de Deusto*, Bilbao, Junio, 12:23, pp. 5-37.

Vendryes, J. (1967), *El lenguaje*, U.T.E.H.A., Méjico.

Diccionario de la lengua española, Real Academia española, Madrid, 1992.

CUANDO DIGO “DIGO”. REFLEXIÓN SOBRE USOS
Y VALORES DEL SUBJUNTIVO APLICADA
A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL L2

M^a CARMEN ALONSO MORALES
UNIVERSIDAD DE GRANADA

Como el título indica, en esta comunicación vamos a intentar describir el funcionamiento de una serie de estructuras del Subjuntivo centradas en las diversas matizaciones de los verbos de voluntad, deseo y lengua, según la clasificación hecha por la Gramática Tradicional. La explicación viene acompañada y reforzada por un ejercicio práctico consistente en la audición y análisis de un material real, en este caso una canción, producido por los autores (el grupo Christina y los Subterráneos) sin pensar en modo alguno –suponemos– en la posible manipulación de las estructuras lingüísticas utilizadas.

Pongamos el siguiente ejemplo: al analizar las frases

quiero comer sopa

y

quiero que te comas la sopa

consideramos que el hecho de que el verbo “comer” aparezca en la primera sentencia en infinitivo y en la segunda en subjuntivo se debe, sin más, al tipo de sujeto que hay en cada una de ellas.

En *quiero comer sopa*, es obvio que el sujeto es el mismo (yo). En este primer caso el infinitivo está funcionando como un nombre y puede cam-

biarse por *quiero la comida (la sopa)*. En *quiero que te comas la sopa*, es claro que el sujeto es diferente y por esto es por lo que se justifica el uso del subjuntivo. Sin embargo, en este segundo caso, no podemos hacer una sustitución por “la comida”, como hemos hecho en el caso anterior, *quiero que (tú) la comida (la sopa)*, no tiene ningún sentido (al menos en lo que se entiende en comunicaciones normales según la frecuencia).

La justificación del subjuntivo por el simple hecho del cambio de sujeto no es exacta. Lo que en *quiero que te comas la sopa* quiere verdaderamente el sujeto “yo” es que el sujeto “tú” haga algo; es decir, el sujeto “yo” hace referencia a una acción que tiene que hacer el sujeto “tú” y que, al no depender en exclusiva de la voluntad de “yo”, implica la necesidad del subjuntivo como forma de expresión de lo que está fuera del alcance de ejecución del propio “yo”. Dicho de otra forma: en la frase con infinitivo, por tratarse de igual sujeto, se hace hincapié en el objeto (la comida), en la segunda expresión lo que interesa es la acción, una acción que tiene que llevar a cabo un sujeto distinto.

Todo esto parece muy evidente en estos dos casos citados, pero las cosas van a ir complicándose cada vez más según avancemos con los ejemplos.

Ahora vamos a trabajar con

Hoy no vengo a casa al mediodía. Te he preparado sopa, cómetela

Supongamos que éste es el mensaje que he dejado a mi hija esta mañana sobre la mesa de la cocina. Supongamos también, más tarde, la llegada de mi hija con una amiga y, al leer la nota comenta:

Mi madre dice que no viene al mediodía, que me ha preparado sopa y que me la coma

otra posibilidad puede ser

Mi madre dice que no viene al mediodía, que me ha preparado sopa y que me la tengo que comer

En ambos casos se trata de frases del llamado “estilo indirecto” o “discurso referido”. Al fijarnos en cómo se organizan los elementos en cada una de las estructuras, observamos que los dos primeros verbos (venir, preparar) se transmiten en indicativo en los dos casos; sin embargo, el verbo final (comer), en una oración aparece en subjuntivo mientras que en la otra aparece en indicativo. Si analizamos lo que nos comunican los verbos “venir” y “preparar” vemos que se trata de informaciones que no implican para nada al sujeto al que va dirigido el mensaje, es decir, simplemente le dan una noticia, **una información**.

El mensaje que se envía con el verbo "comer" sí que afecta al sujeto (mi hija) de alguna forma, porque se trata de **una petición**; el receptor tiene que posicionarse de alguna manera, por lo menos, al transmitir a una segunda persona el mensaje inicial. En la primera oración, esta segunda persona, se ve obligada a utilizar el subjuntivo e indica, así, que es consciente de que le ha sido formulada una petición, sea del tipo que sea. El sujeto emisor primero no se ha conformado con la información sino que el mensaje del último verbo pide la acción del sujeto receptor, además, por eso mismo se ha transmitido en imperativo.

En la segunda frase de estilo indirecto, el transmisor se ha decantado por la perífrasis de obligación "tener que + Infinitivo" (podía haber sido otra como "deber + Infinitivo", "haber que + Infinitivo", etc.) y la usa en Indicativo y de este modo el transmisor (la transmisora en este caso) expresa que es consciente de haber recibido una petición y ya no sólo la formula como una exigencia a la acción, sino que, al usar el Indicativo, nos informa que la petición primera ya ha sido asumida como algo que necesariamente ha de realizar.

El hablante nativo de español rara vez entra en esta problemática a la hora de expresarse y no parece muy trascendente lo que hasta aquí vengo tratando. Mi experiencia con estudiantes extranjeros, y especialmente con alumnos de origen hispano pero que viven ahora en una sociedad que no usa como primera lengua el español (el caso de Estados Unidos), me ha hecho pensar bastante en ejemplos como el anterior que, normalmente ejecutan con las opciones ya expuestas; sin embargo, si la transmisión se realiza a partir de *mi madre me dijo ayer*, los resultados obtenidos resultan curiosos:

Mi madre me dijo ayer que no venía (o vendría) a comer, que me había preparado (o me preparó) sopa y que me la comiera (o tenía que comer).

ante esto no tenemos nada que objetar, pero

Mi madre me dijo ayer que no venía (o vendría) a comer, que me había preparado sopa (o me preparó) y que me la comería.

La utilización en esta frase del Condicional en lugar del Subjuntivo es muy interesante. No basta con la explicación de la tendencia a este uso que se observa en hablantes vascos cuando se expresan en español, que viene de antiguo (recordemos el episodio de Don Quijote y el vizcaíno), o que también encontramos en zonas del Caribe; en el caso de estos estudiantes, este uso aparece de forma espontánea como si esa petición ya no estuviera vigente por darse en un pasado desconectado con el presente y, ahora, la entienden como una simple información.

Todo ello me ha llevado a pensar en una ambigüedad de los usos del Subjuntivo que hace que dicho modo sea considerado por los hablantes jóvenes (que la verdad es que ni se lo cuestionan, y hacen muy bien) o por los estudiantes extranjeros (éstos sí sufren más al intentar explicaciones de cierta racionalidad) que al usar este modo –tan odiado– andan por los relativos caminos del mundo virtual y, claro, cuando de alguna manera intentan pasar al mundo real y concreto (suponiendo que exista) no les resultan operativas unas formas verbales que parecen muy poco consecuentes precisamente por su virtualidad; sobre todo cuando se trata del pasado que justo por haber terminado en el tiempo con respecto al ahora, ya parece no tener otra posibilidad o salida.

Vamos a trabajar enseguida con una canción en la que se usan estructuras de deseo (petición) y estructuras informativas a partir del uso de un “quiero” o “digo que no quiero” (elípticos) que nos obligan a utilizar Indicativo y Subjuntivo según se trate de información o petición, y, además, veremos una serie de frases de relativo en las que el uso del modo verbal es totalmente subjetivo –y por eso informa con más detalle– de los gustos y las aversiones de la autora sobre lo que debe ser “el hombre ideal”. Se trata de una canción titulada “Alguien que cuide de mí” del disco *¡Que me parta un rayo!* del grupo Christina y los Subterráneos (1991)

Alguien que cuide de mí

*Que en sus brazos me sienta
una niña pequeña
sonría, le mienta
y se trague mis penas*

*Que sacuda mi cama
como un animal
y que por las mañanas
me dé un poco más*

*Que no sea muy malo
que no sea muy bueno
y, si me hace regalos
que no le cuesten dinero*

*Alguien que cuide de mí
que quiera matarme
y se mate por mí*

*Que no quiero más chulos
que no traen un duro
ni tíos muy feos
con un gran empleo*

*Que no quiero borrachos
ni locos de atar
nigún mamarracho
que me haga llorar*

*Ni chicos perdidos
buscando a mamá
ni tipos muy finos
que luego te la dan*

Alguien que cuide...

*Que me lleve a la feria
y luego a bailar
le dejaré ver mis medias
para que corra detrás
Alguien que cuide...*

Al analizar la primera estrofa de esta canción, lo primero que deducimos es que se trata de una estructura en la que hay que sobreentender un "deseo", o "quiero", del que depende todo lo que sigue y que no es más que la explicación de en qué consiste este deseo; ahora bien, hay que tener en cuenta que la autora nos lleva a cierta ambigüedad por el uso que hace del Subjuntivo, cuando quizá hubiera sido mejor el Infinitivo por ser el mismo sujeto —o quizás no—, veamos:

*Que en sus brazos me sienta una niña pequeña / deseo sentirme una niña
pequeña en sus brazos*

esta frase no presenta ningún problema, pero

*sonría, le mienta y se trague mis penas / (deseo) sonreír, mentirle y que
él se trague mis penas
(deseo) que sonría (él), mentirle y que él se trague mis penas*

aquí si encontramos verdadera dificultad porque no sabemos quién desea la autora que sonría, si él o ella, y esto complica la comprensión de lo que quiere decir.

En la estrofa que viene a continuación esta muy claro quién es el sujeto que debe realizar las acciones de “sacudir” y “dar”, el mismo del que la autora nos dice cómo debe ser su comportamiento en la estrofa tercera. En esta misma estrofa tercera, la frase de relativo referente al tipo de regalos que quiere que le haga su hombre ideal nos explica que sean de los que

no le cuesten dinero

y usa el verbo en Subjuntivo haciendo referencia a esa futuridad de los regalos que piensa recibir.

La estrofa cuarta también es clara en cuanto a quién es la persona que debe cuidarla, querer matarla –muy difícil de entender por los extranjeros– y que se mate por ella.

En la estrofa quinta vemos que ya no se trata de estructuras de deseo (también peticiones) sino de informaciones. Aquí no sobreentendemos el verbo “quiero” sino el verbo “digo”, y se trata de una información rotunda: digo que no quiero, y a continuación una serie de tipos humanos que no le resultan nada atractivos ni interesantes y que incluso en algún caso quedan muy bien identificados por medio una estructura de relativo

*Que no quiero más chulos
que no traen un duro*

en Indicativo precisamente, indicando con toda probabilidad que conoce muy bien a estos ejemplares. También queda descrito con estructuras de relativo que no quiere *ningún mamarracho que la haga llorar, ni tipos muy finos que luego te la dan*, en este caso en Subjuntivo, y es obvio que al compararlos con los chulos, éstos últimos no parecen ser tan detestados como el uso del Indicativo ha hecho que deduzcamos.

En las dos últimas estrofas volvemos otra vez a encontrar las estructuras de deseo (o petición).

Si a continuación pedimos a nuestros alumnos que nos cuenten lo que había dicho Christina en la canción sobre su hombre, vamos a ver que es prácticamente imposible saber, al pasar al estilo indirecto, quién era la persona que tenía que asumir la realización de las acciones que la autora deseaba:

Christina dijo que (deseaba) que en sus brazos se sintiera una niña pequeña (podemos entender que es la propia autora), que sonriera (¿quién?), que le mintiera y que se tragara sus penas (¿quién?)

La dificultad de comprensión viene dada por la confusión aparente entre objetos y acciones y sujetos del texto original.

Si seguimos reproduciendo en estilo indirecto lo que viene después no vamos a encontrar ningún problema, por ejemplo, podemos continuar con

Christina dijo que no fuera muy malo ni muy bueno y que, si le hacía regalos, que no le costaran dinero

pero ¿podemos considerar válido *dijo que no sería muy malo*? ¿Son similares *dijo que no sería muy malo y que me comería la sopa*, que vimos antes en el ejemplo *mi madre dijo ayer que no venía a comer, que me había preparado sopa y que me la comería*?

La respuesta es ¡no! desde el punto de vista de la Gramática, pero la calle utiliza más y más cuando habla y escribe estos extraños usos, a los que, por otra parte, tienden los extranjeros cuando están estudiando español. No creo que el Subjuntivo esté en decadencia, está en decadencia el estudio en la escuela para los hablantes nativos y extranjeros de la Gramática y es una pena pero cada vez hay menos preocupación por expresar lo que se quiere decir de la manera correcta cuando se puede entender, aunque sin menos matices, economizando palabras (tiempos verbales, por ejemplo). Los tiempos están cambiando y la noción de Gramática también, quizá la respuesta, como decía la canción "está escrita en el viento".

VOCABULARIO TÉCNICO: PROGRAMA INFORMÁTICO PARA EL APRENDIZAJE DE PREFIJOS, SUFIJOS Y RAÍCES GRIEGAS Y LATINAS

ANTONIO CASTILLO VALDÉS
I.E.S. PEDRO SOTO DE ROJAS DE GRANADA

JUSTIFICACIÓN

Es ya un tópico hablar del empobrecimiento léxico de nuestra sociedad y, especialmente de los niños y jóvenes, achacándolo a la influencia de los medios de comunicación (la televisión, sobre todo) y a la falta de trabajo específico de la escuela en torno al vocabulario.

Quizás pueda ser cierto que la escuela haya olvidado un poco el cultivo del léxico de los alumnos durante los últimos años, aunque en estos momentos se percibe un nuevo interés e inquietud por el tema en amplios sectores docentes, que se manifiesta en cursos y publicaciones sobre este aspecto de la lengua.

Este interés se debe, sobre todo, a la conexión general que existe entre desarrollo de la lengua y del pensamiento: La mayor riqueza léxica supone mayor riqueza de pensamiento; la utilización variada de vocablos nos habla de una distinción mental más precisa de la realidad. En definitiva, se puede afirmar que un hablante con numerosos recursos léxicos estará siempre en mejores condiciones de aprendizaje y de formación personal que otro que no disponga de ellos.

Consciente de la validez de las afirmaciones anteriores, vengo dedicando una buena parte de las clases de Lengua Castellana y Literatura al aprendizaje de numerosos compuestos de raíces griegas o latinas que he ido recogiendo a lo largo de los muchos años que llevo en la enseñanza.

El aumento de vocabulario culto en los alumnos ha sido evidente y sus repercusiones más inmediatas se han dejado sentir en el aprendizaje de otras asignaturas, como son: Las Ciencias Naturales, Física, Geografía e Historia, Filosofía...

Muchos de mis exalumnos, al encontrarlos de nuevo, me han comunicado las facilidades que han tenido para el estudio de Medicina, Biología, Geología, ... como consecuencia de las raíces aprendidas en la asignatura de Lengua.

Sin embargo, soy consciente de que esa tarea es, muchas veces, árida, a pesar de intentar plantearla de forma amena y dosificada. Por esta razón, pienso que conjugando las posibilidades del ordenador con la experiencia y el material acumulado con los años, he conseguido un programa que puede permitir a los alumnos que lo utilicen asimilar, no sólo un amplio caudal léxico, sino también un gran número de prefijos, sufijos o raíces de origen griego o latino, que les faciliten la comprensión de las nuevas palabras que continuamente se están creando para designar los nuevos descubrimientos.

OBJETIVOS

- 1º Facilitar el aprendizaje de unas 300 raíces griegas y latinas empleadas en la formación de nuevas palabras.
- 2º Conseguir que el usuario sea capaz de conocer el significado de unas 1.000 palabras construidas con las raíces antes citadas.
- 3º Profundizar en el conocimiento del origen de nuestra lengua.
- 4º Fomentar la creatividad con la creación de neologismos.

INSTALACIÓN

Para poder ejecutar esta aplicación, no necesitas instalarla en tu disco duro. Todos los ficheros y librerías necesarios para que funcione están en el CD-ROM.

Ahora bien, si deseas que el programa funcione con mayor rapidez, puedes copiar en tu disco duro la carpeta completa donde está el programa.

REQUISITOS

- 1º Un ordenador con un microprocesador Pentium 100 o superior y sistema operativo Windows 95 o superior.
- 2º Dieciséis MegaBytes de memoria RAM.
- 3º Monitor SVGA (preferiblemente configurado a 640 X 480).

4° Tarjeta de sonido Sound Blaster o compatible.

5° Unidad lectora de CD-ROM 24 X.

DESTINATARIOS

Este programa está pensado fundamentalmente para *alumnos de Bachillerato*. Puede ser útil para aquellos que vayan a estudiar carreras de “letras”, pero, resultará aún más práctico para los que piensen cursar carreras como Medicina, Biología, Geología, Enfermería...

Puede ser utilizado fundamentalmente en las clases de Lengua Castellana y Literatura de 1° y 2° de Bachillerato, aunque no me parece descabellado utilizarlo en 4° de la E.S.O.

Evidentemente, *cualquier persona* (incluidos los universitarios) que tenga inquietud y curiosidad por conocer mejor nuestra lengua se beneficiará con el uso del programa.

ESTRUCTURA

Introducción

Esta primera parte pretende justificar la necesidad del aprendizaje del vocabulario culto, construido a partir de elementos tomados del latín y, principalmente, del griego.

Se completa con una animación para ejemplificar cómo se forman los compuestos que se van a repasar más adelante. Se utiliza como ejemplo ANTROPÓNIMO.

Historia de la Lengua

El objetivo de esta segunda parte es hacer un recorrido por los hechos históricos que han influido en la formación de la lengua española.

Va desde las lenguas prerromanas hasta nuestros días.

Se trata de un vídeo grabado a partir de una serie de diapositivas y con su correspondiente banda sonora, que va explicando lo que las imágenes muestran.

Leyes de evolución

Con este apartado se pretende que los alumnos que deseen ampliar un poco más sus conocimientos sobre la formación de nuestra lengua lo puedan conseguir.

En él aparece una selección de las “leyes” de evolución de los sonidos latinos a sonidos del castellano. Cada una de ellas va acompañada de su correspondiente ejemplificación.

Dobletes

Más de cincuenta dobles se muestran en este apartado.

Con ellos se pretende ejemplificar lo visto en el tercer apartado, comprobando cómo han influido las leyes en las palabras patrimoniales y no en sus respectivas palabras cultas.

A la vez, se comienza a ampliar el vocabulario, al reconocer la relación entre las dos palabras de cada doblete.

Lista de palabras

En este apartado se han recogido cerca de 150 palabras compuestas por elementos tomados del griego y del latín.

Con ellas se pretende que los alumnos vayan asimilando el significado de sus componentes, que aparecen en la pantalla correspondiente a esa palabra y que, si pulsamos en ellos, obtenemos una relación de palabras que tienen ese mismo componente.

Además del dibujo que representa a la palabra, se puede ver una oración en la que ésta aparece utilizada.

Lista de componentes

El sexto apartado es el más importante de todos. Todos los demás van encaminados a que se memorice el significado de los más de doscientos componentes que en él aparecen.

Nos da paso a una pantalla en la que aparece el significado y una serie de palabras en las que éste es utilizado. Se muestra el significado etimológico de cada una de ellas al pasar el ratón sobre ella.

Juegos

Por último, se muestran una serie de “juegos” para que se pueda ampliar el vocabulario culto de forma relajada.

Se trata de acertar la palabra (entre cuatro obtenidas al azar) que corresponde al dibujo o que completa una oración.

Además, nos podemos entretener con el ahorcado, sopas de letras, emparejar o componer palabras y viendo gentilicios.

FUNCIONAMIENTO

Ejecución

Puedes ejecutar el programa de una de las siguientes formas:

1. Inicio/Ejecutar/D:\inicio.exe y Aceptar
2. Mi Pc/...(D:) y doble clic sobre "inicio.exe"
3. Inicio/Buscar/Archivos o carpetas. En "nombre" escribimos inicio.exe y en "Buscar en" ponemos la letra de la unidad lectora de CD. Después hacemos doble clic sobre él.
4. Crear un acceso directo en el Escritorio.

Nota: en todos los casos anteriores puede que el nombre del archivo sea voca.exe en vez de inicio.exe.

Navegación

En la mayoría de las pantallas vas a tener un botón de Menú, que te llevará directamente a la pantalla inicial desde la que podrás elegir la opción que desees.

En otras ocasiones podrás utilizar botones que te llevarán a la siguiente o a la anterior pantalla.

Sobre todo, dispondrás de submenús que harán que pases a la pantalla correspondiente a su nombre. Suele convertirse el cursor en una mano.

Ayuda

Puedes obtener ayuda sobre el contenido del programa o sobre el mismo programa de una de las siguientes maneras:

- 1ª Haciendo clic en el botón **Ayuda**.
- 2ª Pasando el ratón sobre el botón que tiene un ?.
- 3ª Al pasar el ratón sobre un botón o elemento de un menú, en la Barra de estado suele poner para qué sirve.
- 4ª Con la opción de menú **Ayuda**.

Terminar

Cuando desees salir del programa puedes realizar alguna de las siguientes acciones:

- 1ª Hacer clic en el botón **Cerrar** de la ventana principal (está en la parte superior derecha y contiene una **X**).
- 2ª Utilizar la opción **Salir** del menú.
- 3ª Hacer clic en el botón **Salir** de la pantalla donde está el menú principal. Tendrás que confirmarlo.
- 4ª Con **Alt + F4** o
- 5ª Desplegando el Menú de control y haciendo clic en **Cerrar**.

SUGERENCIAS

Antes de comenzar a usar este programa sería conveniente que se explicara en la clase de Lengua Castellana y Literatura de 1º o 2º de Bachillerato (incluso en la de 4º de E.S.O.) todo lo relacionado con los aspectos de la historia de nuestra lengua y sobre aspectos de Lexicología y Semántica tales como composición, derivación, neologismo, etc. Hacer esto supone reconocer que este programa informático no ha sido creado para sustituir las clases tradicionales sino como un instrumento más que puede ser usado para mejorar la formación de nuestros alumnos.

Ahora bien, una vez arrancado el programa sería conveniente conseguir que el usuario del mismo lo recorriera en el orden que aparece en el menú principal:

Primero ejecutar la introducción para hacerse una idea de las posibilidades y limitaciones de la aplicación. Para ello nada mejor que leer/oir la justificación, ver el ejemplo propuesto y entretenerse unos minutos construyendo palabras.

En segundo lugar y, aunque sólo sea una vez, convendría detenerse en los aspectos históricos que han influido en la formación de la lengua española. De esta manera se comprenderá mejor el porqué la mayor parte de los componentes que se utilizan en la formación de las nuevas palabras (y cuyo aprendizaje es el objetivo primordial del programa) son de origen latino y, fundamentalmente, griego.

El tercer apartado, el relativo a las leyes de evolución de los sonidos desde el latín a nuestros días, está pensado más para universitarios que para alumnos de secundaria por lo que se puede prescindir de él. Sin embargo, creo que puede ser interesante para alumnos de enseñanza media que quieran satisfacer su curiosidad.

Al cuarto ítem del menú principal creo que se le debe dedicar un cierto tiempo para profundizar en los conceptos de palabra culta frente a palabra patrimonial y en la íntima relación etimológica y significativa entre las parejas de palabras que se proponen.

A la lista de palabras se le debe dedicar bastante tiempo porque nos prepara de una forma natural para el aprendizaje de los componentes que se recogen en el apartado siguiente. Los alumnos pueden “navegar” libremente a lo largo de esta lista deteniéndose en el significado, los componentes y la frase en que aparece ésta utilizada. Debe ser un recorrido relajado.

La lista de componentes propiamente dicha sí que debería ser estudiada y memorizada con cierta profundidad. Para ello no se debe descartar entregarle a los alumnos una copia en papel de estos componentes (se recoge al final de este manual) para que se realice en la casa un estudio más sistemático de éstos. El programa les permite, sin embargo, recorrer estos componentes en su aparición en distintas palabras de nuestro idioma. Colocando el puntero del ratón sobre una palabra aparece explicado el significado etimológico que aporta cada uno de los elementos que la constituyen. Evidentemente, es más fácil recordar una palabra cuando conocemos su estructura y el significado aportado por cada uno de sus componentes. A este bloque del programa es al que hay que dedicarle un mayor tiempo y un mayor esfuerzo.

Por último, el bloque titulado “juegos” puede ser una recompensa para el que haya realizado el esfuerzo necesario para asimilar la mayor parte de los componentes mencionados en el párrafo anterior. Sin embargo, la experiencia me dice que el profesor debe procurar que los alumnos no comiencen el programa por este apartado. La mayoría de ellos, al ejecutar el programa, tienden a pulsar esta opción, que es muy productiva, motivadora e instructiva sólo si previamente se han “visto” y “trabajado” los anteriores apartados.

Después de haber utilizado el programa suelo realizar una serie de actividades para potenciar los beneficios conseguidos con el mismo. Así, les encargo, y me suelen entregar, que creen palabras nuevas utilizando los componentes aprendidos. El significado de estas palabras, que pueden no estar admitidas por la Real Academia, sí debe ser comprendido por los compañeros con los conocimientos adquiridos utilizando el programa.

Suelo proponer concursos en la clase de tal forma que, consiguiendo un componente al azar, deben escribir el mayor número de palabras en que éste aparezca. Es importante en este caso el uso del diccionario de la Academia, porque en este caso para que las respuestas sean correctas sí deben estar recogidas en dicho diccionario.

Otra actividad para después de haber usado el programa consiste en la confección de listas de palabras. Se comienza con una palabra al azar que contenga al menos dos componentes. Sucesivamente cada grupo de alumnos propondrá otra palabra en la que debe aparecer uno de los componentes de

la palabra anterior. Pierde el grupo que no sea capaz de proponer una nueva palabra.

Buenos resultados me ha dado también la elaboración de familias léxicas. Esta actividad, que puede ser realizada individualmente o en grupo, consiste en ir buscando términos que estén relacionados con una determinada palabra (seleccionada por el profesor, no obtenida al azar) como nave (navegación, navegante, astronauta, náutica...), sueño (sonámbulo, soñar...), ver (televisión, visionario...), cuerpo (corporal, corpiño, Corpus, incorporar...), etc.

Lista de componentes

A	Sin, privación
Able	Que se puede...
Acro	Extremo, Cumbre
Aero	Aire
Agogía	Conducir
Agro	Campo
Aje	Acción de... conjunto de...
Algia	Dolor
Aliu	Otro
Ambulo	Andar, trasladar
Andro	Varón
Anemo	Viento
Anfi, Ambi	Ambos, dos; alrededor
Anglo	Inglés
Ánima	Alma, aire, aliento
Anno	Año
Anti	Contrario
Anto	Flor
Antropo	Hombre
Aqu, acu	Agua
Argent	Plata
Ario	Lugar, conjunto de..., oficio
Aristo	El mejor
Arque	Antiguo
Arquía	Mando
Artro	Articulación
Audio	Oír
Auru	Oro
Auto	Por sí mismo

Axis	Eje
Baro	Presión, pesado
Bi, Bis	Dos
Biblo	Libro
Bio	Vida
Bolo	Lanzar
Bradi	Rápido
Braqui	Corto
Caco	Malo
Cali	Bonito, hermoso
Cardio	Corazón
Carpio	Fruto
Céfalo	Cabeza
Centro	Centro
Ciclo	Rueda, círculo
Cida	Que mata
Cinema	Movimiento
Circum	Alrededor
Cito	Célula
Cli no	Inclinación, lecho
Co	Con, compartir
Cornu	Cuerno
Corpu	Cuerpo
Cosmos	Universo, orden
Cracia	Poder
Cripto	Oculto
Cromo	Color
Crono	Tiempo
Cultura	Cultivo
Dáctilo	Dedo
De, des	Separación
Deca	Diez
Demo	Pueblo
Dendro	Árbol
Dente	Diente
Derma	Piel
Di	Dos
Dis	Separación, anomalía
Dia	A través de
Dígito	Dedo
Dinam	Fuerza
Disco	Disco

Doxia	Opinión
Dromo	Lugar donde corren
Ducir	Llevar
Edro	Cara
Eido	Imagen, con forma de...
Electro	Electricidad
Endo	Dentro
Entomo	Insecto
Epi	Sobre, encima
Equ	Caballo
Equi	Igual
Eritro	Rojo
Esfera	Esfera
Espectr	Imagen
Esperma	Semilla
Estoma	Boca
Etno	Raza
Eto	Carácter
Eu	Bien, buen
Ex	Alejamiento, que ya no es
Extra	Fuera de...
Facio	Hacer
Fago	Comer
Fero	Llevar
Ferro	Hierro
Filio	Hijo
Filo	Amor a...
Filo2	Hoja
Filo3	Hilo
Fisis	Naturaleza
Fito	Planta, vegetal
Fobia	Miedo
Folia	Hoja
Fono	Sonido
Forme	Forma
Foro	Llevar
Foto	Luz
Fugo	Huir
Gamia	Unión
Gaster	Estómago
Geno	Origen
Geo	Tierra

Geronto	Anciano, viejo
Gine	Mujer
Glota	Lengua
Gluco	Azúcar
Gnosco	Conocer
Gono	Ángulo
Grafo	Escribir, grabar
Gramma	Letra, resultado de grabar
Hagio	Santo
Heleno	Griego
Helio	Sol
Hema	Sangre
Hemi	Mitad
Hepta	Siete
Herbi	Hierba
Hétero	Otro, distinto
Hexa	Seis
Hidro	Agua
Higro	Humedad
Hiper	Por encima de ...
Hipno	Sueño
Hipo	Caballo
Hipo2	Debajo
Histo	Tejido
Homo	Hombre
Homo2	Igual, semejante
Iatría	Adoración
Ictio	Pez
Ignis	Fuego
In	Privación
Insecto	Insecto
Ínsula	Isla
Inter	Entre
Intra	Dentro
Iso	Igual
Itis	Inflamación
Ización	Producción
Lacte	Leche
Lalia	Hablar
Latría	Adoración
Leuco	Blanco
Lexi	Lenguaje, palabra

Lipo	Grasa
Lisis	Descomponer
Lito	Piedra
Loco	Lugar
Logo	Estudio, palabra
Loquio	Hablar
Ludo	Juego
Macro	Grande
Magno	Grande
Mancia	Adivinación
Manía	Manía
Maquia	Combate
Mar	Mar
Mega	Grande, un millón
Mensura	Medida
Meso	Medio
Meta	Más allá, cambio
Metro	Medida
Micro	Pequeño, millonésima parte
Miria	Diez mil, innumerable
Miso	Odio
Mono	Uno
Morfo	Forma
Móvil	Que se mueve
Nau	Nave
Necro	Muerte
Neo	Nuevo
Nesos	Isla
Neuro	Nervio
Noct	Noche
Nomos	Ley
Octo	Ocho
Óculo	Ojo
Odonto	Diente
Oftalmo	Ojo
Oleo	Aceite
Oligos	Poco
Oma	Tumor
Omni	Todo
Ónimo	Nombre
Onto	Ser
Opt	Visión, vista

Oro	Montaña
Orto	Recto, derecho
Osteo	Hueso
Paid	Niño
Paleo	Antiguo
Pan	Todo
Patía	Sentimiento, padecimiento
Pede	Pie
Peni	Casi
Penta	Cinco
Peri	Alrededor
Petro	Piedra
Peya	Hacer
Piro	Fuego
Pisci	Pez
Piteco	Mono
Pleno	Lleno
Pluri	Más de uno, mayor
Pluvia	Lluvia
Podo	Pie
Poli	Muchos
Polis	Ciudad
Post	Después
Pótamo	Río
Pre	Antes
Proto	Primero
Pseudo	Falso
Psico	Alma, mente
Ptero	Ala
Puer	Niño
Quiro	Mano
Radio	Radio, rayo
Ragia	Romperse, brotar
Retro	Hacia atrás
Rino	Nariz
Rizo	Raíz
Sarco	Carne
Scopio	Aparato para ver
Seco	Cortar, dividir
Selene	Luna
Sema	Signo, significado
Semi	Mitad

Sémina	Semilla, siembra
Septe	Siete
Sin	Con, unión
Sismo	Terremoto, agitación
So	Debajo
Sofía	Sabiduría
Soma	Cuerpo
Somno	Sueño
Sono	Sonido
Stico	Verso
Sub	Debajo
Super	Por encima de ...
Talaso	Mar
Tanasia	Muerte
Tango	Tocar
Taqui	Rápido
Tauro	Toro
Taxis	Orden, colocación
Teca	Lugar donde se guarda
Tecnia	Técnica
Tele	Lejos
Teo	Dios
Terapia	Curación
Termo	Calor
Tesis	Acción de poner
Tetra	Cuatro
Tomo	Corte, división
Tono	Tono
Topo	Lugar
Toxi	Veneno
Tri	Tres
Trofo	Alimento
Tropismo	Movimiento hacia
Ultra	Más allá
Umbra	Sombra
Uni	Uno
Uria	Orina
Uro	Cola
Vice	En lugar de ...
Video	Ver
Voco	Llamar
Voro	Devorar, alimentarse de ...

Vulcano	Volcán
Xeno	Extranjero
Xero	Seco
Xilo	Madera
Zoo	Animal

CORRECCIÓN Y AUTOCORRECCIÓN COMO FORMAS DE APRENDIZAJE

JAVIER COBOS RUZ

La corrección de errores forma parte del proceso de aprendizaje, y como tal debemos intentar que aporte el mayor rendimiento posible en el perfeccionamiento de las destrezas comunicativas del estudiante. Muchos ejercicios son interesantes para mejorar el uso de la lengua, pero en especial lo será aprender mediante la reflexión y transformación de los propios fallos a la hora de utilizar la gramática. Como señala Cassany, se trata de entender la corrección como un recurso didáctico, no como una obligación, y que cuente con la participación activa del "aprendiente", como proponen llamarlo otros autores.

La experiencia didáctica aquí presentada ha sido llevada a cabo en la enseñanza del español como lengua extranjera y también en las clases de lengua y literatura en bachillerato y enseñanza secundaria para alumnado español, ya que he tenido la oportunidad de impartir clase en los dos ámbitos. Como es lógico, cada una de las actividades debe adaptarse a las características de los estudiantes de uno u otro marco.

El conjunto de las propuestas sobre corrección pretende integrar, dentro de un planteamiento global, iniciativas que de una u otra forma están presentes en la labor cotidiana del profesor de lengua; las actividades se articulan en diferentes planos: desde el puramente individual, con la práctica de la autocorrección de textos propios, hasta la interacción con otros estudiantes, bien en la modificación de escritos de otro compañero, bien como corrección colectiva de errores.

El primero de los casos se plantea a la hora de corregir los fallos de un texto entregado por una alumna o alumno; podemos limitarnos a escribir en rojo la palabra adecuada sobre la errónea, pero si buscamos un mecanismo

de autocorrección, invitamos al estudiante a que reflexione sobre la falta cometida y su posible solución, lo que, desde el punto de vista pedagógico, siempre será más motivador para aumentar su implicación; esto es apreciable en el caso del alumnado extranjero, y aún más en el de instituto, que se ve animado a no conformarse con mirar superficialmente el texto modificado, antes de guardarlo en la carpeta.

Para desarrollar esta práctica el profesor realiza una doble ronda en la corrección: en la primera, marca las palabras que tienen algún error; conviene realizar esta señalización según un código determinado (después propondremos uno), para distinguir el tipo de falta; se le entrega al estudiante, que cambia la palabra señalada y devuelve el escrito al profesor para la segunda ronda, en la que este comprueba si es válida la corrección propuesta por el alumno, y da la versión definitiva de cómo deben escribirse las palabras en cuestión.

El código que se usa en la primera ronda, que el profesor hace, por ejemplo, en color verde, puede ser diferente según el tipo de alumnado: en la enseñanza de lengua española en secundaria hemos utilizado el subrayado de la palabra errónea para faltas de acentuación, y rodear con un círculo el vocablo que presenta una falta de ortografía de otro tipo; estas marcas requieren una mayor información en el caso de los estudiantes de español como lengua extranjera, para facilitarles la detección del tipo de problema; seguidamente explicamos el código empleado que, como es lógico, es ampliable o modificable:

- Si el error es de tilde (falta o sobra el acento ortográfico), la palabra lleva un subrayado intermitente.
- Al vocablo mal escrito por algún fallo en una o varias letras, le ponemos un subrayado continuo.
- Cuando el término utilizado presenta un problema de concordancia (género, número, persona), se marca con un subrayado en zig-zag.
- Si el estudiante ha elegido una forma de la palabra que no es la adecuada (como el tiempo o el modo de un verbo), la rodeamos con un círculo.
- Para los errores en el significado (por ejemplo, entre los verbos ser y estar, o en el uso de las preposiciones), enmarcamos la expresión en un rectángulo.
- La ausencia de un vocablo que es necesario, se señala poniendo un cuadrado en blanco en el lugar correspondiente.
- Por último, cuando sobra una palabra la tachamos con una cruz (este es el único caso en que el estudiante no tiene que modificar nada).

Conviene decirles a los estudiantes que corrijan las palabras marcadas en su texto con un color distinto al original en que lo escribieron (y diferente al

verde y al rojo, usados por el profesor), con el objetivo de apreciar con mayor claridad la modificación realizada por el alumno. La segunda ronda de la corrección del profesor retoca en rojo sólo aquellas propuestas que no son correctas, escribiendo la versión definitiva de la palabra.

Cuando se les ha pedido opinión a los estudiantes sobre el grado de utilidad de los diferentes ejercicios, han manifestado en general una valoración bastante positiva sobre esta actividad de autocorrección que, a fin de cuentas, les hace trabajar sobre algo suyo, personal, lo que parece aumentar la motivación.

El segundo bloque de actividades implica al alumno en el análisis de errores de otro compañero o compañera de clase, con el que se intercambia un texto; la versión definitiva de la corrección, que reparte el profesor al final, afecta a ambos alumnos. Aunque las prácticas que vamos a exponer se centran en la destreza de la expresión escrita, pueden adaptarse a la corrección por parte de uno o varios alumnos sobre las intervenciones orales de otro compañero. Estas actividades pueden aplicarse de forma complementaria a distintos ejercicios en los que interaccionan los estudiantes sobre textos de otro:

- Un primer ejemplo puede ser la tarea que consiste en escribir una carta en la que cada alumno explica sus ideas sobre su pareja ideal, su “media naranja”, bien sea expresando búsqueda o necesidad (busco a una persona que + presente de subjuntivo), o deseos (me gustaría que + pretérito imperfecto de subjuntivo); el siguiente paso sería mezclar las cartas, sin nombre, y repartirlas, para que cada estudiante intente hacer las correcciones necesarias sobre el texto, y después lo lea en voz alta para que los compañeros de la clase intenten adivinar quién es el autor.
- Otro ejercicio consiste en que cada alumno escriba en un folio una opinión sobre un tema de actualidad, y que el resto, rotando, escriba debajo una reacción breve expresando acuerdo o desacuerdo; a esto se le puede añadir el componente de corrección activa para combinar la escritura de la frase propia con la modificación de los errores de la anterior, de la última opinión o reacción que cada estudiante encuentra en la hoja en la que va a escribir; en este caso, el profesor revisa el texto para dar la versión definitiva en rojo.

La corrección colectiva de errores puede llevarse a cabo mediante una actividad en la que se pide una decisión conjunta y simultánea del grupo sobre la validez o no de una frase que se propone a la clase. Los elementos básicos para realizar la actividad son un listado de frases (a veces correctas y otras no), y dos tarjetas, una verde y otra roja, para cada estudiante, con

sus correspondientes sobres. El profesor presenta la primera frase, leyéndola, escribiéndola o mediante el retroproyector; cada alumno o alumna debe reflexionar unos instantes sobre si la frase en cuestión es correcta gramaticalmente o no, y tomar después en su mano el sobre que contiene la tarjeta verde, en el primer caso, y la roja si cree que es incorrecta. A una señal del profesor, todos los estudiantes sacan del sobre la tarjeta seleccionada y la muestran con la mano en alto.

Normalmente no hay unanimidad en el color de las tarjetas, por lo que las personas que creen que la frase no es correcta explican sus razones al resto de los compañeros; estos, a su vez, comentan si están de acuerdo o no, si modifican el color de su tarjeta o lo mantienen, estableciéndose un breve debate hasta llegar a una posición común; si no se consigue, hay dudas o no es acertada, el profesor interviene para aclarar la situación. Las mismas instrucciones se siguen en el resto de las frases.

Las ventajas que posee esta técnica son perceptibles ya en el mismo clima con que se aborda: la preocupación por el resultado se diluye en la evaluación colectiva; para ello se le insiste al alumnado en que no es un examen, sino una actividad de aprendizaje sobre errores (lo ideal es que las frases estén sacadas de los fallos más frecuentes de los estudiantes en las tareas anteriores), y que lo importante es que al final se queden claros los usos correctos de la gramática. La información que le aporta al profesor resulta de bastante interés, puesto que le permite obtener una visión de conjunto sobre las cuestiones gramaticales que han quedado suficientemente claras, y sobre las que se debe insistir por presentar más dudas. A la vez que esta toma de temperatura colectiva, el docente también puede hacerse una idea sobre los estudiantes concretos, a los que se les presentan mayores dificultades para un uso correcto de la lengua, ya que es perceptible cuando un mismo alumno se equivoca con cierta frecuencia en el color de la tarjeta que elige.

Esta actividad puede adaptarse a otros casos de mayor complejidad, tanto en bachillerato como en los niveles más avanzados de la enseñanza del español como lengua extranjera: por ejemplo, es útil el empleo de esta técnica para diferenciar oraciones desde el punto de vista sintáctico; tras introducir un tercer color de tarjeta (en esta ocasión, el amarillo), los estudiantes deben decidir si una proposición subordinada es adjetiva, sustantiva o adverbial.

En definitiva, el conjunto de actividades comentadas intenta reforzar el papel activo del estudiante en la corrección y la autocorrección, de cara a transformar una práctica que a veces puede resultar una especie de castigo o penitencia, en una actividad participativa, formativa, e incluso lúdica, que entienda el error como parte útil y necesaria dentro del proceso de aprendizaje.

LA ENSEÑANZA DE LAS VARIETADES DEL ESPAÑOL: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

MARGARITA DÉNIZ HERNÁNDEZ
UNIVERSIDAD DE GRANADA

La enseñanza de la lengua española puede resultar árida y tediosa especialmente cuando se trata de una asignatura de carácter obligatorio como lo es en Educación Secundaria. De ahí el continuo interés en conjugar en las clases divertimento y enseñanza mediante la propuesta de actividades y estrategias didácticas que permitan, en la medida de lo posible, que el alumno adquiera de forma amena contenidos que en la mayoría de las ocasiones suelen ser poco atractivos para él.

El propósito de nuestra intervención se sitúa en esta línea pues lo que inmediatamente expondremos es el desarrollo de una actividad¹ escolar que, a nuestro parecer, podría despertar cierta curiosidad en el alumno sobre el conocimiento de su lengua al tiempo que aprendería cómo a pesar de la homogeneidad que caracteriza al español existen una serie de rasgos que permiten distinguir las diversas modalidades que se encuentran en él². Para ello nos planteamos la posibilidad de introducir junto a diversos textos oportunos (literarios, periodísticos, científicos, etc.) canciones tanto de cantautores, solistas y grupos actuales que fácilmente serán reconocidos por el

¹ Esta actividad, aunque en principio ha sido pensada para realizarse en un aula de Bachillerato, puede ser también llevada a cabo del mismo modo en niveles inferiores (incluso en los primeros cursos de Educación Secundaria) así como en cursos de español para extranjeros, adaptándola en cada caso a las necesidades del alumnado al que se dirija.

² Estos contenidos se recogen actualmente en el programa correspondiente a la asignatura de Lengua y Literatura en cuarto de ESO.

alumno como de otros menos conocidos por ellos por tratarse de canciones populares de cada una de las regiones objeto de estudio que, además de contribuir al afianzamiento de estos contenidos, harán más ameno su aprendizaje. Debido al espacio del que disponemos, reduciremos esta actividad a la enseñanza de los rasgos de la variedad meridional del español. Indicaremos, en primer lugar, el corpus de canciones seleccionadas y, a continuación, expondremos los conocimientos que, a nuestro juicio, pueden lograrse intercalando, cuando sea oportuno, algunas estrofas que sirven para ilustrar los rasgos más significativos de esta modalidad de habla.

- De origen hispanoamericano:
 - Ariel Rot. *Te busqué*.
 - Carlos Vives. *La receta*.
 - Fito Páez. *11 y 6*.
 - Gloria Estefan. *Dame otra oportunidad, Oye, Punto de referencia, Tres gotas de agua bendita*.
 - Juan Luis Guerra. *Ojalá que llueva café*.
 - La mosca tse-tse. *Corazones antárticos*.
 - La mosca tse-tse. *Marineros*.
 - La mosca tse-tse. *Cha-cha-cha*.
 - La mosca tse-tse. *Sobre iluminados e iluminadores*.
 - La mosca tse-tse. *Yo te quiero dar*.
 - Los fabulosos cadillacs. *Mal bicho*.
 - Maná. *Cómo te deseo*.
 - Mclan. *Chilaba y cachimba*.
 - Noelia. *Candela*.
- Cantantes y grupos de origen andaluz:
 - Alejandro Sanz. *El corazón partío*.
 - Camarón de la isla.
 - Escorzo. *Yerbagüena*.
 - Mojínos escocíos.
 - Navajita Plateá. *Desde mi azotea*.
 - Niña pastori. *Tú me camelas*.
- Cantantes y grupos de origen canario:
 - Braulio. *¿Cómo no quieres que me "enroñe"?*
 - Pedro Guerra. *1972*.
 - Rogelio Botanz. *Gente que sí*.

Los conocimientos que el alumno adquiriría a través de su correspondiente observación y comentario son los que siguen:

1. Distinción de los rasgos comunes que comparten las diferentes modalidades de habla que se agrupan bajo la denominación de "variedad

meridional"; pues tan sólo mediante la audición de las canciones, el alumno percibiría fácilmente que en todas ellas se advierte, cuando menos, el debilitamiento de las consonantes implosivas, especialmente de la *-s/*.

2. Conocimiento de los rasgos en que difieren tales modalidades. Para ello se propone la comparación de las canciones cantadas por andaluces, hispanoamericanos y canarios. Esta actividad permite al alumno darse cuenta de que estas modalidades poseen rasgos tanto fonéticos como léxicos y morfosintácticos que las distinguen entre ellas.

Así, por ejemplo, en el plano fonético se advierten algunas de estas características:

- el *seseo*: general en cantantes hispanoamericanos y canarios, y en algunos andaluces, como Niña Pastori o Camarón de la Isla.
- pérdida de *-d/-* intervocálica.

*1. La luna ya ha salío
y aquí me subo a contemplar
Desde mi azotea.
Cae la noche lentamente,
Dibujo de colores mi ciudad,
Morena, dame un beso.
Navajita Platea. Desde mi azotea.*

*2. No me acusen porque traigo
El ritmo plagao en las venas
No me acusen porque bailo
Y me muevo con swing las caderas
Porque el ritmo sabe rico
Cuando se baila pegaíto
Cuando se baila de verdad.
Noelia. Candela.*

*3. Peinar un alto cerro 'e trigo y mapuey
Bajar por la colina de arroz graneado
Y continua' el arado con tu querer.
Juan Luis Guerra. Ojalá que llueva café.*

*4. El del medio de Los Chichos
se me ha apareció en sueños
se me ha apareció y me ha dicho:
"de tu rumba soy el dueño"
[...]*

*me ha pedío dos favores,
que sea su mensajero
y una canción de colores.*
Estopa. El del medio de los Chichos.

*5. Yo soy Candela, soy una llamará
Que cuando siento el ritmo
Mi cuerpo quiere más.*
Noelia. Candela.

*6. Dime, si tú te vas,
Dime, cariño mío,
Quién me va a curar
El corazón partío.*
Alejandro Sanz.. El corazón partío.

*7. Échame una mano prima,
Que viene mi novio a verme,
Estoy tan nerviosa, que
No sé que vestío ponerme.*
Niña pastori.

*8. Bulerías, bulerías,
Bulerías, bulerías de Cáiz,
Vivo en el mundo
y eso es lo que hay,
Vivo en el mundo
y eso es lo que hay.*
Niña Pastori. Bulerías.

- Confusión de r/l al final de sílaba o de palabra, que, aunque considerado, un rasgo típico de las hablas meridionales, es un fenómeno común en el español rústico y vulgar, independientemente de su situación geográfica³.

*Me levanto o no me levanto
Es que estoy mu cansao.
Mira que si me levanto
Y termino hecho porvo y destrosao.*
Mojinos escocíos.

³ Vid. Mondéjar, *Dialectología andaluza*, Analecta Malacitana, Anejo XXXVI, 2001, tomo I, pág. 191.

*Como no le grite ar viento,
Porque no puedo aguantase
La pena que lleva dentro.
Camarón de la isla.*

- Diptongo *ue>güe*:

*Yerbagüena,
Bajo el sol de la sierra,
Yerbagüena,
Cae la luna
Yerbagüena,
Eres de caña y de tierra [...]
Escorzo. Yerbagüena.*

*Me siento entre tus brazos como un
"Papagüevo"
Te metes en mi cuerpo y me bailas a tu son.
Braulio. ¿Cómo no quieres que me "enroñe"?*

- En el plano morfológico, el estudio de estas letras deja ver la neutralización de la oposición *ustedes/vosotros* tanto en América como en Canarias:

*¡Miren todos! Ellos solos
pueden más que el amor
y son más fuertes que el Olimpo.
Fito Páez. 11 y 6.*

*Yo que sufro, yo que gozo, yo que espero, yo sin más,
Yo sin tú, sin un nosotros, sin ustedes, yo y ya está.
Rogelio Botanz. Gente que sí.*

- el *voseo* americano:

*Todas las noches, casi todas las noches
Pensás que a la mañana todo estará mejor
Pero la vida te trata como el culo
Sabés que no hay futuro
Sólo hay tiempo que perder.
La mosca. Yo te quiero dar.*

*Vos que andás diciendo
Que hay mejores y peores
Vos que andás diciendo
Que se debe hacer
Escucha lo que canto.
Los fabulosos cadillacs. Mal bicho.*

*Vení, bailá, quedáte un rato más
no ves que estoy muriéndome de amor
La soledad de acá no tiene solución,
las horas nunca me pasan si no estoy con vos.
La mosca. Cha-cha-cha...*

- o el frecuente uso del diminutivo en este territorio:

*Le pedí a Juansito
Que mande contestación
Y que lo más pronto
Me escriba ese merenguito
Y le di las gracias por toda su educación
Y quedé esperando tranquilo
Ese favorcito.
Carlos Vives. La receta.*

*Rico,
Bien pegadito,
Tan suavcito,
Te voy a conquistar, cariño.
Gloria Estefan. Oye.*

- El plano léxico es el que proporciona mayores posibilidades. Así, además de observar la diversidad léxica que se encuentra en las distintas modalidades de habla, puede advertirse la enorme influencia de la lengua inglesa en el español americano. La primera cuestión se ve en las estrofas de las siguientes canciones:

*1. Un tambor sonó muy africano
Es el pumpin, pumpin de tu corazón.
Un tambor sonó muy mexicano.
Es el pumpin, pumpin de mi corazón.
Me prendes tanto.
Maná. Cómo te deseo.*

*2. Encallé escuchando de tu boca
Lindos versos
Como sirena, yo nadé en los mares de
tus cuentos [...]
Gloria Estefan. Punto de referencia.*

*3. Porque al rap si le pones celofán
En la envoltura,
En vez de rap, será una rapadura.
Pedro Guerra. Rap.*

4. *Un mago me decía...*
Tamaños, razas, colores, gustos estilos, talante
Y sólo dos clases de gente, mira, te lo dije antes [...]
 Rogelio Botanz. *Gente que sí.*

En el primer caso, se observa el uso de *prender* con una acepción distinta a la que habitualmente se emplea en el español de España. Lo mismo sucede con *rapadura* y *mago* ambas propias del español canario. Algo similar sucede en la segunda estrofa en la que la presencia del adjetivo *lindo* sirve de ejemplo de la preferencia de éste sobre *bonito* en el español de América, aunque, a diferencia de los casos anteriores, esto no supone su desuso en las demás variedades meridionales. Sobre la influencia anglosajona en el español de América, los ejemplos, aunque menos frecuentes, resultan lo suficientemente ilustrativos:

1. *Lo único que pido es*
Que me des un chance más.
Sólo, sólo pido un chance más.
 Gloria Estefan. Dame otra oportunidad.

2. *Con el pasar de los años,*
Mi abuela no comprendía
Que el mundo va progresando
Que existe la medicina,
Que existen computadoras,
Que existe la geografía [...]
 Gloria Estefan. Tres gotas de agua bendita.

3. *No tengo la culpa de que*
tu vida ya no sea tan funky.
No tengo la culpa de que
tu vida ya no sea tan funky.
 Ariel Rot. Te busqué.

4. *No me consolás*
no me seducís
tengo el corazón antártico.
En el shopping está todo bien,
Oh, ¡qué mundo fantástico!
 La mosca. Corazones antárticos.

En el primer ejemplo se observa que el anglicismo aparece empleado como sinónimo de *oportunidad*, funcionando así como un

sinónimo de ésta. En el segundo, se advierte la preferencia de *computadora* (del inglés *computer*) frente a *ordenador*, palabra que se utiliza por igual tanto en la Península como en el archipiélago canario. Lo mismo se observa en los otros dos casos aunque en ellos la influencia del inglés es aún mayor puesto que las formas en cuestión (*funky* y *shopping*) mantienen su grafía y fonética originaria⁴.

- Por otra parte, la comparación de estas letras permite comprobar asimismo, como sucede en el ejemplo que aparece a continuación, que además del gran número de coincidencias fonéticas entre el español canario y el americano es también frecuente el uso común de determinados vocablos, lo que da pie a la caracterización de la modalidad canaria como “puente” entre el español de España y el español de América.

*Cuántos sobres sin quemar,
Cuántos pibes sin aliento,
Los que mandan tienen más
Apetito que el hambriento.
La mosca. Sobre iluminados e iluminadores.*

*Mi casa está en el mar con siete puertas
Yo ya no vivo allí pero me esperan
El cubo de pescar de cuando pibe
Querer y no saber cómo decirte [...]
Pedro Guerra. 1972.*

3. Introducción del concepto *arcaísmo léxico*⁵ mediante la discusión acerca del carácter anticuado que puede atribuirse especialmente al español de América y relacionándolo con las observaciones realizadas en el desarrollo del punto anterior.

⁴ Sobre la clasificación de los anglicismos, *vid.* Medina López; *El anglicismo en el español actual*, 26-28.

⁵ En esta denominación incluiremos tanto a lo que Corrales (en “Tipología de los arcaísmos léxicos” en *Actas del II Simposio Internacional de la Lengua Española*, Excmo. Cabildo insular de Gran Canaria, 1984, 131-143) denomina *arcaísmos generales* (“palabras hoy relegadas a áreas geográficas muy restringidas del idioma, y normalmente dentro de ellas en niveles de escasa cultura” y que se consideran “auténticos supervivientes léxicos”) como a los que clasifica como *arcaísmos locales* (“palabras exclusivas de un dialecto y que, de haberse usado de un modo más o menos general en otro tiempo, se encuentran en la actualidad relegadas a unos pocos lugares o sólo las conocen y emplean ya las personas de mayor edad”).

4. Consideración de la lengua como fuente de conocimiento tanto de la historia, como de las tradiciones, costumbres y, en general, de la cultura popular de la comunidad objeto de estudio y la distinción, a partir de este objetivo, de las distintas acepciones del concepto "cultura"⁶. Concretamente, las canciones de algunos de los cantantes y grupos que conforman nuestro corpus, a pesar de la actualidad de la que gozan, traslucen en no pocas ocasiones las costumbres de la tierra de la que proceden. Así, por ejemplo, se observan múltiples referencias a los bailes populares de estas regiones: entre los cantantes andaluces, algunos aluden en el mismo título de sus canciones a las sevillanas Los mártires del compás (*Sevillanas del moviladi*) o Alba Molina (*Sevillanas de la vida*) o a los fandangos (Los mártires del compás, *Fandangos del moco*) o bulerías (Niña Pastori, *Bulerías de Cádiz* y Camarón de la isla); entre los canarios, Pedro Guerra, con su canción *El sirinoque* y Rogelio Botanz con su *Sirinoque al sol* o entre los hispanoamericanos al *merengue* (como en La receta de Carlos Vives) o a la salsa (en *Oye* de Gloria Estefan).
5. Distinción de los conceptos de *dialecto* y *habla*.
6. Determinación de la frecuencia de uso que ellos mismos observan en el habla cotidiana atendiendo a algunas de las variables extralingüísticas (*sexo, generación o nivel de instrucción...*) con el conocimiento que posee el propio alumno como hablante nativo.

En conclusión, creemos que la exposición de esta propuesta sirve para mostrar cómo en las canciones puede encontrarse suficiente material para ilustrar las clases de lengua española, al menos en lo que respecta a esta cuestión. Su empleo, a nuestro parecer, reporta además la doble ventaja que conlleva la realización de este tipo de actividades puesto que no sólo se consigue que la enseñanza de esta materia resulte más amena sino que también se puede lograr despertar un mayor interés en el alumno por la afición y el gusto por la música que caracteriza a los jóvenes en general.

⁶ De acuerdo con Ambrosio Rabanales ("Fundamentos teóricos y pragmáticos del "Proyecto de estudio coordinado de la norma lingüística culta del español hablado en las principales ciudades del mundo hispánico" en *Actas del I Congreso Internacional sobre el español de América*, San Juan, Puerto Rico, 1982), son fundamentalmente dos los conceptos de cultura que debemos distinguir: por un lado, el concepto clásico de cultura como cultivo del conocimiento humano mediante el ejercicio de las facultades intelectuales; y, por otro, su acepción antropológica: aquellas actividades específicas y formas de pensamiento creados y compartidos por una sociedad determinada.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVAR, M. (1975): *Atlas Lingüístico y Etnográfico de las Islas Canarias*. (3 vols) Ediciones del Excmo. Cabildo Insular de Gran Canaria.
- CORBELLA, D. (1996): "Fuentes del vocabulario canario: los préstamos léxicos", *El español canario: análisis y perspectivas*. Madrid, Lingüística Iberoamericana, 105-141.
- CORRALES ZUMBADO, C.; CORBELLA DÍAZ, D.; ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M.A. (1992): *Tesoro lexicográfico del español de Canarias*. Real Academia Española, Madrid.
- CORRALES ZUMBADO, M. (1984): "Tipología de los arcaísmos léxicos" en *Actas del II Simposio Internacional de la Lengua Española*, Excmo. Cabildo insular de Gran Canaria, 131-143.
- DÍAZ G. VIANA, L. (1996): "En torno a la cultura popular y los conceptos de cultura", *RDTP*, 51, 159-180.
- LORENZO, A.; MORERA, M.; ORTEGA, G. (1996): *Diccionario de canarismos*. La Laguna, Francisco Lemus, editor.
- MEDINA LÓPEZ, J. (1996): *El anglicismo en el español actual*, Madrid, Arco Libros.
- MONDÉJAR, J (2001): *Dialectología andaluza*. Málaga, Analecta Malacitana, Anejo XXXVI.
- MORÍNIGO, M. A (1985): *Diccionario de Americanismos*, Buenos Aires, Ed. Munchnik.
- ORTEGA OJEDA, G. (1997): *Léxico y fraseología de Gran Canaria*, Ed. Del Cabildo Insular de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992): *Diccionario de la lengua española*. Madrid, Espasa-Calpe.

LOS MEJORES EXÁMENES DE SELECTIVIDAD

MANUEL DÍAZ CASTILLO
JUAN ANTONIO MOYA CORRAL

1. DESCRIPCIÓN DE PRINCIPIOS, FINALIDADES Y MÉTODOS

El trabajo que presentamos explica el estudio que se ha realizado de una serie de ejercicios de Prueba de Acceso que obtuvieron mejor calificación en la convocatoria de Junio de 2001 en el distrito universitario de Granada. En total se han estudiado 38 ejercicios, escogidos entre las mejores calificaciones de cada uno de los profesores evaluadores. Naturalmente, se ha observado el absoluto respeto por el anonimato que se guarda en la realización de las pruebas y en la corrección y evaluación de cada ejercicio.

Para realizar el estudio se utilizó un instrumento de observación en el que se explicitaron una serie de presuposiciones sobre los criterios que podían permitir a la vez la comprensión de los métodos de trabajo del alumno bien calificado y los mecanismos de control de calidad con los que el profesor evaluador suele operar. Estos criterios se detallan más abajo.

El fin de este estudio es, por tanto, comprender más profundamente los modos operativos que el alumno de Prueba de Acceso utiliza para responder a las diversas cuestiones que le son propuestas, conocimiento que podría permitir ajustes en varios ámbitos:

- a) La Ponencia Regional que organiza las Pruebas de Acceso podría poseer así un mejor control de las dificultades y de las posibilidades del alumno, lo cual redundaría, sin perjuicio de la consideración debida a los currículos y la voluntad del legislador, en una mejor adecuación general del contenido de las pruebas a las aptitudes y reacciones del alumnado.

- b) El profesorado tendría más posibilidades de acomodar ciertos ámbitos de su acción docente para activar determinadas capacidades y modos operativos en el alumnado, con la finalidad de rentabilizar de forma óptima sus habilidades y conocimientos.
- c) El alumnado vislumbraría un conjunto de pautas de comportamiento que facilitan la resolución de problemas, mientras se les mostrarían elementos que servirían para regular el proceso de redacción de sus ejercicios, y para prever el modo de valoración de sus respuestas.

2. PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN DE LOS EJERCICIOS DE SELECTIVIDAD

Para el trabajo se ha empleado el siguiente instrumento de análisis y valoración, que con finalidad estadística adquiere una escala de tres grados (poco/ suficiente/ destacable).

2.1. *Ámbito disciplinar y epistemológico*

a) *Ámbito de la descripción*

- 1.1. Corrección de conceptos descritos frente a imprecisión conceptual.
- 1.2. Completa exposición de los aspectos fundamentales de los temas propuestos y sus consecuencias.
- 1.3. Organización y jerarquización de los conceptos según criterios de lógica disciplinar.
- 1.4. Uso y conocimiento de terminología estable y coherente frente a imprecisiones o contradicciones.

b) *Ámbito del reconocimiento y utilización práctica*

- 1.5. Capacidad para asociar las características de la realidad problemática con los conceptos que permiten su análisis formal o funcional.

2.2. *Presentación formal*

- 2.1. Letra legible, que no presenta dificultades para la interpretación.
- 2.2. Letra personal y madura, frente a letra caligráfica o impersonal.
- 2.3. Elementos de ortografía del párrafo (sangría, subrayado, esquematización).

- 2.4. Amplitud del párrafo.
- 2.5. Corrección ortográfica.

2.3. *La observación del discurso*

- 3.1. La inclusión del yo/ nosotros como sujeto del discurso.
- 3.2. Valor pragmático consciente de los juicios expresados (afirmación, duda, acuerdo, advertencia, disculpa, queja, reproche, explicación, protesta, pregunta en relación con la finalidad comunicativa.
- 3.3. Coherencia, cohesión, adecuación.
- 3.4. Predominio del discurso argumentativo frente a la respuesta categórica o la utilización aséptica de datos.
- 3.5. Amplitud de las contestaciones, frente a desarrollos sintéticos.

2.4. *El acto interpretativo del universo textual*

- 4.1. Lectura profunda o semiótica frente a captación superficial o semántica de los textos.
- 4.2. Conocimiento y aplicación de la tipología textual y de los procedimientos que la acompañan, como horizonte de expectativas del lector.
- 4.3. Captación del tono y la intención del discurso, desde la presuposición correcta del público al que se dirige.
- 4.4. Tiene capacidad para tematizar y articular con coherencia los elementos del texto.
- 4.5. Conoce el tema propuesto, y puede activar las disposiciones personales que le permiten una toma de postura desde su propia concepción del mundo.

3. COMENTARIOS Y VALORACIONES

3.1. *Ámbito disciplinar y epistemológico*

La muestra de alumnado que ha sido sometida a análisis y valoración posee un conjunto ordenado de conceptos que le permiten hacer frente con solvencia a las preguntas de fondo teórico que se le plantean. A pesar de que los ejercicios de Prueba de Acceso no tienen una carga teórica severa, el alumno observado presenta un alto nivel de eficacia en el análisis y reconocimiento de los problemas morfosintácticos que se le plantean y observa un alto grado de coherencia terminológica. Las preguntas propuestas sobre

historia de la literatura son abordadas con una clara tendencia a la síntesis, y aún al esquematismo. El alumno se ha preocupado por tener muy claras las distinciones entre épocas o estilos, y los autores que les corresponden, pero no se muestra angustiado por aportar gran cantidad de obras de los autores fundamentales, e incluso en ocasiones elude ese compromiso, probablemente por miedo a cometer errores. El carácter de este alumno parece ser conservador y poco dado al aventurerismo, y por ello trata de no correr riesgos innecesarios en la contestación de los elementos teóricos, y ello parece explicar su tendencia esquemática, donde los rasgos biográficos personales, el pensamiento de los autores y la larga nómina de obras que recogen los manuales, es drásticamente sometida a una reducción que facilita la eliminación de todos los elementos inestables en la memoria.

3.2. *Presentación formal*

El alumnado que se somete a investigación presenta una característica general muy llamativa: la posesión de una letra que supera la condición de caligráfica, para dirigirse más bien a la dimensión de la legibilidad. No dudamos que ello supone una cortesía de valor impagable para el profesorado corrector, quien sin duda corresponde con largueza a este gesto conciliador que obsequia los fatigados ojos de quien evalúa.

Esta letra no se acompaña siempre de elementos de presentación y ordenación del párrafo que contribuyan a la legibilidad y a la correcta utilización de las pautas normativas, tales como la sangría, e incluso no son infrecuentes las ausencias de márgenes. Sin embargo, en los alumnos donde mayor sensación de calidad se percibe, sí suelen presentar estos elementos de ortografía y presentación del párrafo en concomitancia con la legibilidad.

Los aspectos ortográficos son respetados en general por los alumnos, si bien no es imposible encontrar ciertos deslices ortográficos en medio de la corrección global del escrito, por lo que en general han pasado desapercibidos.

Un rasgo digno de mención especial es la acentuación. Aunque pudiera pensarse que el alumno destacado respeta escrupulosamente las normas de acentuación del español, que es un subsistema ortográfico muy bien codificado y de una racionalidad innegable, el alumnado que forma parte de la muestra no presenta una extraordinaria consideración hacia la tilde acentual. No son infrecuentes las ausencias, o éstas quedan entreveradas con las presencias. Nuestro alumno no posee del todo una adecuada formación idiomática que le permita habilitar una permanente cautela sobre estos signos ortográficos. Más bien se observa la presencia un idiolecto que tiende a respetar los signos cuando éstos son distintivos o desambiguadores. pero

que retira esta vigilancia cuando las palabras no corren riesgo de ser malinterpretadas.

La dimensión del párrafo que suele predominar es media. El alumnado no confía excesivamente en la amplificación de los conceptos u opiniones expresados, ni en la proliferación de detalles, ni en la digresión en el interior del párrafo, en especial cuando contesta a preguntas formalizadas. En la explicación del orden de las ideas del texto, se inclina decididamente por una organización sintética, a veces distinguida aritméticamente (1.1., 1.2.; 2.1., 2.2., etc.) y otras con mecanismos de esquematización.

El alumno más meticuloso en el aspecto organizativo, que no coincide necesariamente con altas cotas de brillantez y sutileza, numera cada una de las páginas de su ejercicio y, al cambiar de pliego, anota el título de la pregunta que estaba contestando antes de disponerse a continuar.

3.3. *La observación del discurso*

La silueta del alumno sometido a análisis ofrece mayor cantidad de variantes en este ámbito que en los demás espacios comentados. Se trata de un escolar que maneja como elementos específicos una confianza muy acusada en su propia visión de los acontecimientos de la realidad. Su exposición tiende más a describir estados de ánimo, el propio o el de aquellos con los que se siente identificado, que a presentar interrogantes, formular hipótesis; o plantearse opciones alternativas a las que aparecen en el ejercicio. Se trata de un discurso más bien asertivo, que en bastantes ocasiones deriva hacia la argumentación, y es entonces cuando alcanza un mayor grado de coherencia.

El alumno suele tener conciencia del valor pragmático de los juicios que expresa, de manera que tiende a poseer un repertorio de posturas comunicativas: más allá de la afirmación o la duda, mostrará el acuerdo o el reproche hacia el mundo y la sociedad, proferirá advertencias, intentará explicaciones sobre los problemas planteados, pero sobre todo tenderá a la protesta, con tono y convicción variados.

Lo que podríamos proponer como tendencia casi obsesiva del alumno medio observado es la predisposición instintiva al énfasis. Tanto para subrayar las opiniones ajenas como para disentir o negar, se disponen una serie de formas enfáticas, que van desde el uso de mayúsculas a la autorreferencia del "yo siempre he dicho...", o a la tensión casi apocalíptica de los juicios (*Toda la tierra grita por la justicia. Pero sus gritos no se oyen. En nuestros países, la "barrera del bienestar" nos adormece, nos hace sordos*).

No faltan las astucias retóricas con formas muy variadas para proceder a la *captatio benevolentiae*, entre las que podemos subrayar aquella curiosa

manera de pedir disculpas acudiendo a una elegante displicencia relacionada con la temática del poema comentado y con la apurada situación del escolar en el momento del examen: “...me gustaría seguir hablando y hablando, pero el sistema me llama y voy, nunca mejor dicho a CONTRA-TIEMPO”

3.4. *El acto interpretativo del universo textual*

El conjunto de observaciones que siguen, tratan de acercarse a la pregunta que lleva por título “comentario crítico” del poema. Es esta una prueba que el alumno observado tiende a responder superando la simple lectura semántica, buscando siempre una lectura semiótica, en terminología de Riffaterre, para lo que se buscan elementos que trasciendan la superficie del texto para alcanzar una visión más global. El alumno tiende a separar consciente y delicadamente los datos que el texto suministra, y los elementos que se ve obligado a suponer mediante el uso de inferencias y el conocimiento de las implicaturas adecuadas. El esfuerzo que realiza se adapta a los siguientes modos hermenéuticos.

El alumnado que conoce el libro del que el texto ha sido obtenido, siente una extremada tentación de acudir a la fórmula del “texto como pretexto” para hablar del autor, de sus características literarias o ideológicas, de sus concepciones del mundo y del puesto que el ser humano ocupa en él. En igual proporción se refleja en el alumnado una propensión a glosar la temática general del libro, sus principales motivos literarios, o algunos de sus momentos memorables. Sin embargo, este tipo de alumno no olvida del todo la interpretación del texto, y aunque no le dedique todo el interés que mereciera la auténtica interpretación crítica del texto, suele recalar en el último momento para aportar algunas apreciaciones, a veces anecdóticas, o simplemente para glosar el contenido del texto. En ocasiones el comentario deja mucho que desear, porque aplica elementos ideológicos o de historia personal del autor, lo que le empuja a distorsionar sus propias intuiciones de lectura.

Un segundo modo de concebir su trabajo interpretativo es el que plantea el alumno que no ha leído ni conoce elementos esenciales de la obra desde la que se ha obtenido el texto, pero que sí posee una clara idea de los elementos temáticos y el tono comunicativo que posee el género al que pertenece el texto. Sería quizá necesario, pero no es el momento, describir con mayor certeza el rendimiento que obtiene este tipo de alumno de las descripciones de género, pero es probable que la lectura atenta de estos ejercicios nos ofrezca la más profunda convicción de que el conocimiento de los géneros ayuda a trazar en la conciencia del lector aquel *horizonte de*

expectativas del que hablaba Jauss, que acomoda los instrumentos ópticos de la interpretación, permite realizar previsiones, operar con inferencias plausibles y activar los resortes hermenéuticos más recomendables. Es probable que este tipo de alumno sea el más consciente de sus limitaciones y también de sus posibilidades, porque no se puede refugiar en ningún conocimiento procedente de los sistemas descriptivos historicistas, tales como el marco biográfico, ideológico o estilístico, por ello, encerrado a solas con el texto, nuestro alumno practica el arte de la lectura con una conciencia muy sutil de sus riesgos, por lo que acaso sus interpretaciones sean las más rigurosas y atinadas. El escolar se deja llevar a un conjunto de apreciaciones que dependen estrechamente del género a que pertenece el texto: el poema lírico de José Hierro "A contratiempo" merece a este tipo de alumno una serie de reflexiones acerca de los sentimientos de soledad y el desencuentro, o la ausencia y el desamor.

Un tercer modo operativo que abunda en los ejercicios que comentamos es el que se aplica a los textos periodísticos. En esta tipología textual, que no está al socaire de los sistemas descriptivos genológicos e histórico-literarios, o al menos no lo está tan fácilmente como con los textos literarios, el alumno se centra en su labor hermenéutica adoptando algunas estrategias básicas. En primer lugar, se da un tipo de escolar muy dado a practicar lecturas morales del mundo: magníficos ejercicios retóricos de corte didáctico-moral en donde el egoísmo, la avaricia, el proteccionismo de los animales, o los peligros del atentado ecológico son temas que conforman un discurso que se acerca a la homilía dominical, rozando incluso ese carácter admonitorio propio del género (*Creo que es el momento de preguntarnos hasta dónde va a llegar el hombre para conseguir sus propósitos y hasta dónde puede llegar a alterar la naturaleza... todo esto llegará a volverse en nuestra contra, porque no hay ningún "depredador" que pueda pararnos los pies*)

Otro tipo de alumno parece estar más centrado en su labor de interpretación: es el que se encuentra familiarizado con los medios de comunicación, tales como prensa, tertulias de radio o televisión, e incluso otros espacios culturalmente menos prestigiosos como los programas del corazón, de los que obtiene ejemplos negativos para argumentar sus propuestas críticas. Este alumno conoce la actualidad y los temas que han alcanzado relieve en el universo mediático, calibra las principales preocupaciones que cristalizan en la opinión pública, tanto desde el punto de vista moral y político-social, como económico o medioambiental. Desde este arsenal de convicciones y contactos con la realidad viva de nuestro tiempo, se dispone a iluminar el texto señalando su arquitectura, adhiriéndose a sus tesis con énfasis variable, disintiendo en menos ocasiones, captando sus ironías, y sugiriendo los espacios vacíos que podrían haber sido tratados, y se echan de menos. El

paisaje del mundo que presenta está densamente trabado, pero este alumno parece partir de la creencia en que el mundo mediático no tiene el prestigio cultural que la institución educativa donde realiza su examen le puede exigir, y tiende a decorar sus interpretaciones con citas más nobles, traídas desde sus autores más conocidos, ya sean filósofos (Ortega, Hobbes) captados desde su contacto con la materia respectiva, o bien otros autores cercanos a su enciclopedia de referencias culturales nobles (García Márquez, Aldous Huxley), que llegan incluso al espacio grecolatino en aquella búsqueda del ideal de la erradicación de la crueldad en nuestro mundo que nuestro escolar perfila retóricamente con su pregunta *¿Conseguiremos llegar a Ítaca?*

4. CONCLUSIÓN

Quizá para alcanzar un ideal mucho más humilde, pero que en cierto modo supone un regreso a la realidad, hemos realizado una larga travesía por las concepciones y las astucias de nuestros escolares galardonados con mejores calificaciones. Los esfuerzos docentes no caen en los terribles barbechos que el profesorado, desde su melancolía docente, cree divisar por todas partes. Los alumnos no dejan de aprovechar con minuciosa pertinacia las habilidades y conocimientos aprendidos en el aula, además de los medios que su experiencia vital le brinda para encontrar luz en lo desconocido. Las pruebas propuestas no presentan ese desmesurado e inalcanzable nivel que inquieta por igual al alumnado y a los profesores. Al contrario que aquel alumno, tentado de escepticismo, que afirma con grandilocuencia indisimulada “nada servirá para lo que realmente fue creado”, ahora tenemos la sensación de que estamos más cerca de conocer nuestro trabajo, nuestras posibilidades y nuestros límites.

LA PRESENCIA DE ELEMENTOS DE LA NATURALEZA
EN EL TRATAMIENTO ARTÍSTICO DE LA MUERTE
DE NIÑOS Y ADOLESCENTES

MARÍA JULIA ESPINOSA DE LOS MONTEROS GARCÍA
JENS DREWITZ

A Leticia

El tema de la muerte es constante, por humano, por trascendente y por misterioso en todas las manifestaciones del pensamiento y de la expresión artística. Ha sido y es tratado desde los más diversos ámbitos y aspectos. Pero lo que nosotros pretendemos con este trabajo, que es simplemente una experiencia docente realizada para alumnas de segundo curso de Bachiller de nuestro centro de enseñanza, es poner de relieve cómo, cuando se trata de la muerte de niños o de adolescentes, en el arte se producen ciertas constantes que se repiten una y otra vez, con independencia de lugares o tiempos. Mentalidades distintas, autores de diferentes lenguas y pertenecientes a momentos distantes en el tiempo tienden a transformar, dulcificándolo de alguna manera, el hecho tan terrible del paso hacia la muerte, cuando ésta se presenta en una edad tan fuera de lo natural. La manera de transformar o de suavizar el hecho consiste, en un gran número de casos, en penetrar el autor en el cerebro de los niños o adolescentes y presentarnos a través de sus pensamientos, sus ojos, sus palabras, sus gestos, la realidad transformada, embellecida, y en este hecho los elementos de la naturaleza suelen tener una presencia y una importancia capital. La causa de esta transformación se debe probablemente a que los autores quieren comunicarnos que no encaja en la mente infantil o adolescente el concepto del sufrimiento y mucho menos el de la no existencia.

Nos interesa igualmente enseñar a nuestras alumnas la interrelación que existe entre diversas manifestaciones del arte y les haremos observar cómo el tema que vamos a estudiar se expresa de la misma manera en pintura o en escultura. Cabría la posibilidad de extenderlo también a la música, pero esto excedería los límites de esta comunicación.

Para poner de manifiesto cuanto venimos diciendo procederemos de la siguiente manera:

En primer lugar estudiaremos tres textos que comparten el mismo tema: la muerte de un niño, para ver las semejanzas y las diferencias que autores de distintos lugares y épocas nos presentan.

En segundo lugar observaremos el tratamiento semejante del tema que nos pueden ofrecer un poema y un cuadro.

Y finalmente comprobaremos cómo el tema en la escultura puede convertirse en un auténtico poema de belleza y de ternura.

El poema de Goethe: *Der Erbkönig*, (El rey de los alisos) se publicó en el año 1789 y es la primera parte del *Singspiel: Die Fischerin* (La pescadera). En el siglo XVIII el *Singspiel* en Alemania fue una especie de drama con el cual Goethe y Schiller perseguían el renacimiento del drama griego.

En el *Singspiel* lo dramático inmediatamente empieza con la balada *El rey de los alisos* cuyo contenido es de por sí lúgubre y fuerte (dramático).

El origen de este poema/balada es una balada folclórica de Dinamarca traducido por Gottfried Herder.

La palabra danesa *ellerkonge* que significa normalmente *rey de los elfos*, se tradujo por error como *Erbkönig*, *El rey de los alisos*.

Goethe supo aprovechar este error de traducción que incluso dio alas a su fantasía; para crear fantasmas elementales que suelen vivir, según la tradición mágica en los árboles.

El rey de los alisos se considera como prototipo de la balada natural-mágica, porque en ese poema, que causa miedo a través de los fantasmas demoníacos, se convierte en una amenaza mortal.



La naturaleza en aquella época se presenta todavía como algo indomable y algo incomprensible y aquí la historia del hijo y el padre tiene lugar en un mundo de fantasía en la cual las imaginaciones paganas siguen viviendo. Aquí la fantasía poética ha adaptado imaginaciones que ya forman parte de los cuentos folclóricos típicos de la época.

La experiencia mental del poder y la grandeza de la naturaleza producía horror y angustia que se expresan en la narración. El paseo a caballo por la noche lúgubre es un típico leitmotiv de la época alemana del *Sturm und*

Drang. El paseo se debe concebir como una prueba de iniciación: los protagonistas del poema pasan por un mundo oscuro, lúgubre y hostil enfrentándose con poderes demoníacos peligrosos. La llegada resulta ser un desastre: el encuentro con los seres fabulosos de la naturaleza ha traído la muerte y la catástrofe.



En la primera estrofa se presenta la situación: el padre y su hijo, montados a caballo galopan por la noche tormentosa. El padre cuida al niño, le abraza y le calienta. La segunda está formada por el diálogo entre el padre y el hijo, que contraponen sus diferentes experiencias de la naturaleza externa. De la tercera a la sexta estrofa se intercambian los diálogos entre el hijo y el padre y los diálogos seductivos del rey de los alisos con el hijo.

Al final viene la catástrofe: la muerte del niño.

Las palabras del rey de los alisos sólo las escucha el hijo mientras el padre solo oye el susurro de hojas secas en el viento.

Aquí no sólo hay una diferencia en la forma de oír sino también una capacidad diferente de ver. Donde el hijo ve al rey de los alisos con su corona y su cola, y también luego a las hijas del rey, el padre sólo sabe ver la niebla y las mimbreras antiguas.

En el análisis a menudo se interpretaban los fantasmas de la naturaleza como imaginación y fantasías por causa de la fiebre del niño enfermo, muy pocas veces se encuentra la interpretación que concede cierta realidad a la existencia de los malignos fantasmas.

Indudablemente las tres figuras poéticas del poema representan, en cierto sentido, diferentes posturas hacia el mundo y hacia la naturaleza, las cuales se meten en un conflicto entre ellas.

Como ya señalamos *El rey de los alisos* pertenece a las baladas naturalmágicas.

Estas baladas tienen todas en común, que el ser humano no actúa por sí mismo sino se ve manejado por un destino poderoso.

Los poderes lúgubres y demoníacos en *El rey de los alisos* se deben concebir realmente como fuerzas de la naturaleza.

El rey y sus hijas son personificaciones míticas poéticas de los poderes de la naturaleza contra los cuales el ser humano no tiene poder ni fuerza.

De forma clara se ven en el poema la perspectiva racionalista del padre. Él no puede ayudar realmente a su hijo, porque no comprende el miedo que él siente.

El padre no es capaz de realizar las reacciones de su hijo como una experiencia auténtica, y por eso, adecuada ante la naturaleza. La naturaleza que el niño siente y trata de aguantar es una naturaleza vivaz y verdadera,

mientras que el padre intenta racionalizar lo que ven. Para él, el hijo es pura víctima de engaños y de su propio delirio.

Algo parecido pasa a *Dortchen*, la protagonista del dicho *Singspiel: Die Fischerin* (La pescadera). Ella huye del mundo de su padre, porque pertenece a otra naturaleza que su padre y su novio.

Por eso *El rey de los alisos* llega a ser “su” balada y se convierte para ella en un medio idóneo para expresar su forma de concebir la vida, sus deseos y sus miedos.

Ella huye por la noche y se esconde lejos de su hogar en la oscuridad cerca de un río en cuyos alrededores también hay alisos. Aquí el dramático final es su suicidio en el río.

Otro ejemplo de ese tipo de la relación fracasada entre el padre y el hijo o la hija es la novela *Der Schimmelreiter* (El caballero del caballo blanco) de Theodor Storm, en la que el poder de la naturaleza personificada, juega un papel importante. El padre en esta novela, también pasa a caballo por una tormenta con su hija pequeña, mientras mira y controla los diques del mar cerca de su casa. Igualmente acaricia a la niña y la cuida bien. Sin embargo ella personifica el mar y reconoce un peligro inminente y al que atribuye fuerzas demoníacas. En esta novela la niña no se muere en el acto, sino un poco más tarde en su casa.

Han pasado más de cien años, estamos en un momento literario diferente: del romanticismo alemán a la generación del 27 española. La sociedad cambia y la literatura con ella. Explicamos a nuestras alumnas que los autores del 27 son sensibles, pero nada sentimentales, ésta es una de las grandes características de esta vanguardia que basa su poesía en lo que Ortega y Gasset llamaba “*álgebra superior de metáforas*”. Veamos cómo trata Federico García Lorca el mismo tema que Goethe en su poema “Romance de la luna, luna”¹, la muerte de un niño. Coincide con el autor alemán en presentarnos una alucinación del enfermo, es decir que todo lo vemos desde el cerebro del niño. También coincide en que es un elemento de la Naturaleza el que lo atrae: en nuestro caso la luna. Pero creemos que la elaboración del poema difiere totalmente de la de Goethe. Veamos las diferencias: en el poema de García Lorca : todo sucede en un lugar cerrado, una fragua. La luna entra en el recinto y desde el primer momento se nos pinta el color blanco, color frío que confiere a la luna, símbolo de la muerte, algo especialmente cruel. El niño queda sobrecogido por la visión, de ahí que se repita con insistencia el verbo mirar. Hasta el aire se conmueve ante la escena que se presenta de inmediato. La luna atrae al niño con una danza erótica: todo es enormemente extraño, frío y ajeno al mundo de un niño.

¹ Federico García Lorca. Obras completas. Aguilar.

Radicalmente opuesto a lo que ofrece el rey de los alisos al niño enfermo en el poema de Goethe: juguetes divertidos, flores bonitas, una madre con un vestido cálido de oro, unas hermanas que lo cuidarán muy bien, incluso lo mecerán y le cantarán.

Asustado o extrañado o impresionado el niño pide a la luna que se vaya porque si vienen los gitanos la destruirán. Bien, aquí hay una nueva diferencia con el poema del alemán que nos parece fundamental. Mientras el primer niño va en brazos de su padre, que lo aprieta junto a su pecho, lo consuela y trata de traerlo a la realidad para aliviarle el miedo, en el poema de Lorca el niño está completamente solo; los gitanos vienen por el camino, pero ese trance lo sufre el niño en la más terrible soledad. La luna, sin compasión de ningún tipo espeta al niño que va a morir. Aún hay otro detalle doloroso y es que cuando el niño vuelve a pedir a la luna que se vaya, ésta de manera brusca le dice "*Niño, déjame, no pises / mi blancor almidonado*". Aquí se reúnen el color blanco y la dureza y textura desagradable de la tela almidonada.

El niño muere mientras los gitanos, a caballo, se acercan a la fragua con una enorme tranquilidad. "*Las cabezas levantadas / y los ojos entornados*". Sólo un nuevo elemento de la naturaleza, ajeno totalmente a la historia del poema, un pequeño pájaro, una zumaya, se lamenta con un triste "*ay*" lanzado desde un árbol. Técnica muy habitual en Lorca.

Los dos versos siguientes "*Por el cielo va la luna / con un niño de la mano*" nos parecen de una importancia extrema porque marcan también una enorme diferencia con el tratamiento del tema por parte de Goethe y de Lorca. Según la teoría del profesor Jenaro Talens², el poema del autor alemán sería triste, pesimista y convencionalmente romántico y humano: el niño muere en los brazos de su padre. Es decir, una vez muerto el niño, queda borrada la alucinación y quedan sólo los seres humanos. En cambio la obra de García Lorca es trágica porque predomina en ella el más tremendo de los absurdos, que es la supervivencia de la naturaleza sobre el individuo: por mucho que griten los gitanos, la luna se lleva tranquila y confiadamente al niño de la mano.

Esta primera parte de nuestro trabajo terminará con una alusión a un breve relato de Ana María Matute titulado "*El árbol*"³. Es un relato muy breve, pero muy intenso que trata también nuestro tema. Un niño enfermo tiene una alucinación con un árbol, que ve en el salón de una casa, gemelo del que ve en la acera. La madre intuye el peligro y con gran ternura pone

² Jenaro Talens. "El discurso poético lorquiano: medievalismo y teatralidad". Universidad de Granada, 1983.

³ Ana M^a Matute. "El árbol de oro y otros relatos". Anaquel. BRUÑO, 1991.

la mano sobre la frente del niño y trata de calmarlo diciendo “*No importa, niño*”. El niño enfermó más y apenas si dormía. La madre no se separaba de él ni un instante intentando aliviarle de la terrible obsesión que se había apoderado de él con el árbol. El avance de la enfermedad nos lo indica la autora hablándonos “*de días sin mañana, sin tarde, sin noche*” y la mano de la madre siempre tratando de contener el espanto del pensamiento, repitiendo constantemente “*no importa, niño*”, pero esta frase es cada vez más angustiada y los dientes ya le castañetean, porque el niño busca el árbol por toda su habitación, mira debajo de la cama; piensa que se va a abrir la tierra y lo va a encontrar. Finalmente llegó la noche fatídica que entra en el cuarto del enfermo y se lo lleva todo. El niño, enormemente feliz y tranquilo le dice a su madre que es un árbol muy grande y que se va entre sus ramas. La madre sin fuerzas ya para luchar y con una intensa resignación sólo es capaz de pronunciar las palabras: “*No importa, niño, no importa*”.

Pasamos a la segunda parte de nuestro trabajo con la intención de mostrar a las alumnas la interrelación que se establece entre arte y literatura.

A mediados del s. XIX y en medio de una serie de revoluciones motivadas por causas económicas, se instala en toda Europa una mentalidad materialista en la que lo experimental, lo práctico y lo racional ocupan un lugar preponderante en todos los ámbitos, también en el arte. Frente a esta situación, prácticamente generalizada, en el año 1848, un grupo de siete pintores fundó en Londres la “*Hermandad Prerrafaelista*”⁴ que buscó la inspiración para su obra en un pasado pictórico. Su propósito fue revalorizar en la pintura la sensibilidad y los procedimientos de los primitivos italianos, anteriores a Rafael. Esta vuelta al pasado supone un rechazo del arte de su época, que veían insensible, corrupto y falso.

Fue un movimiento en que arte plástico y literatura aparecían estrechamente combinados, bajo directrices estéticas muy controladas. Las primeras manifestaciones del grupo se desarrollan por los caminos del lirismo literario. A este grupo pertenece John Everet Millais quien en 1852 pintó su famoso cuadro “*Ofelia muerta*” basándose en la descripción que de la propia Ofelia se ofrece en la obra de Shakespeare.

El cuadro presenta una rigurosa fidelidad a la Naturaleza que lo embellece todo. Hierba mullida, juncos, ramaje tierno, flores de todo tipo, lirios junto a la cabeza de la adolescente muerta. La figura de Ofelia reposa en el agua, más que flotar; los ojos semicerrados como si estuviera a punto de dormir, la boca entreabierta como esbozando una leve sonrisa; el pelo bellissimo, movido ligeramente por el agua; las manos sobresalen: en una lleva unas flores de colores; la otra tiernamente cerca del pecho; el cuerpo del

⁴ Historia Universal del Arte. Planeta, 1981.



que sólo vemos la ropa, perfectamente extendido y adornado por guirnaldas de flores. Luces y sombras perfectamente equilibradas. Todo en el cuadro es belleza y serenidad, que era el más importante principio artístico de la “*Hermandad*”.

Pasan unos años, y en Octubre de 1870, el poeta francés Arthur Rimbaud⁵ escribe su famoso soneto “*Le dormeur du val*”. En el primer cuarteto nos encontramos como en el cuadro de Millais, un auténtico “*locus amoenus*”: En una pequeña hondonada llena de verdor cantan las aguas de un riachuelo y se extienden alocadamente jirones de plata. El sol brilla y expande por todas partes sus rayos. El resto del poema observamos que se centra íntegramente en la figura de un soldado adolescente que parece dormir en ese lugar privilegiado. Démonos cuenta de cómo los elementos de la naturaleza todo lo suavizan, lo embellecen, lo enternecen. Y también constataremos la correlación existente entre la composición de este poema y la elaboración del cuadro de Millais: un adolescente está durmiendo, tiene la boca entreabierta, la cabeza sin gorra, refrescan su nuca las hojas frescas de los berros azules; está pálido, tendido sobre la hierba, bajo las nubes y sobre él llueve la luz. Duerme plácidamente; los pies reposan sobre los gladiolos y sonrío. El poeta pide a la Naturaleza que lo acune cálidamente porque tiene frío. (Este frío es el primer indicio de lo que se aproxima). El aire está perfumado pero la aletas de la nariz no se estremecen (un segundo signo). Con toda tranquilidad la mano reposa sobre su pecho. Como vemos es la reproduc-

⁵ Martín de Riquel y José M^a Valverde. Historia de la Literatura Universal. Planeta, 1986.

ción literaria del cuadro del artista inglés. Pero llegamos al último verso en el que, tras un encabalgamiento abrupto, se nos informa de manera fría, cruel y despiadada, que el joven soldado ha muerto tras recibir dos balazos en su costado derecho. Textualmente, el verso dice: *“Tiene dos agujeros rojos en el costado derecho”*.

Y es que Rimbaud no es Millais. Rimbaud sabe perfectamente dar un latigazo al corazón o a la mente de sus lectores para producirles un gran dolor y despertarlos del sueño de la belleza o de la bondad. Es evidente que la imagen de Rimbaud lleve una fuerte carga de protesta contra la guerra, que se adelanta en muchos años a la frase que Bertolt Brecht introduce en *“Madre Coraje”* y dice: *“las guerras las organizan los mayores en los despachos y las padecen los pobres y los jóvenes que mueren en el campo de batalla”*.

Rimbaud es un admirador de Baudelaire y éste en su poema *“El sueño parisiense”* traza una imagen escalofriante de un mundo puro, perfectamente bello y luminoso, bajo un silencio de eternidad, pero que sirve para hacerle despertar con horror a la realidad al descubrir un rincón oscuro y depravado de la ciudad.

En este mismo sentido es muy importante reproducir aquí una frase del propio Rimbaud, perteneciente a *“Una temporada en el infierno”* que dice: *“Una noche senté a la Belleza en mis rodillas, y la encontré amarga. Y la insulté”*.

Se trata en el caso de ambos poetas de un nuevo tratamiento de lo poético, muy clásico, pero que incluye el imperativo de la totalidad, de no limitarse a un aspecto, a un hecho.

También nos parece oportuno citar un comentario de Michael Herr⁶ acerca de la obra cinematográfica de Stanley Kubrick porque nos lleva a la misma concepción expuesta por Baudelaire y por Rimbaud. Dice Herr que hasta los incondicionales de Stanley Kubrick admiten que para disfrutar de sus películas se requiere, como mínimo, una cierta predisposición porque el conjunto de su filmografía desprende un descorazonador pesimismo: las obras describen la confabulación de todo lo peor del ser humano contra cualquier ilusión de felicidad, progreso o bondad de los corazones ingenuos. Creemos que esto es lo que quiere expresar Rimbaud en el último verso de su hermoso poema. De ahí que nos deje de tal manera conmocionados.

Quisiéramos terminar nuestro trabajo manifestando que la poesía no tiene que ser necesariamente *“voz atada a tinta”*, *“prodigio de la palabra”* como decía nuestro admirado Unamuno. Vamos a proyectar unas transparencias de unas estelas funerarias del arte griego, siglos V y IV a. de C.⁷ que tratan emotivamente el tema del que hablamos.

⁶ Michael Herr. Kubrick. Anagrama, 2001.

⁷ Summa Artis.



En la primera (la segunda es un detalle del conjunto) una niña va a morir y con toda tranquilidad, ternura y emoción se despide de sus palomas. Besa a una en el pico (o la paloma besa a la niña) y sostiene dulcemente a otra en su mano. Vemos cómo un elemento de la naturaleza ayuda con amor a pasar el terrible trance de la muerte.

La siguiente nos muestra a un joven que va a morir y se despide de sus padres. Es impresionante el grado de desdramatización que el escultor logra. La madre acaricia la mano de su hijo (al que mira con una ternura llena de sosiego) y parece que quisiera transmitirle toda la energía y todo el valor para dar el paso hacia la otra vida. El muchacho da la impresión de que así lo entiende y está lleno de serenidad. La escena es observada por el padre que tiene una expresión de hondo desconsuelo.

Cuanto hemos expuesto es simplemente una aproximación al tema, que sabemos tiene también otros tratamientos. Incluso el que nosotros damos está presente en otros muchos autores y artistas. Nuestra pretensión es que sirva de ejemplo para que los alumnos observen en la práctica lo que los profesores les explicamos en teoría.



BIBLIOGRAFÍA SOBRE EL POEMA DE GOETHE

- v. Goethe, Johann Wolfgang (1948): Werke, Hamburger Ausgabe in 14 Bänden, Hrsg. V. Erich Trunz, Hamburg ff.
- Merkelbach, Valentin (1985): Goethes "Erlkönig" – museales Erbstück oder was sonst noch?, in: Diskussion Deutsch, Nr. 16.
- Rothmann, Kurth: Der Erlkönig, (1984), in: Literatur wissen: J.W. v. Goethe, Reclam, Stuttgart.
- Veding, Gert (1988): Vermählung mit der Natur. Zu Goethes Erlkönig, in: Grimm, G.E.: Gedichte und Interpretationen, Deutsche Balladen, Stuttgart.
- Widmann, Helga (1987): "Erlkönig" und "Schimmelreiter", in: Diskussion Deutsch, Nr. 18.
- v. Wilpert, Gero (1998): Goethe Lexikon, Stuttgart.

COMUNICACIÓN: ESTUDIOS DE SINTAXIS INFANTIL

JUAN JOSÉ FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ

Esta comunicación pretende resumir un trabajo de investigación realizado durante el bienio escolar 94-95 y engloba tres experiencias en un aula de 1º y 2º cursos de Primaria del C.P. Blas Infante de Aguadulce, tendentes, por una parte, a medir la competencia sintáctica del alumnado, por otra, a que éste incorporara algunas construcciones complejas a sus textos y, por último, al final del ciclo, a delimitar su modelo sintáctico para, posteriormente, compararlo con escolares de tercero y cuarto cursos y de su mismo nivel educativo.

En primer lugar se intentó verificar el grado de competencia lingüística de algunos alumnos mientras cursaban primero de Educación Primaria, ciñéndonos exclusivamente al aspecto sintáctico de la lengua. El estudio se restringió a la manifestación pasiva de esa competencia comunicativa, es decir, se intentó hacer un inventario de las construcciones lingüísticas que el niño o la niña entienden y comprenden perfectamente, sin tener en cuenta cuáles son las que emplean normalmente en su comunicación oral.

El interés de este estudio hay que buscarlo, por un lado, en su vertiente pedagógica y, por otro, en la lingüística. Dentro de un ámbito didáctico debemos conocer qué estructuras oracionales comprende el alumnado para no correr el riesgo de que no entiendan lo que le decimos, ya sea en forma de explicación oral, órdenes o diálogos y, por otro lado, el hecho de conocer las estructuras no aprehendidas por el alumnado nos permite comenzar la tarea de enseñarlas. El interés lingüístico del estudio estriba en comprobar dos cuestiones; una, corroborar las tesis de investigaciones anteriores, las cuales afirman que los niños de seis años aún no han interiorizado todas las estructuras sintácticas; la segunda, ofrecer un *medio* de estudio de la competencia sintáctica de los alumnos.

La técnica empleada para conocer qué frases entendían los niños y cuáles no, fue la de escribir una oración en la pizarra, a continuación se leía en voz alta, cerciorándonos de que todos entendían todas y cada una de las palabras que la componían, pero sin explicar el significado de la frase. Por último, los niños dibujaban la acción expresada en ella.

A la vista de los resultados, podemos afirmar que los escolares de 6 ó 7 años comprenden el significado de oraciones yuxtapuestas, coordinadas copulativas, subordinadas adjetivas, temporales, finales, causales, condicionales con la correlación indicativo-indicativo y con prótasis subjuntiva en tiempo pasado. En el lado opuesto, es decir las construcciones que no comprenden los alumnos, nos encontramos con las coordinadas adversativas, las causales con relación causa-consecuencia, las condicionales con prótasis subjuntiva y las concesivas con todos sus conectores (aunque, si bien, a pesar de que, por mucho que, etc.)

A pesar de que el estudio es restringido, tanto por el número de alumnos como por los aspectos tratados, sus resultados nos llevan a sugerir la conveniencia de un cambio de actitud en los docentes del primer ciclo de Educación Primaria, pues los datos corroboran que los niños no tienen aún adquirida su lengua materna por completo cuando acceden al primer curso. Es necesario sistematizar la enseñanza de la lengua como elemento de comunicación y no como gramática oracional e incardinarla en el currículo escolar para que el niño vaya interiorizando lo que le falta para su completa adquisición. En el presente estudio hemos insistido en los mecanismos que cada escolar tiene para formar las estructuras oracionales y se ha podido observar que los alumnos de 1º, no sólo utilizan una nómina muy corta de tipos de construcciones sintácticas, sino que no comprenden el significado de algunos enunciados.

Por todo ello, si pretendemos que nuestros alumnos se expresen con cierta riqueza sintáctica y discriminen adecuadamente en cada situación comunicativa la estructura oracional adecuada (con sus correspondientes correlaciones verbales y conectores), no existe otro camino, pensamos, que el de incorporarlos a su competencia lingüística por medio de la enseñanza en la escuela.

Por otra parte, además del diálogo no dirigido (en sus aspectos puramente lingüísticos) que la mayoría de los docentes incorporan a su tarea diaria para propiciar un mayor dominio del aspecto oral de la lengua, es conveniente realizar otro tipo de ejercicios programados con anterioridad y con referencia a un inventario previo de estructuras oracionales que queremos incorporar a su competencia lingüística, amén de otros aspectos como el léxico, la morfología, etc.

Así pues, a partir del mes de enero de segundo de Primaria llevamos a cabo, con los mismos alumnos, la segunda experiencia. Se trataba de averi-

guar si era posible que los niños y las niñas de esa clase (2º B) construyesen textos con una complejidad sintáctica mayor que la de sus compañeros. Una vez comprobado que comprendían el significado de algunas de las oraciones compuestas pero que a la hora de confeccionar textos no las usaban (a veces sí, pero de manera incorrecta), nos propusimos *idear* algunas actividades para que incorporaran ciertas estructuras sintácticas a sus textos de manera natural. Conviene advertir que no existe en el mercado editorial ningún cuaderno o libro de texto que se preocupe específicamente de la sintaxis y que resulta *novedoso* que desde la escuela, desde el Primer Ciclo de la Educación Primaria, se planteen actividades sintácticas a los escolares, aunque, bien es verdad, que estos ejercicios están muy lejos de la sintaxis que se *estudia* en los cursos superiores, puesto que ésta se reduce a la memorización de las estructuras, de sus nombres y de los respectivos conectores mientras que aquélla se basa en un objetivo mucho más práctico y *sencillo*: conseguir que los alumnos de la Educación Primaria construyan textos con cierta coherencia sintáctica, utilizando el mayor número de estructuras posibles.

Las actividades se estructuraban siguiendo ese principio general, según el cual el aprendizaje no tenía ningún sentido si no se veía reflejado en los textos. Así pues, dos eran los ejercicios-tipo predominantes, por un lado los procedimientos propios de incorporación de estructuras y, por otro, el texto libre, donde los educandos podían ejercitar la construcción apprehendida.

Durante el segundo y el tercer trimestre los niños se familiarizaron con las siguientes construcciones sintácticas:

- Oraciones de relativo especificativas.
- Oraciones transpuestas sustantivas con función de OD
- Oraciones transpuestas sustantivas con función de Sujeto.
- Oraciones comparativas.
- Oraciones transpuestas adverbiales de tiempo.

Las sesiones se estructuraron de manera que en primer lugar siempre hubiese actividades orales en *gran grupo*. Así, antes de escribir los ejercicios, los escolares tenían la oportunidad de verbalizar oraciones y de escuchar las de sus compañeros. Al igual que en el curso anterior, la representación pictórica tuvo un lugar predominante, de forma que todas las actividades incluían la realización de algún dibujo. Así dotábamos a la actividad de una apariencia lúdica y conseguíamos un mayor análisis de la oración o de las frases del texto.

Al final del bienio educativo sólo nos restaba investigar sobre la relación sintáctica entre los textos de alumnos de cursos superiores y los del curso paralelo para, de esa manera, confirmar si las estructuras sintácticas tam-

bién habían sido incorporadas a esos textos o si, por el contrario, sus escritos contaban con menores índices de complejidad sintáctica, corroborándose así la tesis de que es conveniente la programación de actividades escolares tendentes a su incorporación.

Comparar la sintaxis de los textos escolares es tarea difícil y los pocos estudios realizados hasta ahora en países de habla hispana se basan en mediciones de la *complejidad estructural* como referentes de la *madurez sintáctica*. Nosotros preferimos hablar del *modelo sintáctico* (tal y como veremos más adelante) en los textos infantiles, como vínculo para medir la complejidad sintáctica. Así pues, nuestra tarea consistió en delimitar los modelos sintácticos del grupo monitorizado por una parte, y del grupo de control por otra, dividiendo éste posteriormente en tres subgrupos, según la variable edad:

- Grupo de 2º A.
- Grupo de 3º.
- Grupo de 4º.

Un estudio de estas características que cubriese zonas más amplias del territorio español nos indicaría qué tipos oracionales son los que más usan nuestros escolares y cuáles los que no aparecen en sus textos escritos para poder planificar así correctamente la adquisición de estas estructuras y el refuerzo de aquéllas, es decir, programar objetivos y actividades encaminados a la incorporación de estructuras oracionales complejas a la competencia comunicativa de los escolares.

Algunos de los estudios que se han realizado hasta ahora en el territorio hispanohablante basan su concepto de complejidad sintáctica en las investigaciones del lingüista norteamericano Kellog Hunt quien concibe la madurez sintáctica como la habilidad para producir oraciones con mayor complejidad estructural.

Básicamente, Hunt propone que la complejidad sintáctica se mida en base a tres índices primarios:

1. Longitud promedio de palabras de las unidades terminales, entendiendo por tales como *La unidad más corta en que puede dividirse una pieza del discurso sin dejar ningún fragmento de oración como residuo.*
2. Longitud promedio de la cláusula: *Un sujeto o un conjunto de sujetos coordinados con un verbo finito o un conjunto finito de verbos coordinados.*
3. Promedio de cláusulas por unidad terminal.

Haciendo un paralelismo entre la terminología usada por Hunt y la tradición gramatical española podríamos hacer corresponder a la unidad terminal con la oración simple o compleja, considerando las oraciones coordinadas y yuxtapuestas como unidades terminales independientes, y a la cláusula con la oración subordinada y subordinante de los grupos oracionales complejos, así como las oraciones simples.

Si nos atenemos a los textos analizados podríamos prescindir de los dos índices primeros, pues no miden la complejidad sintáctica en sí, sino más bien la capacidad de elaborar oraciones más largas que, en algunos casos suponen incorrecciones sintácticas o exceso de enumeraciones. Por ejemplo, veamos el texto de una niña de 4º curso:

“En mi comunión me regalaron tres muñecas, un caraoque, un joyero, un estuche, un taco de notas, un costurero, dos esclavas, dos juegos de pendientes y anillos, dos cámaras de fotos, una cámara de vídeo, un camisón y una bata a juego, una bata con mi nombre bordado en la espalda, un bote de colonia, una muñeca de porcelana, un cepillo de dientes automático y un libro de comunión”.

Tanto el primero como el segundo indicador, es decir el promedio de palabras por unidad terminal y cláusula, nos indicarían un dato erróneo, pues este texto se consideraría como uno de los más complejos al contener 70 palabras por oración. Sin embargo, en el tercer índice, el que mide las cláusulas por unidades terminales, nos daría un indicador de 1, es decir, el más bajo posible, un texto sin ningún tipo de subordinación. La longitud de las oraciones, pues, no mide en ningún caso la madurez sintáctica en los textos escritos.

Una cuestión diferente es considerar el número total de palabras de un texto, lo cual nos indicaría, en los primeros cursos de la Educación Primaria, el grado de adquisición de un procedimiento básico en la enseñanza de la lengua española como lengua materna, a saber, el paso de la frase al texto. El hecho de que un alumno o alumna escriba un texto más o menos corto nos indicaría que tiene más o menos habilidad para escribir lo que piensa o habla, habilidad que por otra parte no parece innata, sino que se puede y se debe adquirir, potenciar y perfeccionar desde la escuela.

Para la realización del estudio se establecieron dos grupos. Por una parte, la clase de 2ºB y, por otra, la clase de 2ºA, alumnos de 3º y de 4º curso, distribuidos de la siguiente manera:

GRUPO A, DE CONTROL

2º curso: 17	7 niñas,	10 niños
3º curso: 20	8 niñas,	12 niños
4º curso: 15	8 niñas,	7 niños

GRUPO B, MONITORIZADO

2º curso: 20 12 niñas,

8 niños

No se dieron consignas especiales a los escolares para la elaboración de sus textos ya que se pretendía medir la longitud de éstos.

La recogida de material se efectuó en el mes de abril de 1.996.

Las fórmulas utilizadas para procesar los datos obtenidos han sido:

- Cálculo de la media aritmética
- Cálculo de porcentajes
- Cálculo de la desviación típica, para lo que hemos efectuado la raíz cuadrada de la varianza.
- Intervalo representativo. Resulta de restar y sumar el dato de la desviación típica a la media y nos indica que aproximadamente un 70% de los escolares representados se mueven entre esos valores.

Para delimitar un posible modelo textual infantil hemos seguido un procedimiento similar al de Hunt, si bien hemos denominado a las Unidades Terminales como Oraciones, vayan relacionadas en el texto de forma yuxtapuesta o coordinada. El número de cláusulas se determinaría si sumásemos a estas oraciones las proposiciones subordinadas de las oraciones complejas.

Así pues, dividimos el texto en tres formas de relación sintáctica, por un lado la yuxtaposición, por otro la coordinación y, por último, la subordinación, sin olvidar la presencia de las oraciones simples.

El uso ponderado de estos cuatro tipos de construcciones sintácticas es el factor determinante de la coherencia sintáctica (término diferente al de madurez o complejidad sintáctica y que vendría determinado por la ausencia de incorrecciones en el uso de los conectores y la utilización razonable de las formas relacionantes entre las oraciones).

Un texto puede aparecer, en datos numéricos, con un alto índice de complejidad sintáctica y, sin embargo, carecer de coherencia porque abuse, por ejemplo, de la subordinación sustantiva, tal y como sucede con el siguiente escrito de un niño de 3º de Primaria:

“Erase una vez que su sargento Jose Alfonso le dijo a Francisco que si quería ir a la luna, Francisco le dijo que si podía ir con su novia Alicia. Francisco le dijo a su sargento Jose alfonso que cuando ivan a la luna el dijo que hoy, en el cohete mas bonito del mundo, el sargento le dijeron que fuesen preparando las cosas. Ya emprendieron el viaje a la luna, cuando yegamos a la luna no paramos de inbestigar la luna, cuando terminamos nos pusimos a cenar Alicia y yo. Cuando yegamo a la Tierra otra vez nos dieron 10.000 de pesetas por ir a la luna, con ese dinero que nos dio mi sargento

Jose Alfonso, nos casamos, tuvimos hijos y tanvien con el resto del dinero nos compramos la casa, y fuimos felices”.

Este texto tiene el porcentaje más elevado de oraciones subordinadas, el 91%, pero parece que no puede considerarse como modelo de madurez sintáctica.

Nosotros pensamos que los niños y las niñas sólo saben utilizar ciertos tipos de oraciones subordinadas y que, si éstos apareciesen demasiado en sus textos les restarían coherencia (de ahí la importancia de investigar si se puede, o si se debe, incorporar a la competencia comunicativa de los escolares, paulatinamente, toda la tipología de construcciones oracionales complejas). Por consiguiente, quizás sea conveniente delimitar dos conceptos, por un lado la coherencia (un texto puede ser coherente sin el concurso de ninguna oración compleja) y, por otro, la complejidad sintáctica que, como su propio nombre indica, hace más referencia al esfuerzo cognitivo que le supone al alumno o a la alumna la incorporación a su competencia comunicativa de ciertas oraciones complejas.

Los conceptos de *modelo* y *coherencia sintáctica* estarían estrechamente relacionados, pues un texto sería coherente en la medida en que más se acercase al modelo sintáctico de los niños y las niñas de su edad, el cual, por otra parte, vendría determinado por el valor numérico de la media de aparición en los textos estudiados de cada uno de los tipos oracionales a los que hemos hecho referencia anteriormente. Estos índices señalarán la relación sintáctica más usual. A medida que un texto más se aleje de ella, ya sea por exceso, ya por defecto, menor coherencia textual tendrá.

A continuación, veamos el modelo sintáctico del grupo A (el de control) y el B (correspondiente a la clase de 2ºB, cuyos alumnos han realizado los ejercicios). Comparando ambos modelos podremos sacar conclusiones sobre el grado de complejidad sintáctica de unos y otros textos.

La media de oraciones utilizada por estas alumnas y alumnos es de 11, por tanto, sobre la base de este dato, el texto representativo de estos escolares de 2º, 3º o 4º curso de Primaria tendrá 2 oraciones simples, 2 frases complejas y 7 oraciones más, conectadas entre sí con 4 nexos coordinantes y 2 comas u otro elemento de yuxtaposición.

La desviación típica es alta por lo que el intervalo en el que se mueve la gran mayoría del alumnado también es muy grande. Un texto estaría dentro del modelo sintáctico de la comunidad investigada aún no utilizando ningún nexo de yuxtaposición, o ninguna oración simple, o sólo 2 conectores coordinantes, o bien únicamente una oración compleja en textos cinco veces mayores que el representante del modelo, es decir en escritos con 55 frases.

Por el otro extremo, un texto (siempre nos referimos a un hipotético texto de 11 oraciones) puede contener 4 oraciones simples o 4 nexos de yuxtaposición, o incluso 5 o 6 conectores coordinantes o, como máximo, 4 o 5 oraciones complejas.

CUADRO 1. Modelo Sintáctico. Grupo A

	<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>	<i>Intervalo Representativo</i>
Oraciones complejas	21	19,4	(1,6-41,4)
Oraciones simples	17,6	18	(0-35,6)
Coordinación	35	18	(17-53)
Yuxtaposición	16,6	17	(0-33,5)

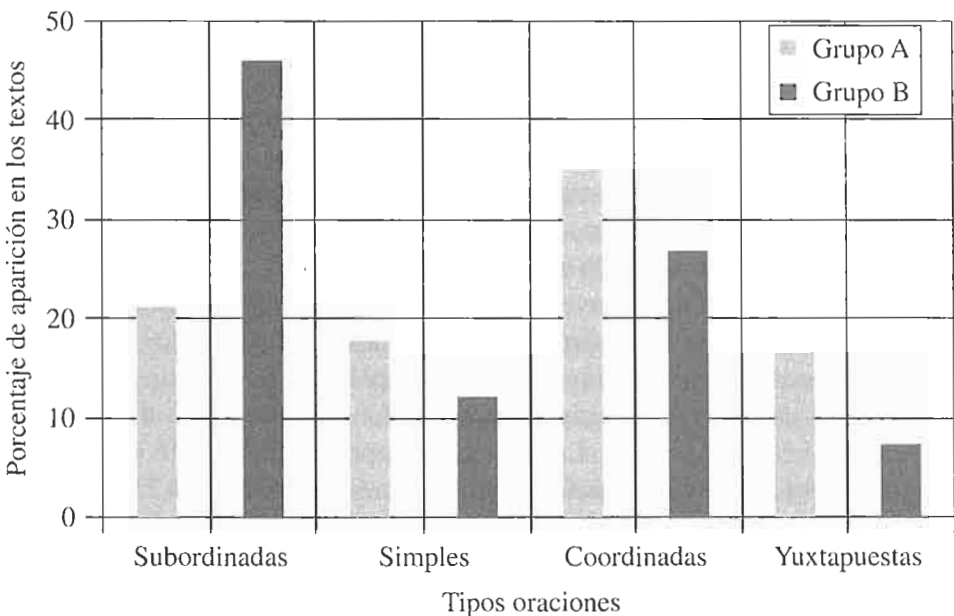
CUADRO 2. Modelo Sintáctico. Grupo B

<i>Tipo de oraciones</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>	<i>Intervalo Representativo</i>
Oraciones complejas	45,8	31,3	(14,5-77,1)
Oraciones simples	12	15,8	(0-27,8)
Coordinación	26,6	20,8	(5,8-47,4)
Yuxtaposición	7,3	11,3	(0-18,6)

En este caso, el modelo sintáctico cambia de forma sustancial, fundamentalmente en lo que refiere al uso de oraciones complejas. Mientras que sólo un 21% de todas las oraciones de un texto son complejas en el grupo A, este dato sube a un 46% en el grupo A. Es decir, casi la mitad de las oraciones empleadas en los textos del grupo monitorizado son subordinadas. La media de frases en este grupo es de diez por composición escrita, por lo que el escrito *estándar* de este curso lo formarían cinco estructuras complejas, tres nexos coordinantes, una oración simple y una yuxtaposición. La desviación típica también es alta y nos indica que un texto de 10 frases (media de oraciones utilizada por este grupo) estaría dentro de la *norma* tanto si utilizara 2 como si usase 6 construcciones complejas. Un dato a tener en cuenta y que diferencia notablemente a los dos grupos es el hecho de que todos los alumnos de 2º B emplean alguna oración subordinada en sus escritos, mientras que un 23,5% (12 escolares) del grupo de control no se sirven de ninguna construcción oracional compleja para relacionar sus palabras. Por otra parte, si agrupamos en dos todas las relaciones sintácticas, las complejas por un lado y las demás por otro, se puede apreciar de una manera más evidente la disparidad entre los dos grupos pues, mientras que el grupo A construye sus textos sirviéndose de un 70% de estructuras *no complejas*, el grupo de 2ºB sólo utiliza un 45% de estas construcciones. De igual manera, tal y como se observa en los cuadros, la utilización de oraciones subordinadas representa porcentajes muy diferentes, un 21% para el grupo A, un 46% en la clase instruida.

Las notables diferencias entre uno y otro modelos sintácticos se aprecian en el gráfico 1. En él se observa que la mayor disparidad entre las barras se encuentra en el uso de oraciones complejas ya que, mientras que el grupo A emplea una media de un 45% de proposiciones subordinadas, el B sólo utiliza un 21%. Además, esta construcción es la más empleada por los alumnos del grupo B, en tanto que en el grupo A, la más utilizada es la relación coordinante. Por lo demás, existen diferencias, aunque no tan significativas en la utilización de nexos de yuxtaposición o de coordinación y en el empleo de oraciones simples, si bien llama también la atención el uso de nexos yuxtapuestos. Este hecho puede tener su explicación en el mayor empleo de la coma que hacen los niños a medida que van creciendo. Mientras que los índices de las oraciones simples son muy similares, el uso de elementos coordinantes sí varía ostensiblemente. Conviene señalar que los integrantes del grupo B construyen sus textos utilizando estas tres estructuras siempre en menor medida que los del grupo A y éste puede ser el hecho que sostenga la *mayor complejidad* sintáctica de unos textos o de otros, es decir en el grupo B se produce un *equilibrio sintáctico* determinado por un mayor uso de construcciones complejas, en detrimento de otras estructuras, pero con la presencia de éstas. A la vista del gráfico 1, en fin, podríamos concluir que se ha producido un *traspaso estructural* de los elementos coordinantes del primer grupo a estructuras más complejas en el grupo B; dicho de otra manera, el abuso de nexos que coordinan las frases (sobre todo, *si* y *pero*) de los escritos de alumnos no *monitorizados* se convierte en un *uso* de conectores subordinantes.

GRÁFICO 1.



Mientras que el grupo A emplea una media de un 45% de proposiciones subordinadas, el B sólo utiliza un 21%. Además, esta construcción es la más empleada por los alumnos del grupo B, en tanto que en el grupo A, la más utilizada es la relación coordinante. Por lo demás, existen diferencias, aunque no tan significativas en la utilización de nexos de yuxtaposición o de coordinación y en el empleo de oraciones simples, si bien llama también la atención el uso de nexos yuxtapuestos. Este hecho puede tener su explicación en el mayor empleo de la coma que hacen los niños a medida que van creciendo. Mientras que los índices de las oraciones simples son muy similares, el uso de elementos coordinantes sí varía

ostensiblemente. Conviene señalar que los integrantes del grupo B construyen sus textos utilizando estas tres estructuras siempre en menor medida que los del grupo A y éste puede ser el hecho que sostenga la *mayor complejidad* sintáctica de unos textos o de otros, es decir en el grupo B se produce un *equilibrio sintáctico* determinado por un mayor uso de construcciones complejas, en detrimento de otras estructuras, pero con la presencia de éstas. A la vista de los resultados, en fin, podríamos concluir que se ha producido un *traspaso estructural* de los elementos coordinantes del primer grupo a estructuras más complejas en el grupo B; dicho de otra manera, el abuso de nexos que coordinan las frases de los escritos de alumnos no *manipulados* se convierte en un *uso* de conectores subordinantes.

Así pues, resumiendo y ciñéndonos a los resultados obtenidos en nuestro estudio las conclusiones son muy categóricas:

- Los textos del grupo instruido están contruidos con más oraciones complejas que los del otro conjunto de niños.
- Todos los alumnos de 2º B utilizan al menos una proposición subordinada en sus textos, mientras que un 23% del grupo no instruido no han empleado ninguna construcción compleja en sus escritos.
- Los escolares de 2º B emplean menos nexos coordinantes y yuxtaposiciones, así como oraciones simples que los del grupo de control.
- El tipo de construcción oracional más empleado en los textos de 2ºB es la subordinación, mientras que en los otros escritos es la coordinación.
- La relación subordinada más usada en el grupo de control es la de relativo, la cual constituye casi la mitad de todas las empleadas, mientras que en el grupo instruido el uso está más distribuido.
- Las construcciones complejas más empleadas por todos los grupos son las de relativo, las sustantivas con función de objeto directo y las adverbiales temporales. Los tres tipos representan el 84% del total de las subordinadas empleadas en el grupo A y un 76% en 2º B.
- En 2º B, más del 68% de la clase construye sus textos utilizando más de una clase de estructura sintáctica, frente al 18% de 2º A, el 50% de tercero y el 53% de cuarto.

- En 2º B es donde se encuentra el mayor índice de utilización de tres, cuatro y cinco tipos oracionales complejos diferentes en un mismo texto.
- No aparecen en ningún texto oraciones subordinadas condicionales ni concesivas.

En fin, a la vista de estas conclusiones sólo resta afirmar que los textos de los niños y niñas que realizaron las actividades programadas son más complejos en tanto en cuanto están contruidos con más oraciones subordinadas y, además, éstas son más variadas, lo cual confirma la tesis de que se puede y se debe enseñar a escribir en la escuela y que, además, es posible realizar un proceso de enseñanza-aprendizaje de la sintaxis desde los primeros cursos de la Educación Primaria.

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcos Llorach, E., (1994), *Gramática de la Lengua Española*, Madrid, Espasa Calpe.
- Álvarez Méndez, J. M., (1987), *Didáctica de la Lengua Materna. Un enfoque desde la Lingüística*, Madrid, Akal.
- , (1987), *Teoría Lingüística y enseñanza de la lengua. Textos fundamentales de orientación interdisciplinar*. Madrid, Akal.
- Bernstein, B., (1989), *Clases, códigos y control. I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid, Ediciones Akal.
- Camps Mundó, A., "Hacia una renovación de la enseñanza de la composición escrita en la escuela" *Aula*, nº 2, mayo 1992, Barcelona, Graó Educación, pp. 5-9.
- Clegg, F., (1984), *Estadística fácil aplicada a las Ciencias Sociales*, Barcelona, Crítica.
- Cortés, L., y Esperanza López, (1996), *Los procedimientos sintácticos en la producción de textos*, Barcelona, Octaedro.
- Crystal, D., (1981), *Lenguaje infantil. Aprendizaje y lingüística*. Barcelona, Editorial Médica y Técnica, S. A.
- Echeverría, M. S., (1978), *Desarrollo de la comprensión infantil de la sintaxis española*, Concepción, Editorial de la Universidad de Concepción.
- García Marcos, F., (1993), *Nociones de sociolingüística*, Barcelona, Ediciones Octaedro
- Gumperz, J., (1989), *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris, Les éditions de minuit.
- Halliday, M. A. K., (1982a), *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México. Fondo de cultura económica.

- Halliday, M. A. K., (1982b), *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona, Editorial Médica y Técnica, S. A.
- Hymes, Dell H., (1984), *Vers la compétence de communication*, París, Hatier.
- Instituto Andaluz de Formación y Perfeccionamiento del Profesorado, (1992a), *Colección de materiales curriculares para la Educación Primaria. Decreto de Educación Primaria*. Sevilla, Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.
- , (1992b), *Colección de materiales curriculares para la Educación Primaria. Ejemplificaciones de proyectos de Primer Ciclo de Educación Primaria*. Sevilla, Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.
- , (1992c), *Colección de materiales curriculares para la Educación Primaria. Orientaciones para la secuenciación de contenidos, 1*. Sevilla, Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.
- , (1993), *Colección de materiales curriculares para la educación infantil. Ejemplificaciones de proyectos de Educación Infantil, 1*. Sevilla, Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.
- Kaufner, A. (1992), "El análisis de textos escritos producidos en la escuela", *Aula*, nº 2, mayo. Barcelona, Graó educación, pp. 29-32.
- Kaufman, A. M., y Rodríguez, M.^a E., (1993), *La escuela y sus textos*, Buenos Aires, Santillana.
- Kaufman, A. M.^a, (1988), *La lectoescritura y la escuela*. Buenos Aires, Aula XXI, Santillana.
- Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (1970). *Revista de Educación*. Números 210-211. Servicio de Publicaciones de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. pp. 46-79.
- López Morales, H., (1990), *Enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros de español*, Madrid, Plaza Mayor.
- , (1993), *Sociolingüística*, Madrid, Gredos.
- Maruny Curto, L. y otros, (1995). *Escribir y leer. Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, de tres a ocho años. Volumen I, De cómo los niños aprenden a escribir y a leer*. Zaragoza. Centro de Publicaciones del MEC y Edelvives.
- Manjón-Cabeza Cruz, A., "Aproximación a la Sociolingüística Infantil toledana" *Revista de la Escuela Universitaria*, Año XVII, enero-diciembre 1992. Universidad de Castilla-La Mancha. Publicaciones de la Escuela Universitaria de E.G.B. de Toledo, pp. 35-50.
- Moreno Fernández, F., (1990), *Metodología Sociolingüística*, Madrid, Gredos.
- , "Aportes de la sociolingüística a la enseñanza de lenguas", *Reale*, Nº 1, 1994 Universidad de Alcalá de Henares. pp. 107-135.
- Rodríguez Diéguez, A., (1987), *Rendimiento, lenguaje y clase social*. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Rotaetxe Amusategi, K., (1990), *Sociolingüística*, Madrid, Síntesis.

Sánchez Corral, L., "La sintaxis y su didáctica: de la gramática al discurso (interacción narrativa de las cláusulas condicionales)". *REALE (Revista de estudios de adquisición de la Lengua Española)*, N° 5, 1996. Universidad de Alcalá de Henares, pp. 63-84.

Silva-Corvalán, C., (1989), *Sociolingüística. Teoría y análisis*. Madrid, Alhambra.

Torres González, A. N., (1992). "Índices primarios de madurez sintáctica en escolares de Tenerife", *REALE (Revista de estudios de adquisición de la Lengua española)*, nº 2. Universidad de Alcalá.

REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS Y SU APLICACIÓN A INMIGRANTES EN EL MEDIO ESCOLAR

JOSÉ ANTONIO LÓPEZ RODRÍGUEZ

La existencia de situaciones de desigualdad entre los distintos países del mundo (en especial, desigualdad económica y política) produce –entre otras consecuencias– un flujo inevitable de ciudadanos desde las naciones menos favorecidas hacia las más prósperas o de mayor nivel de libertad social. Este movimiento de seres humanos, vaticinado como impropio de una época en que la progresiva globalización económica del Planeta habría de igualar a todas las naciones, y en la que la alta tecnificación de los procesos productivos vendría a reducir la demanda de la mano de obra, lejos de ir desapareciendo en nuestros días, atraviesa un etapa de crecimiento continuo. Lo que, sin duda, viene a evidenciar tanto el lado flaco de la globalización, al que en realidad responde la inmigración desde los países más pobres, como el descenso de la natalidad en los países desarrollados, que obliga a ocupar con personal extranjero los puestos de trabajo que las economías de los países más desarrollados generan.

La sociedad española, que ha visto invertido su papel en un tiempo relativamente corto, pasando de ser un país con un alto número de emigrantes a ser un país de acogida de inmigrantes, está obligada a ponerse al día para poder encarar unos retos que hasta ahora le resultaban ajenos y para que pueda, del mismo modo, asumir estos retos de una manera tal que constituya respuestas efectivas al fenómeno de la inmigración. No es un asunto fácil, máxime cuando nuestro país es sólo un neófito en todo a lo que a inmigración se refiere (situación en cuya búsqueda de soluciones nos aventajan en años de experiencia otros países que, no obstante su costum-

bre, siguen chocando con inconvenientes de difícil solución) y que, por la ausencia de tradición en acoger inmigrantes, carece de estructuras organizadas y de carácter permanente, a través de las cuales canalizar todas las dificultades que la integración de la población inmigrante plantea. No prevenir actuaciones en este sentido, hará que, a corto y largo plazo, sea insalvable la consolidación de un núcleo potencial de conflictividad social y de un foco de desigualdad parecido al que se produce en otros países con mayor tradición en la acogida de inmigrantes¹.

Los medios de comunicación de nuestro país se hacen eco, casi a diario, de las tremendas proporciones que el fenómeno de la inmigración está alcanzando entre nosotros y, de un tiempo a esta parte, son cada vez más las voces de alarma que surgen, desde muy diversos sectores sociales, alertándonos sobre las implicaciones que una inmigración de estas características cuantitativas conlleva.

Por otro lado, la creciente inmigración que afecta a España no es un asunto de modas o tendencias pasajeras, sino que impone, a decir de muchos expertos, un modelo social, en el que la presencia de extranjeros entre nosotros habrá de tenerse muy en cuenta a partir de ahora; presencia que irá en aumento en el futuro.

Una cuestión relevante —una más de entre las muchas que deben abordarse para dar respuesta al fenómeno de la inmigración— es la de la integración de los escolares inmigrantes en nuestro sistema de educación obligatoria. En ella vamos a centrarnos (en concreto, en el aspecto del aprendizaje del español), pues el resto de consideraciones que trae consigo la inmigración escapan del contexto en el que la presente comunicación ha sido concebida y del tiempo y el espacio de los que disponemos para desarrollarla.

LA INCORPORACIÓN DE LOS INMIGRANTES EN NUESTROS CENTROS EDUCATIVOS

Nos sorprendió mucho una noticia aparecida en los medios de comunicación referida a dos alumnos inmigrantes escolarizados en un centro de Andalucía. En dicha noticia se informaba de que los profesores no habían podido evaluar a los dos alumnos, ya que éstos no hablaban español. Alguno de los profesores entrevistados calificaba la situación como de haber

¹ Véase Capel (1997). Se trata de un trabajo cuya lectura recomendamos; un trabajo que da una visión histórica sobre la inmigración en las ciudades y sobre el papel fundamental que los inmigrantes han desempeñado en su desarrollo económico. En este mismo trabajo se analizan distintas actitudes ante la inmigración y algunos de los problemas sociales que ha generado y genera la inmigración.

tenido “muebles en la clase”, porque la falta de un idioma común impedía cualquier comunicación entre ambas partes e imposibilitaba cualquier intento de enseñanza o aprendizaje.

De casos como éste, surge una pregunta obligatoria: ¿es posible que nuestro sistema educativo deje desamparada la necesidad que plantean estos alumnos o se trata más bien de una situación aislada para la cual no se han previsto soluciones o en la cual no se han aplicado los posibles mecanismos de tratamiento que la contemplan? Lo que sí resulta evidente, en todo caso, es que nadie ha tomado medidas de ningún tipo para hacer frente a un hecho tan absurdo como lamentable.

Veamos, primeramente, la tabla de escolarización de los alumnos inmigrantes que publicó la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, correspondiente al curso escolar 1999-2000, para hacernos una idea de las dimensiones que el fenómeno de la inmigración supone en los centros educativos andaluces.

Las cifras hablan por sí solas y nos permiten hacernos una idea de la importancia de la cuestión. Al mismo tiempo, estos datos nos conducen a razonar sobre la conveniencia de disponer de mecanismos legales y materiales con los que evitar que la anécdota con la que comenzábamos este apartado se convierta en un caso generalizado en nuestros centros educativos.

Pero no entenderemos bien hasta dónde afecta la inmigración a la escuela sin echar un vistazo a cómo han ido variando estos datos y cuál ha sido su ritmo de crecimiento. Pues los datos de la tabla anterior, a pesar de corresponderse con los del curso 1999-2000 (datos relativamente recientes), se encuentran, en la fecha de esta comunicación, totalmente desactualizados.

La tabla oficial correspondiente al curso 2001-2002 no se ha elaborado aún en esta fecha, pero podemos anticipar los siguientes datos aparecidos en la edición de Octubre de 2001 de “T. E.” (p. 6):

“Como viene ocurriendo ya en los últimos años, una de las novedades más destacadas de este comienzo de curso es el aumento de escolares inmigrantes que se incorporan al sistema educativo, y que sumarán ya unos 133.684 en todo el Estado, 30.000 más que el curso anterior. [...] Su presencia ha aumentado en un 40% en los dos últimos años, siendo Madrid, Cataluña y Andalucía las comunidades autónomas que acogen en sus centros a más alumnos procedentes de otros países y culturas. [...] En Andalucía se prevé una matrícula escolar para este curso de 17.000 alumnos, 12.000 más que hace cinco años”.

No podemos adivinar cuál será el ritmo de crecimiento futuro, pero creemos que estas cifras nos proporcionan una buena idea intuitiva sobre cuál va a ser la tendencia de los próximos años; sobre todo si tenemos en

TABLA I

Provincia	Primaria				Secundaria				Total				
	Centros públicos	Centros concertados	Centros no concertados	Centros públicos	Centros concertados	Centros no concertados	Centros concertados	Centros no concertados					
ALMERÍA	1.340	97,60%	23	1,68%	10	0,73%	768	98,59%	9	1,16%	2	0,26%	2.152
CÁDIZ	674	83,86%	43	5,35%	87	10,82%	234	82,69%	23	8,13%	26	9,19%	1.087
CÓRDOBA	163	81,91%	35	17,59%	1	0,50%	95	79,83%	24	20,17%	0	0,00%	318
GRANADA	451	80,39%	101	18,00%	9	1,60%	391	84,45%	67	14,47%	5	1,08%	1.024
HUELVA	227	82,65%	17	6,94%	1	0,41%	134	89,93%	15	10,07%	0	0,00%	394
JAÉN	151	90,42%	16	9,58%	0	0,00%	83	90,22%	9	9,78%	0	0,00%	259
MÁLAGA	2.474	80,09%	312	10,10%	303	9,81%	1.482	86,11%	140	8,13%	99	5,75%	4.810
SEVILLA	483	79,05%	85	13,91%	43	7,04%	280	84,34%	24	7,23%	28	8,43%	943
ANDALUCÍA	5.963	84,59%	632	8,97%	454	6,44%	3.467	88,04%	311	7,9%	160	4,06%	10.987

cuenta que en el panorama económico internacional apenas se han acortado las diferencias entre países ricos y países pobres en los últimos tiempos, y que, por otro lado, España ocupa en la actualidad el segundo lugar en la clasificación de los países con menor índice de natalidad.

No debe sorprender, por tanto, a todos los que aspiran a ejercer como docentes en los centros no universitarios –que son mayoría entre los asistentes a estas Jornadas– que el modelo escolar en el que ellos estudiaron tendrá un aspecto muy distinto a aquél con el que se encontrarán cuando accedan a él como docentes; un modelo multicultural (o intercultural, como pretenden definirlo las autoridades educativas andaluzas)² y plurilingüe, que ya exige cambios urgentes y respuestas efectivas para atender a una población de tanta importancia cuantitativa.

LA EDUCACIÓN DE LOS INMIGRANTES EN NUESTRA LEGISLACIÓN

Demos un repaso a la legislación aplicable para conocer que, al menos desde el punto de vista legal, la situación de los dos alumnos que comentábamos más arriba no se encuentra desamparada.

El artículo primero de la LODE, apartado tres, establece que “los extranjeros residentes en España tendrán también derecho a recibir la educación a que se refieren los apartados uno y dos de este artículo”³.

En el artículo sexto, apartado primero, letra b), se reconoce el derecho de los alumnos “a que su rendimiento escolar sea valorado conforme a criterios de plena objetividad”.

Las conclusiones que de esta normativa emanan son rotundas: el derecho a la educación acoge a los alumnos inmigrantes. Pero no es sólo el derecho a la educación, sino que, además, éste se extiende al derecho a ser evaluados.

Cabe formularse una nueva cuestión a la vista de lo dicho: ¿cómo se puede ejercer el derecho de ser evaluado cuando no hay contenidos que evaluar?

La respuesta a esta pregunta no es tan sencilla y no podría entenderse en el contexto de la educación tradicional de currículo cerrado. La promulgación de la LOGSE deroga definitivamente el modelo de currículo cerrado y abre nuevas posibilidades que es necesario saber aprovechar. Nos detendremos

² Véase *Plan para la atención educativa del alumnado inmigrante en la Comunidad Autónoma Andaluza*.

³ Los apartados uno y dos se refieren a la educación básica, obligatoria y gratuita y al acceso a los niveles superiores de enseñanza sin discriminaciones económicas, sociales o de residencia.

mos pues en esta ley orgánica para indagar las soluciones que se pueden aplicar.

La correcta aplicación de la LOGSE significa en la educación obligatoria tanto la adecuación del currículo a los alumnos (y no de los alumnos al currículo)⁴, como un sistema de evaluación individualizado, que ponga de manifiesto los logros en función del currículo personalizado.

En el caso que estamos considerando, esto se traslada en la posibilidad de considerar una formación planteada con objetivos distintos y realistas, y no en el contexto de una programación común con el resto de los alumnos. Del mismo modo, la evaluación a la que se sometan irá en consonancia con los objetivos propuestos (aunque fueran éstos tan simples como aprender a decir “sí” y “no”, contar “del uno al diez” y distinguir “niño” de “niña”). Es decir, el objetivo prioritario que debe constar en su currículo será el aprendizaje del español, ya que sin esta condición la consecución del resto de los objetivos –o de la inmensa mayoría de éstos– que se pudieran programar en las distintas áreas se ha de ver seriamente comprometida o impedida.

Al logro de este objetivo primordial se supeditarán todos los demás, lo cual no es óbice para que el aprendizaje del español sea un eje desde el que se irradie una proyección hacia las distintas áreas y que, a su vez, las distintas áreas sirvan como elementos de dinamización del aprendizaje del español y hagan propuestas concurrentes para favorecer este aprendizaje.

Estaríamos, pues, hablando de las ACI (o adaptaciones curriculares individualizadas).

Pero cuando hablamos de ACI, parece que nos estamos refiriendo exclusivamente a niños cuyas necesidades educativas especiales derivan de su situación de discapacidad psíquica o de un grave retraso o dificultad madurativa para el aprendizaje. Es cierto que el articulado de la LOGSE no contempla de forma explícita la problemática de aquellos alumnos que no poseen conocimientos de español, pero no podemos olvidar que la referencia explícita y específica tampoco se hace en esta ley orgánica a ninguna de las necesidades educativas especiales que se dan en los centros educativos (a las que, del mismo modo, deben darse y se les da un tratamiento normalizador e integrador), sino que todas ellas se engloban bajo los epígrafes únicos de educación especial⁵ y de educación compensatoria⁶. Es, por ello, necesario que nuestros conceptos de “educación especial” y de “educación

⁴ Art. 14.3 “... La enseñanza [en educación primaria] tendrá un carácter personal y se adaptará a los distintos ritmos de aprendizaje de cada niño”; art. 20.3 “La metodología didáctica en la educación secundaria obligatoria se adaptará a las características de cada alumno”.

⁵ Capítulo Quinto del Título I de la LOGSE (“De la Educación Especial”).

⁶ Título V (“De la compensación de las desigualdades en la Educación”).

compensatoria” sufran una revisión y se amplíen para incluir a unos alumnos cuya casuística escapaba tradicionalmente de una definición más estrecha. De otra forma, la consideración de estos alumnos como alumnos de “educación ordinaria” impedirá su progreso dentro de nuestro sistema educativo. La consideración, en cambio, de los inmigrantes como alumnos con necesidades educativas especiales supone poder establecer cauces de tratamiento individualizado que den respuesta a su problema específico.

En este mismo sentido el *Plan para la atención educativa del alumnado inmigrante en la Comunidad Autónoma Andaluza* nos recuerda que “la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes, en su disposición adicional segunda, define al alumnado con necesidades educativas especiales como aquél que requiere, en un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas”.

* * *

La LOGSE se asienta sobre la base de una sociedad que cambia y que es plural y surge con un propósito de solidaridad social. Así en el Preámbulo de la Ley Orgánica podemos leer: “[...la] formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su [de los niños, niñas y jóvenes de uno y otro sexo] capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad. [...] La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad”.

Resultaría paradójico, pues, que una ley orgánica concebida con ánimo integrador, destinada a una sociedad plural y con el propósito de lucha contra la desigualdad —impuesta aquí por el dinamismo social—, desamparase una situación como la que sufren los inmigrantes en nuestros centros educativos.

Desde nuestro punto de vista, la LOGSE presenta respuestas suficientes para contemplar la situación de estos niños, pero estas respuestas no serán efectivas ni eficaces si no se materializan a través de propuestas concretas que contemplen el problema que el alumnado inmigrante presenta y el tratamiento que se le ha de dar.

En la actualidad, desde la promulgación por el Parlamento Andaluz de la *Ley de Solidaridad en la Educación*, en Andalucía contamos, al menos, con instrumentos legales más específicos con los que abordar la cuestión de la enseñanza de los inmigrantes.

El problema, no obstante, sigue sin resolverse en los núcleos de población en los que el número de alumnos inmigrantes no es significativo. A estos núcleos no llegan los recursos que la Ley prevé y el asunto sigue teniéndose que solucionar de una manera más “artesanal”.

Consideraremos, pues, en lo que sigue de esta comunicación, el problema desde la perspectiva de aquéllos centros en los que el número de inmigrantes no resulta significativo y desde los cuales recursos como las “aulas de adaptación lingüística”, “profesorado nativo” u otros que se utilizan en lugares con mayor representación de inmigrantes, como en la provincia de Almería, no están disponibles.

ALGUNAS DIFICULTADES PARA LA INTEGRACIÓN ESCOLAR DE LOS INMIGRANTES NO HISPANOHABLANTES

Hay una serie de observaciones que es necesario hacer a la hora de acercarnos a la enseñanza-aprendizaje de la población escolar inmigrante.

En primer lugar, destaca el enorme obstáculo que, para estos niños, supone tener que seguir unos currículos que, por arrancar del supuesto de que los alumnos hablan español, formulan su desarrollo y puesta en práctica en lengua española⁷. De esta forma, el aprendizaje del español necesario para su seguimiento no es un contenido que se cubra desde el propio currículo, sino que es un requisito previo y *conditio sine qua non* para abordar las distintas áreas curriculares, cuyos contenidos se formulan casi íntegramente⁸ bajo el prisma del conocimiento previo del español, tanto oral como escrito.

A este importante escollo señalado, debemos añadir la imposibilidad práctica, casi generalizada, de determinar las competencias previas en las distintas áreas del currículo (lo que facilitaría una adecuada adaptación curricular o el poder delimitar cuáles son los contenidos a partir de los cuales debemos plantear las programaciones correspondientes). Ello se debe a dos causas fundamentalmente: el desconocimiento del idioma que ha de usarse en las pruebas de evaluación inicial⁹ y la dificultad –impracticabili-

⁷ Dejaremos fuera de consideración el problema de las comunidades autónomas bilingües, para centrarnos en el español.

⁸ Decimos “casi” porque entendemos que algunos contenidos, pongamos por caso en el área de Educación Física, permiten su desarrollo con un conocimiento mínimo o a veces nulo de la lengua de trabajo.

⁹ Nos estamos refiriendo al desconocimiento por parte de los alumnos de la lengua española, pero también podríamos incluir aquí el desconocimiento generalizado por parte del profesorado de la lengua de los alumnos, lo que, a falta de mejor remedio, podría suplir de forma efectiva este inconveniente con el que tropezamos.

dad más bien— de conseguir información de los centros extranjeros en los que hubiera podido cursar estudios el alumno¹⁰.

Sus implicaciones resultan muy obvias: todo el proceso educativo y de integración plena de los educandos en el medio escolar queda supeditado al aprendizaje de la lengua española.

El aprendizaje del español es, por consiguiente, un objetivo cuya finalidad no sólo es la de dotar a los escolares inmigrantes de un instrumento elemental que favorezca su socialización, sino que es, además, por las características de nuestro sistema educativo, un elemento cuyo logro se muestra indispensable para el progreso individual de los alumnos con respecto a los contenidos de todas las áreas curriculares.

FACTORES QUE DISTINGUEN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS EN EL MEDIO ESCOLAR

La enseñanza de español para extranjeros que se lleva a cabo con inmigrantes en la escuela debe tener en cuenta unas variables que la diferencian de la enseñanza de español para extranjeros en general.

Uno de estos componentes distintivos es la finalidad con la que está concebida. Frente a una enseñanza de español para extranjeros que cubre fines comunicativos generales que han de permitir a los estudiantes desenvolverse de forma competente en distintas situaciones que se dan en el mundo hispanohablante, la enseñanza de español para extranjeros con los alumnos inmigrantes debe proporcionar elementos adicionales que posibiliten la adquisición del léxico y de los recursos expresivos necesarios para acceder a las distintas áreas de un currículo impartido en español. Esta consideración es fundamental a la hora de seleccionar los contenidos de esta enseñanza y supone que, tras lograr los elementos básicos de la lengua española y poder desenvolverse en diversas situaciones comunicativas más o menos elementales, la ampliación de contenidos hacia formas más complejas debe conjugarse con la incorporación paulatina de los elementos terminológicos de las distintas áreas. No aplicar este criterio selectivo en los contenidos significa ir postergando la integración de los alumnos en condiciones de normalidad y persistir en su retraso escolar. Por el contrario, la adopción del criterio de expandir los contenidos hacia los elementos expresivos y terminológicos de los que las distintas áreas hacen uso posibilitará que cada una de ellas sea un adecuado campo de prácticas del idioma y

¹⁰ No existen actualmente canales administrativos a través de los cuales acceder a esta información.

rentabilizaremos el esfuerzo invertido en nuestra enseñanza, por cuanto economizamos recursos.

Otro de los factores que diferencian esta enseñanza es el relativo al proceso de socialización del alumno con el resto de sus compañeros. Es este un proceso que se desarrolla en lengua española y en el que se establece una implicación de doble sentido. Por un lado, el dominio del español contribuirá a una socialización con éxito y, por otro lado, un proceso de integración satisfactorio contribuirá al aprendizaje del español.

Esta doble consideración en la relación socialización-lengua nos alerta sobre la conveniencia de intervenir en la socialización de los alumnos, planificando actuaciones de distinto tipo que favorezcan la armonía de las dos variables y que las hagan fructuosas, sacando provecho de su enorme potencial educativo. No puede, por tanto, en este tipo de enseñanza, dejarse al azar un aspecto que en otros contextos apenas se planifica o no se planifica en absoluto; siendo como es, además, en este caso, un proceso en el que el alumno encuentra dificultades para integrarse por su condición de extranjero no hispanohablante.

Se distingue también la enseñanza de español para extranjeros con escolares de la que se da fuera del ámbito escolar y, en especial de aquella que se hace fuera de los países de habla hispana, por el carácter de necesidad que el contexto imprime en los educandos. Esta particularidad suscita una serie de incidencias psicológicas que no encuentran solución en tanto los alumnos no aprendan a desenvolverse satisfactoriamente en español en distintas situaciones. Pero también —y no podemos desdeñar su valor— la necesidad es un poderoso fundamento de motivación para el aprendizaje. La habilidad del profesional no estará sólo en satisfacer la necesidad que los alumnos traen consigo o que van adquiriendo en su proceso de integración social con relación a la lengua, sino que debe ampliarse con la capacidad de crear en el alumnado nuevas situaciones de necesidad y hacerles asimilar las condiciones para su resolución. Esta habilidad del profesional convertirá la necesidad en un aprendizaje deseado por los alumnos y dará pie a la participación activa del discente en su propio proceso educativo; hecho que, ciertamente, redundará en beneficio de la asimilación de los nuevos contenidos. No creemos necesario insistir en la importancia que tiene para este logro el concepto de escuela abierta, un modelo que proyecta la enseñanza al exterior de la escuela y que se nutre de ese exterior para programar sus contenidos.

En cuanto al enfoque discursivo que la enseñanza de español para extranjeros debe mantener con las otras áreas del currículo, ya hemos señalado el papel que cumple como foco de irradiación hacia otras disciplinas y de cómo, recíprocamente, éstas pueden favorecer la adquisición de la lengua española al proveer de contextos que posibiliten la práctica del idioma.

Pero hemos de subrayar el papel destacado que todas las áreas pueden cumplir en el proceso de adquisición de la lengua española si, además de posibilitar la práctica, su función no se limita a la de ser complementos pasivos del proceso. El papel activo que deben asumir pasa por suministrar modelos de actividades, que relacionadas con los contenidos propios del área e incardinadas dentro de un plan de acción general, coordinado entre todas las áreas y el especialista, supongan el desarrollo de los contenidos de la enseñanza de español para extranjeros. Estas dos direcciones del discurso interdisciplinar (la expansiva y la concurrente) estimularán la capacidad de los estudiantes para afianzar y robustecer su competencia lingüística, a la vez que ofrecen un modelo práctico de progreso en el currículo general del alumno.

ALGUNOS CAMBIOS QUE REQUIERE EL MEDIO ESCOLAR PARA ABORDAR LA ENSEÑANZA DE LOS ALUMNOS INMIGRANTES

La falta de previsión ante un fenómeno nuevo para nuestra escuela se ha evidenciado con un profesorado desprovisto de recursos o desinformado sobre las claves de uso de éstos, y con unos cauces de atención impracticables —ya sea por su inexistencia o por su falta de señalización adecuada— a través de los cuales conducir el problema. Debemos señalar, en consecuencia, algunos cambios que, desde nuestro punto de vista, son necesarios en el medio escolar.

En primer lugar apuntamos la necesidad de formación permanente del profesorado en la nueva problemática de la inmigración (decimos del profesorado, en general, pues el problema incumbe a todos). Esta formación permanente debe ir encaminada en tres direcciones que se complementan. Por un lado, debe abarcar la formación en los aspectos sociales que comporta la integración de los inmigrantes en la escuela; por otro lado, debe destinarse a la elaboración de materiales curriculares que permitan ser aplicados a los alumnos que no hablen español y, por último, debe procurar formación en la didáctica del español para extranjeros, ya que todo profesor —se ha dicho siempre— es profesor de lengua (aunque sean otros los que se encarguen específicamente de ello). Esta referencia a todos los profesores como modelos de lengua no supone que por su parte deba darse el conocimiento de los factores específicos que la enseñanza de la lengua a los extranjeros contiene, ni los condicionantes que impone, de ahí que señalemos la necesidad de una formación, al menos elemental, en la didáctica del español para extranjeros.

En segundo lugar, es necesario que desde las administraciones encargadas de la gestión del servicio educativo se doten a los centros de recursos

suficientes para suplir una enseñanza de la que tradicionalmente no se han sentido responsables. Esta dotación de recursos abarca tanto el abastecimiento de materiales curriculares que proporcionen elementos de trabajo eficaces y bien estructurados, como la provisión de especialistas con una formación acorde y en un número suficiente que permita la dedicación a la labor de formación y seguimiento de los alumnos y de coordinación con el resto del profesorado.

No podemos olvidar, como tercer factor, el papel tan importante que pueden cumplir los padres de los alumnos, promoviendo situaciones extraescolares que permitan un progreso más rápido de sus hijos en la adquisición de la lengua española. Esta labor, que no resulta fácil de cumplir por parte de los padres inmigrantes (tengamos en cuenta que la mayoría de ellos pertenecen a un nivel socioeconómico bajo), podría facilitarse con la creación de asociaciones de padres que unan a aquéllos que comparten preocupaciones similares y a través del fomento de escuelas de padres de alumnos en las que se informe sobre las pautas concretas de actuación.

La puesta al día para adecuar los tres sectores de la comunidad educativa que hemos destacado no es una tarea que pueda demorarse indefinidamente. Es, por el contrario, una necesidad urgente. La presencia de alumnos inmigrantes en nuestras escuelas no está limitada a casos puntuales; antes bien, es una tendencia que va generalizándose en todos los centros educativos. Deberemos, en consecuencia, estar preparados sin tardanza para afrontar lo que ha de ser una constante de los años venideros.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA METODOLOGÍA Y LOS RECURSOS

El hecho de abordar la enseñanza de español para inmigrantes desde una perspectiva "artesanal", muchas veces encomendada a un profesorado no especialista en enseñanza de lengua a extranjeros, al cual, además, se le exige la elaboración del propio método, hace que, con frecuencia, se aprecien determinados errores metodológicos que desde este corto y último apartado queremos señalar. Deseamos que estas breves anotaciones no se entiendan como crítica negativa, pues todos los colegas que se dedican a la labor de enseñar español a los inmigrantes despiertan nuestra más sincera solidaridad. Deseamos, por el contrario, que lo que decimos sirva como una pequeña orientación útil a la hora de diseñar determinado tipo de actividades de enseñanza de español para extranjeros.

Todo profesor de ELE está de acuerdo en que el primer acercamiento a la lengua española debe partir del gesto y el dibujo. No puede ser sino con medios extralingüísticos como se aborda la comunicación cuando no se comparte la lengua. Estos dos recursos primeros, que paulatinamente irán siendo desplazados por la lengua, a medida que se vaya alcanzando competencia en la misma, son elementos referenciales de la realidad, imprescindibles cuando se carece de la designación española o la competencia lingüística de un estadio del aprendizaje de los alumnos no les permite la deducción del significado.

Ahora bien, en cuanto a los dibujos o representaciones que se hacen de la realidad, se debe tener presente que éstos tienen que ser inequívocos y han de apelar sin interferencias a las realidades a las que se pretende evocar. Por ello, es fundamental que los dibujos, fotografías, etc. presenten la realidad desde distintas perspectivas, con formas y características muy diversas y que no aparezcan de forma aislada o única. Así, por ejemplo, si presentamos el concepto de “alto”, los dibujos deben contrastar con el concepto de “bajo” (antónimos) y debe aplicarse a un repertorio suficiente de circunstancias (personas, animales, edificios, etc.) que permitan deducir sin ambigüedades el concepto que queremos resaltar. Si lo que se ofrece es un sustantivo de tipo concreto, –“niña”, pongamos por caso– el mismo debe presentarse bajo distintas formas –niña gruesa, niña rubia, niña pelirroja, niña con gafas, etc.– y contrastando con otros sustantivos que resalten sus diferencias –niño o mujer o ambos, p. e.–. De esta forma, estaremos asegurando que la interpretación de las representaciones gráficas no ofrece ideas adjetivas cuando lo que queremos ofrecer son realidades sustantivas o viceversa, o se produzca otro tipo de confusión de concepto, pues la idea es que los alumnos pueda deducir cuál es el elemento común en cada dibujo.

Para ilustrar lo que decimos, proponemos la siguiente prueba:

Cubramos con un folio todos los dibujos de la figura 1, excepto los correspondientes a la primera fila (horizontal). Imaginemos que somos alumnos que vamos a un país en el que se habla una extraña lengua que queremos/debemos aprender y que el primer día de clase el profesor nos muestra los dibujos de la primera fila, con los nombres que figuran debajo de los mismos.






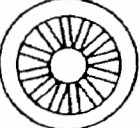


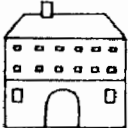


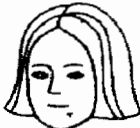

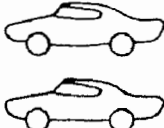
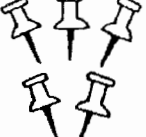


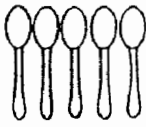



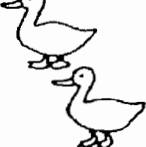


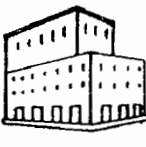
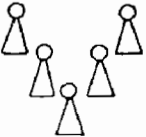


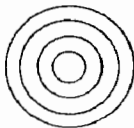

Intentemos deducir sus significados y anotémoslos en un papel.

Pasemos entonces a la fila 2 y contrastemos nuestras deducciones. Repetamos la misma operación después con el resto de las filas.

La mayoría de las personas habrá apreciado cómo esta prueba (diseñada con otro propósito, pero útil para nuestra ilustración) muestra que un dibujo aislado no es garantía de la adquisición de un concepto, sino que, por el contrario, un dibujo debe presentarse desde distintas perspectivas; de otro modo, los dibujos son fuentes potenciales de errores conceptuales.

(La solución de la prueba es *relk*: cara; *leth*: edificio; *mulp*: árbol; *fard*: círculo; *ling*: el número 2; *dilt*: el número 5)

FIGURA 1

Prueba 1	Prueba 2	Prueba 3	Prueba 4	Prueba 5
 <p>RELK</p>	 <p>FARD</p>	 <p>LETH</p>	 <p>MULP</p>	 <p>LING</p>
 <p>FARD</p>	 <p>DILT</p>	 <p>MULP</p>	 <p>LETH</p>	 <p>FARD</p>
 <p>LETH</p>	 <p>RELK</p>	 <p>FARD</p>	 <p>LING</p>	 <p>DILT</p>
 <p>LING</p>	 <p>MULP</p>	 <p>DILT</p>	 <p>RELK</p>	 <p>MULP</p>
 <p>MULP</p>	 <p>LING</p>	 <p>LING</p>	 <p>DILT</p>	 <p>LETH</p>
 <p>DILT</p>	 <p>LETH</p>	 <p>RELK</p>	 <p>FARD</p>	 <p>RELK</p>

Hemos observado, sobre este particular, que muchos de los métodos de español para niños y adultos consultados no siguen este principio y que los dibujos se presentan una única vez y/o bajo una sola forma. Creemos que el peligro de ambigüedad que hemos detectado puede conducir al establecimiento de falsas relaciones entre conceptos y referencias por parte de los alumnos e interferir negativamente en el aprendizaje de la lengua.

En cuanto a las realidades de tipo más abstracto, como carácter o sentimiento, pensamos que la dramatización es más efectiva que el dibujo, pues hemos comprobado la dificultad que nosotros mismos –adultos españoles– experimentamos al tratar de deducir este tipo de conceptos de los dibujos que ofrecen algunos métodos para niños extranjeros. Obsérvese la figura 2 como ilustración. Realmente creemos que si no supiésemos leer lo que figura en el pie de cada dibujo no entenderíamos a qué se están refiriendo.

La dramatización por su parte también ha de permitir recrear situaciones reales a las que el estudiante deberá enfrentarse en su vida en España, en general, y en su centro educativo, en particular. La puesta en escena de estas realidades resulta ventajosa frente a las situaciones reales, pues ofrece claves inmediatas de resolución, que no siempre están disponibles en la calle. En este sentido, conviene cubrir las situaciones más probables (más habituales) que el alumno debe enfrentar en su vida real y dejar para un momento posterior las menos probables.

Tampoco hemos visto que se cumpla este principio en algunos métodos, pues proponen, p. e., la dramatización de realidades tan ajenas como la compra de ropa en unos grandes almacenes por parte de niños de corta edad.

* * *

Hemos señalado el valor del gesto como recurso que facilita los primeros acercamientos a la lengua y queremos citar un comentario hecho a las palabras de Charles Aubert en su libro *L'Art mimique*¹¹. Estas palabras nos enseñan algo sobre las posibilidades y, principalmente, sobre los límites del lenguaje gestual:

“Charles Aubert [...] habla de la dificultad de expresar en el teatro mímico algunas partes de la oración. Los pronombres personales de primera y segunda persona, dice, pueden interpretarse fácilmente (ya que la primera y la segunda persona siempre están en el escenario), pero los pronombres personales de terce-

¹¹ Citas y comentarios de Diamond, A. S. (1974): *Historia y orígenes del lenguaje*. [Traducción española de Francisco Romero de la obra *The history and origin of language*, de 1959]. Madrid: Alianza Editorial, pp. 341-342.

FIGURA 2. GESTOS



Ternura



Duda



Enfado



Pánico

ra persona sólo pueden expresarse cuando se aplican a personas que están presentes en ese momento. Los pronombres demostrativos pueden expresarse aún más fácilmente, pero es totalmente imposible expresar los pronombres relativos. Los verbos constituyen 'la vida y riqueza' del lenguaje mímico. Como la fun-

ción del verbo consiste en representar 'acciones, pasiones y situaciones', es 'le mot par excellence et presque le mot unique du langage mimique, puisque la pantomime ne s'exprime que par du mouvement et de l'action'. Pero es imposible conjugar los tiempos. Un caballero con traje de fiesta vuelve a casa, donde su esposa le recibe con la siguiente observación: 'Mientras tú bailabas allí, yo estaba aquí sola llorando'. Las palabras deben representarse como sigue: 'Allí abajo-tú bailar-sola-aquí-yo llorar'. Los nombres se representan siempre por medio de acciones. El gesto de abanicarse expresa un abanico. 'Dame una llave' se representa mediante '¡da!' y 'lo que se usa para abrir'. Los adjetivos se representan por lo general mediante verbos. Con este fin están divididos en cuatro clases: los adjetivos derivados de verbos se tratan como verbos; los adjetivos de imitación como verbos de acción; los adjetivos de valor sensorial como verbos de sensación y los adjetivos descriptivos se representan mediante el gesto. Así, el adjetivo 'perezoso' se representa mediante una acción de caminar indolentemente, y 'alegre' sonriendo. El color es imposible de interpretar (como no sea señalando algún objeto visible del mismo tono). Esta manera de expresar adjetivos, dice Aubert, es un arte delicado. Por otra parte, los adverbios se representan sin dificultad —se les trata como verbos—, a excepción de los adverbios de tiempo (como en la actualidad, mañana, de ahora en adelante, al mismo tiempo, etc.), que es imposible representar. Las preposiciones y conjunciones no se pueden expresar, pero la verdad es que son innecesarias".

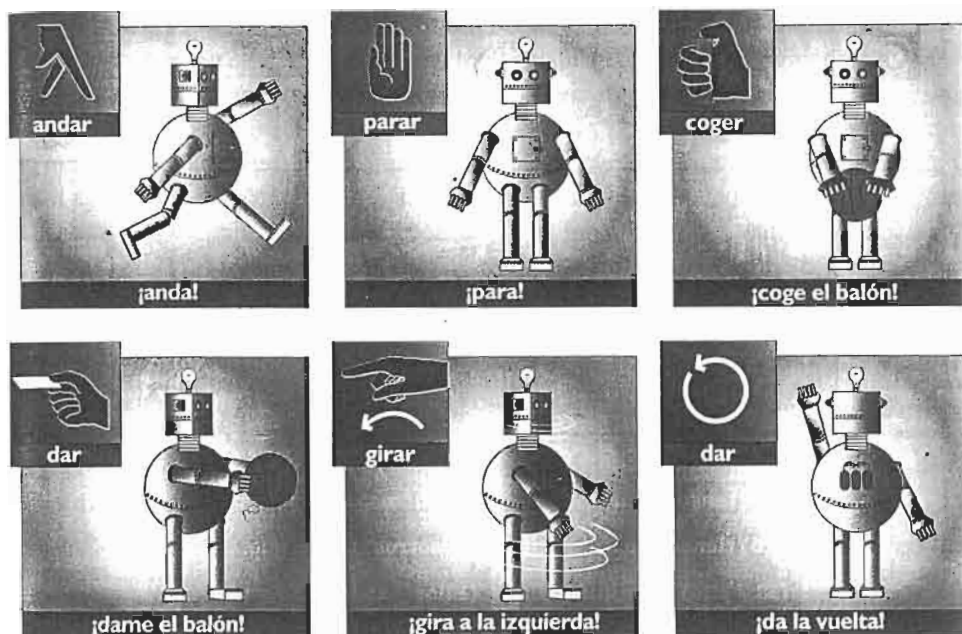
* * *

La selección de las palabras con las que vamos a trabajar debe hacerse teniendo a la vista la frecuencia de uso. Para este fin podemos servirnos de los "recuentos de vocabulario". Pero debemos observar, como nos advierte Pastor Milán¹², que la frecuencia que se refleja en los recuentos de vocabulario no tiene en cuenta la acepción con la que las palabras se utilizan y que la presentación lógica de las palabras nuevas requiere que éstas se trabajen en primer lugar con su acepción principal. Así "coger" —p. e.— debería trabajarse en el nivel básico con el sentido de "asir" (coge la libreta) y no de "tomar una dirección" (coge a la izquierda, a la derecha) o de "utilizar un medio de transporte" (coge el autobús, el taxi, etc.). Debemos, por tanto, ser rigurosos a la hora de consultar estas fuentes.

Obsérvese la figura 3, como ejemplo de un método que no respeta este principio, mostrando simultáneamente dos acepciones para "dar": una, en su acepción principal y otra, formando parte de la lexía compleja "dar la vuelta" (en el sentido de "girar" o "girarse")

¹² Véase Pastor Milán, M. Ángeles (1993): "El léxico verbal en la enseñanza del español como L2 (nivel inicial)" en *Jornadas internacionales de lingüística aplicada*. Granada: Universidad de Granada, pp. 258-263.

FIGURA 3.



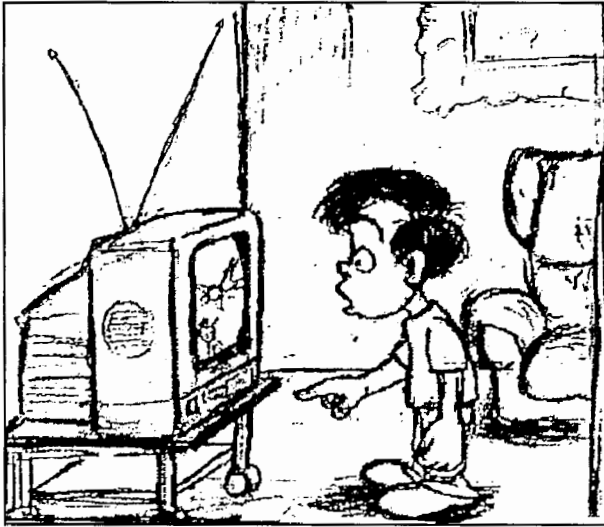
La profesora Pastor Milán nos ofrece también un principio de la enseñanza de español para extranjeros que nos parece que debe tenerse presente en la escuela. Este principio es el de presentar las palabras más archilexemáticas dentro de un campo de significados antes que otras de alcance más restringido. De este modo, palabras como “hablar” deberían aparecer antes que otras como “murmurar”.

En la figura 5, podemos observar cómo se presentan supuestos sinónimos simultáneamente, sin atenderse al principio expuesto (también se aprecia alguna errata grave en un método de español, “*extrañeza”, y algunas palabras de baja frecuencia en el vocabulario infantil, como “estupor” o “urgir”).

Un contenido interesante para nuestra enseñanza es el uso de modelos de derivación regulares. Esto permite enriquecer el vocabulario de forma bastante autónoma, pues el alumno puede aplicarlos a sus posteriores adquisiciones. El especialista debe con este fin hacer una selección precisa y metódica de los elementos nuevos que ha de presentar a su alumno y así podrá sacar provecho de una posibilidad tan fecunda.

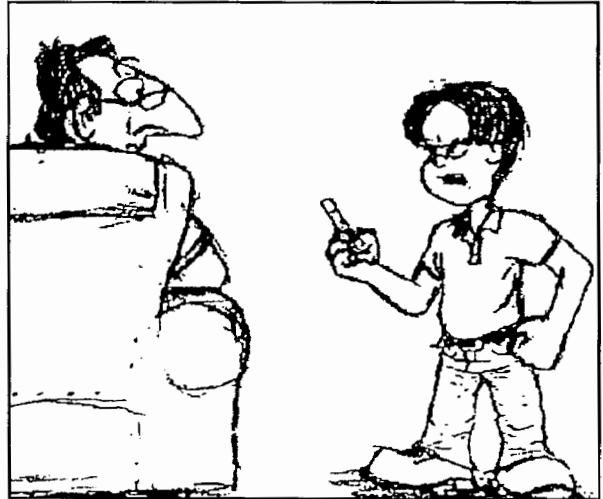
Tampoco se atienden los métodos siempre a este principio, no sacando, por consiguiente, provecho de este recurso.

FIGURA 4.



ASOMBRO
ADMIRACIÓN
SORPRESA
ESTRAÑEZA
ESTUPOR

EXIGIR
PEDIR
RECLAMAR
PRETENDER
NECESITAR
URGIR
REIVINDICAR



En lo que concierne al peso del lenguaje oral frente al escrito, indicaremos que el primero prima sobre el segundo en los cursos modernos de enseñanza de español para extranjeros, pero que en el contexto en el que nos encontramos –la escuela– no debe dejar de considerarse el valor que representa el lenguaje escrito y debe trabajarse también con insistencia. La mayoría de los inmigrantes que se encuentran en nuestras escuelas además una dificultad añadida, en lo que a la adquisición del lenguaje escrito se refiere, que es la de poseer en su lengua materna un sistema de escritura

distinto al nuestro (árabe en su mayoría). Tal hecho conlleva en los casos en que los alumnos no han tenido contactos previos con otras lenguas extranjeras, como el inglés o el francés, en sus escuelas de origen, dificultades tan singulares como tener que enseñar los caracteres latinos o la dirección del trazo. Es pues necesario en estos supuestos añadir a las tareas de enseñanza del español escrito las propias de la caligrafía.

* * *

No quisiéramos terminar sin considerar el poderoso auxilio que representan en la actualidad las nuevas tecnologías y la posibilidad de desarrollo de un aprendizaje motivado, eficaz y, sobre todo, individualizado que éstas ofrecen. Pero debemos ser cautos a la hora de escoger materiales de este tipo, pues aquí, como en otras áreas, el uso de materiales muy básico con alumnos de nivel avanzado o de material mal estructurado con alumnos de niveles iniciales puede representar una simple pérdida de tiempo o un obstáculo en una actitud positiva de los alumnos hacia el aprendizaje del idioma.

BIBLIOGRAFÍA

Ilustraciones

Tabla 1: En *Plan para la atención educativa del alumnado inmigrante en la Comunidad Autónoma Andaluza* [Documento de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía]

Figura 1: Heidbreder En Hilgard, E. y Atkinson, R. (1975): *Introduction to Psychology*. Nueva York: Horcourt Brace.

Figura 2: Cochón García *et al.* [véase en bibliografía].

Figura 3: Marín Arrese, Fernando y Morales Gálvez, Reyes [véase en bibliografía].

Figura 4: Cochón García *et al.* [véase en bibliografía].

Obras, revistas y otros documentos que citamos o a los que aludimos

Aubert, Charles (1995): *L'Art mimique*, citado por DIAMOND, A. S. (1974): *Historia y orígenes del lenguaje*. [Traducción española de Francisco Romero de la obra *The History and Origin of Language*, de 1959]. Madrid: Alianza Editorial, pp. 341-342.

Capel, Horacio (1997): "Los inmigrantes en la ciudad. Crecimiento económico, innovación y conflicto social" en *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*. Nº 3. 21 de mayo de 1997. Universidad de Barcelona.

- Cochón García, M. Luz, *et al.* (1997): *La enseñanza del español como segunda lengua*. C.P.R. de Getafe (Madrid).
- Marín Arrese, Fernando y Morales Gálvez, Reyes (1998): *Curso de español para niños y niñas. Los trotamundos 1*. Madrid: Edelsa. [Libro del profesor, libro del alumno y cuaderno de actividades].
- “Este curso suman ya 100.000 los escolares inmigrantes” en *T.E.* [Trabajadores/as de la enseñanza]. N° 226. Octubre de 2001. Madrid: Federación de Enseñanza de CC.OO. P. 6.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación [LODE].
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo [LOGSE].
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes.
- Ley [del Parlamento Andaluz] 9/1999, de 18 de noviembre, de solidaridad en la educación.
- Pastor Milán, M. Ángeles (1993): “El léxico verbal en la enseñanza del español como L2 (nivel inicial)” en *Jornadas internacionales de lingüística aplicada*. Granada: Universidad de Granada, pp. 258-263.
- Plan para la atención educativa del alumnado inmigrante en la Comunidad Autónoma Andaluza* [Documento de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, disponible en la Red Educativa AVERROES de la CECJA. URL: http://averroes.ccc.junta-andalucia.es/contenidos/orientacion_diversidad.php3].
- Más sobre la enseñanza de inmigrantes (facilitado por “Educación sin fronteras”):
- Aguado, M. T. (1996): “Educación multicultural: su teoría y práctica”. *Cuadernos de la UNED*, n° 152. Madrid.
- Bernstein, B. (1990): *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- Casado-Fresnillo, C. (ed.) (1998): *La lengua y la literatura españolas en África*. Melilla: MEC.
- Gil Grimau, R. (1987): *Cuentos al sur del Mediterráneo*. Madrid: De la Torre.
- Juliano, M. D. (1996): *Educación Intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Barcelona: Octaedro.
- Losada, T. (1991): “Árabo-musulmanes, una experiencia de integración”. *Eslabón*, n° 15.
- Pinguilly, Y. (2000): *Cuentos y leyendas de África*. Madrid: Espasa Juvenil.
- Puigi Moreno, G. (1992): *Recerca i educació interculturals*. Col·lecció ERAIM, Hogar del Libro.
- VV. AA. (1999): *Estrecho. Una poética de la solidaridad*. Diputación de Cádiz.
- VV. AA. (1998): *Emigración e inmigración en Andalucía. Unidad didáctica*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- VV. AA. (1998): *Los derechos humanos, los refugiados y el ACNUR. Unidades didácticas para los profesores*. Madrid: ACNUR.

Esta bibliografía puede ampliarse en las siguientes direcciones de Internet (facilitadas por “Educación sin fronteras”):

- www.socios.la.es/~cepgijon/piedra.htm [Proyecto PIEDRA del CEP de Gijón].
- http://cvc.cervantes.es/obre/lenguas_2001/a_europeo.htm [Página del Instituto Cervantes dedicada al Año Europeo de las Lenguas].
- www.unesco.org/dialogue2001/sp/cultural.htm [Unesco: cultura y civilizaciones].
- www.unesco.org/culture/dialogue/html_sp/index_sp.htm [Ruta y proyectos interculturales].
- www.pangea.org/unescopau/ [Lingua paz-UNESCO: Entidad dedicada a la promoción de la educación plurilingüe].
- www.epitelio.org/links [Proyecto Paz en el Mediterráneo, respeto cultural en el Mediterráneo].
- www.ucm.es/info/especulo/intercul.html [Isabel Iglesias: diversidad cultural en el aula de ELE_ELE Espéculo].
- <http://pangea.upc.es/adualter/material/mate2000.htm> [Materiales audiovisuales de educación intercultural].
- www.afs-intercultura.org [Materiales didácticos de educación global (manual)].
- www.comunicativo.es [Página dedicada a la enseñanza de ELE].
- www.ecri.coe.int/fr/sommaire.htm [“Tous différents, tous égaux” Publicaciones y material didáctico (en francés)].
- www.fuhem.es/CIP/EDUCA/intercul/interc.htm [Racismo e interculturalidad].
- www.fuhem.es/CIP/EDUCA/EDU1.htm [Educa en la red. Recursos de educación para el desarrollo en Internet].
- <http://cvc.cervantes.es/didactired> [Actividades para la enseñanza de ELE, listas para llevar al aula].

LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE VOCABULARIO A TRAVÉS DE LOS PASATIEMPOS: LAS SOPAS DE LETRAS

ENRIQUE MARTÍN GARCÍA

En los diseños curriculares de cualquier disciplina se plantean inicialmente tres aspectos muy básicos: qué enseñar, es decir, qué selección de contenidos se debe hacer; cómo enseñar, qué metodología o recursos se deben emplear; y cuándo enseñar, atendiendo a la edad de los alumnos. Dentro del área de Lengua, y más concretamente en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de vocabulario se pueden situar estos tres aspectos: enseñar una selección de vocabulario empleando determinados recursos metodológicos para alumnos de un nivel concreto. En este trabajo pretendemos señalar que los pasatiempos, y específicamente las sopas de letras, pueden llegar a ser un procedimiento metodológico muy importante no sólo para enseñar vocabulario, sino también para que el alumno lo aprenda.

Debemos establecer una diferenciación entre léxico y vocabulario¹. Mientras que el léxico es el conjunto de términos existentes en una lengua, el vocabulario es la selección de términos lexicales que emplea un hablante al crear textos orales o escritos. El ámbito del léxico puede llegar a ser ilimitado, por lo que la sistematización en los procesos educativos puede resultar compleja. De la misma forma, el vocabulario de un individuo puede ser muy amplio, aunque siempre necesitará aumentarlo para dar respuesta a las nuevas realidades. En la enseñanza los recursos que se pueden emplear para que el alumno aumente el vocabulario son muy variados: análisis de las palabras creadas por derivación, composición o parasíntesis, estudio del

¹ Vid. Montijano Ruiz, p. 269.

componente semántico de los afijos, análisis de sinónimos y antónimos, un uso continuado del diccionario, etc. Las posibilidades son múltiples. Los pasatiempos constituyen un método válido para la adquisición de nuevo vocabulario. Enseñar mediante pasatiempos cumple a la vez dos funciones: por una parte, la función lúdica, pues se trata de un juego; y por otra parte, la función educativa, pues mediante ese juego se está enseñando y a la vez aprendiendo.

Es de sobra conocida la imprescindible presencia de los pasatiempos en periódicos y revistas. Éstos son los medios habituales donde aparecen los pasatiempos, pues la mayor parte de los periódicos y revistas incluyen en alguna de sus páginas un apartado específico dedicado a ellos para que el lector ocioso dedique su tiempo a resolverlos. Además, existen en el mercado actual numerosas revistas especializadas; algunas mezclan pasatiempos de diversa índole: crucigramas, sopas, cruzadas, etc.; otras, en cambio, están dedicadas exclusivamente a un tipo concreto.

El pasatiempo supone el planteamiento de una obra de ingenio que el individuo debe resolver. Se concibe como juego, como ejercicio de índole recreativa-lúdica en el que existen unas reglas que se deben cumplir para que se resuelvan favorablemente.

Corominas fecha la primera aparición del término *pasatiempo* a finales del siglo XV, concretamente en 1490. Se trata de una palabra compuesta con el verbo *pasar* y el sustantivo *tiempo*, que literalmente viene a significar el ejercicio empleado para pasar el tiempo. El *DRAE* define pasatiempo como “diversión y entretenimiento en que se pasa el rato”. El *DUE* de María Moliner define este término haciendo referencia específica a los pasatiempos tal y como aquí se entienden: “Acción que se contempla, en la que se toma parte o que se realiza para pasar agradablemente el tiempo, como un espectáculo, un juego o un trabajo entretenido. Particularmente, crucigrama, sopa de letras, jeroglíficos, etc., de los que aparecen en periódicos y revistas”.

La aparición de los pasatiempos tipo crucigramas es relativamente reciente, en la primera mitad del siglo XX. La repercusión que actualmente tienen los pasatiempos en el mundo cultural es muy importante ya que son seguidos por multitud de fieles adictos, algunos de ellos verdaderos profesionales en la resolución de pasatiempos. Hay que decir al respecto que la dedicación a los pasatiempos dota al individuo de una vasta cultura y de un gran desarrollo de la memoria y de la capacidad para proceder con lógica en las deducciones. La mayor parte de las personas asiduas a los pasatiempos posee un vocabulario muy amplio y rico; de ahí que muchos pasatiempos, los más usuales, generalmente, hayan sido utilizados por los pedagogos para ser insertados dentro de los libros de texto escolares, favoreciendo con ello la enseñanza y el aprendizaje de vocabulario.

La mayoría de los pasatiempos, a excepción de los matemáticos, tienen como materia principal la lengua; a partir de ella las posibilidades son infinitas. Las definiciones que presentan los autodefinidos, y los crucigramas en general, preguntan en la mayor parte de las veces cuestiones lingüísticas, sobre todo sinónimos, aparte de las cuestiones culturales, que también son de gran relevancia. Esta sistemática coadyuva de un modo innegable a la adquisición y ampliación de conocimientos culturales y lingüísticos de diversa índole.

Existen varios niveles o grados de dificultad en los pasatiempos. Conviendría reseñar que cualquier pasatiempo tiene un nivel de dificultad dependiendo del público al que vaya dirigido. Los libros de texto para escolares que incluyen pasatiempos tienen un nivel bajo-intermedio dependiendo de la edad a la que vayan destinados estos libros. Los pasatiempos que aparecen habitualmente en los periódicos o en las revistas no específicas suelen tener un nivel medio-alto, considerando que el posible jugador es un adulto con los suficientes conocimientos como para poder resolverlos. Las revistas específicas de pasatiempos están destinadas a un público habituado a ellos y por tanto experto, por lo que el nivel de dificultad será alto. El nivel de los pasatiempos empleados como recursos didácticos debe estar muy adecuado a la etapa educativa de los alumnos.

Cuando se enseña vocabulario uno de los problemas iniciales es qué vocabulario enseñar, lo cual conlleva una necesaria selección. En el caso de alumnos de corta edad se selecciona un tipo de vocabulario de carácter general pero que contribuya a aumentar su capacidad expresiva. En unos niveles más avanzados, el vocabulario debe estar en función de la edad, cultura, y, sobre todo, de los intereses de los alumnos. De la Rosa Fernández² propone la creación de listados temáticos, que a la vez pueden dividirse en subtemas para que los alumnos elaboren textos en los que inserten el mayor número de palabras referentes a un tema concreto. Por medio de una sopa de letras, el profesor puede facilitar al alumno un determinado número de palabras referentes a un mismo tema para que sean buscadas en el conjunto de letras. Si no se le especifica el tema, el alumno puede intuirlo por la clase de palabras; de esta forma se podrá introducir la noción de campo semántico, así como los conceptos de hiperonimia e hiponimia. De la misma forma, pueden facilitarse sinónimos de una palabra, con lo que el alumno, además de aprender vocabulario, puede entender el concepto de sinonimia.

Veamos a continuación tres de los pasatiempos más populares y sus aplicaciones didácticas:

² Vid. de la Rosa Fernández, pp. 259-264.

El autodefinido es, según recoge el *Diccionario de uso del español* de María Moliner, el “crucigrama donde las claves o definiciones están en algunas casillas del casillero”. Es uno de los pasatiempos más habituales en periódicos y revistas. En el autodefinido se integran recuadros o casillas vacías, donde irán colocadas las letras, y casillas en los que se incluye una definición acompañada de una pequeña flecha que indica la dirección en que debe situarse la palabra requerida. Generalmente esta definición o palabra que debe resolverse en los recuadros siguientes hace referencia a sinónimos, en sus diferentes categorías morfológicas: nombres, adjetivos, verbos, adverbios, etc. Cuando lo que se pide es el sinónimo de un verbo, éste aparece la mayor parte de las veces conjugado con persona, tiempo y modo; la respuesta debe respetar la misma persona, tiempo y modo. Por ejemplo, si se ofrece la tercera persona singular del Presente de Indicativo del verbo rezar (*reza*), el sinónimo, de tres letras, sería *ora*, que es la misma persona, tiempo y modo pero esta vez del verbo orar. Igualmente ocurre en el caso del género y número en adjetivos y sustantivos; la palabra buscada deberá concordar en género y número con su referente. También se pregunta por nombres propios (antropónimos y topónimos: nombres de ciudades, países, etc.). Las definiciones también hacen referencia a grandes temas como Historia, Geografía, Literatura, Química, Biología, Mitología, y un largo etcétera, pues los temas son prácticamente ilimitados. La alternancia entre definiciones y respuestas hace que éstas últimas se vayan cruzando unas con otras (horizontal y verticalmente) logrando que éstas coincidan perfectamente. Sirve de gran ayuda para localizar las palabras que resulten más difíciles aquéllas otras que ya han sido insertadas en los cuadrados, pues por medio de algunas letras se puede deducir la palabra buscada. Para poder resolver un autodefinido con éxito es preciso una gran cultura general y una gran competencia lingüística para poder traer a colación de forma acertada el sinónimo o respuesta de otra índole. Gracias a los autodefinidos se puede conocer y aprender mucho vocabulario, por lo que puede tenerse en cuenta para la enseñanza de la lengua.

Otro pasatiempo es el crucigrama, que consiste en llenar con letras los recuadros vacíos de un casillero, de manera que, leídas las letras en sentido horizontal y vertical, formen determinadas palabras cuyo significado se sugiere y hay que descifrar. El crucigrama consta de dos partes bien diferenciadas: por un lado, el dibujo, generalmente geométrico regular, con los recuadros donde habrán de insertarse las letras de que constan las palabras; además se incluyen algunos cuadrados en negro para indicar separación entre una palabra y otra; estos cuadrados en negro pueden o no tener una estructura fija y pueden aparecer donde el autor crea conveniente. Los casilleros aparecen numerados en orden en su parte superior y en la vertical izquierda; por otro lado, las definiciones de las palabras, que se exponen junto al gráfico, dispuestas en dos grupos, las horizontales y las verticales, cada una de las cuales aparece numerada correlativamente y se corresponde con la situación que

ocupará la palabra en cuestión dentro de los cuadrados. Las definiciones que podemos encontrar en los crucigramas responden a todos los saberes del mundo cultural. La forma de dar la definición no es tan explícita como en el caso de los autodefinidos, sino que puede ser amplia para dar más detalles de la palabra buscada. La realización de crucigramas es otro de los métodos más usuales para ampliar el vocabulario y los conocimientos culturales.

El tercer pasatiempo que consideramos es el de palabras cruzadas, otro de los más generalizados en las revistas especializadas. Consta de dos partes: una lista de palabras y un gráfico con casilleros de extensión variable. El juego consiste en insertar todas las palabras de la lista en el gráfico, dependiendo del número de letras que tengan las palabras. Los casilleros se cruzan creando formas geométricas regulares o irregulares. Las palabras de la lista aparecen agrupadas según el número de letras. En algunas ocasiones la cruzada aparece ya con una letra o palabra dada para que a partir de ella se vayan colocando las restantes. Otras veces el gráfico aparece sin ninguna palabra, por lo que la dificultad aumenta; es necesario insertar las palabras de manera que siempre coincidan las letras cuando se crucen. El orden para insertar las palabras es siempre el mismo: de izquierda a derecha y de arriba a abajo. Este pasatiempo supone una interesante muestra de léxico, palabras de todas las categorías morfológicas: sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, interjecciones, etc. Muchas palabras pueden resultar desconocidas por lo que pueden motivar para descubrir su significado y aprenderse. Sin duda alguna, este pasatiempo es un buen recurso para aprender vocabulario. Existe, como ocurre en el caso de los autodefinidos o en el de los crucigramas, una modalidad de cruzada silábica en la que se sigue el mismo esquema con la salvedad de que en vez de colocar las palabras letra por letra se colocan sílaba por sílaba. Esta modalidad de pasatiempo puede servirnos para enseñar los conceptos de sílaba, diptongo e hiato, en definitiva, que el alumno aprenda a dividir las palabras en sílabas correctamente.

Nos centramos ahora en uno de los pasatiempos más habituales de revistas y periódicos: las sopas de letras. Queremos darle una especial relevancia a este pasatiempo por sus múltiples posibilidades didácticas para aumentar el vocabulario. El término *sopa de letras* no aparece registrado en el *DRAE*, incluida la vigésima segunda edición aparecida en 2001; María Moliner define como el pasatiempo que consiste en un cuadro lleno de letras entre las cuales hay que descubrir ciertas palabras. La sopa de letras consiste en la agrupación, más o menos extensa, de un determinado número de letras (consonantes y vocales³) dispuestas, generalmente, de forma cuadrangular o

³ La proporción de vocales en las sopas de letras está alrededor del 33%, lo que quiere decir que hay aproximadamente dos partes de consonantes y una de vocales; este porcentaje ha sido extraído con una muestra representativa de sopas de letras.

rectangular, dentro de un esquema estructural en el que se sigue una estricta horizontalidad, verticalidad y transversalidad; entre esas letras se insertan una serie limitada de palabras, generalmente de un determinado campo semántico. Estas palabras se pueden situar en la sopa de letras de forma horizontal, vertical o transversal y además en sentido inverso siguiendo el mismo esquema anterior. El juego consiste en entresacar de ese grupo de letras las palabras.

Podemos encontrarnos con diversos tipos de sopas de letras. El modelo más habitual es la sopa de letras que viene organizada de forma temática, es decir, a partir de un tema concreto, que se puede o no especificar al principio del juego, se selecciona un grupo de palabras que habrán de ser encontradas en el conglomerado de letras. En este tipo de sopas de letras se nos están facilitando campos semánticos, hiperónimos e hipónimos; debemos aprovechar para explicar estos conceptos y que los alumnos los comprendan. Aunque es probable que conozcan muchas palabras (porque son más generales o porque forman parte de su vocabulario propio), otras, en cambio, les serán totalmente desconocidas, hecho que puede motivar la búsqueda en el diccionario para posteriormente aprender el término. Con esto podemos conseguir que esas nuevas palabras formen parte de la competencia lingüística del alumno, no sólo de forma pasiva, es decir, que el alumno conozca el término, sino también de manera activa, o sea, que el alumno lo utilice en sus actuaciones lingüísticas.

El análisis de una revista especializada en sopas de letras (concretamente la Revista *Edigrama, Selección de sopas*, 12, 2000) nos ha revelado la gran importancia de los campos semánticos para la realización de sopas de letras. Cada una de esas sopas de letras se refiere a un determinado campo semántico, aunque éste no se especifica, sino que se debe intuir por la clase de palabras que aparecen. Veamos a modo de ejemplo algunos de los campos semánticos que hemos entresacado de esta revista considerando la tipología semántica de las palabras que aparecían en los listados:

Bailes	Gentilicios	Química
Banca y Bolsa	Habitaciones	Recipientes
Bebidas	Industria textil	Religión
Comidas	Informática	Ruidos
Compositores	Insectos	Sabores
Economía	Juegos	Toros
Escritores	Labores de costura	Trenes
Farmacia	Matemáticas	Vestidos
Filología	Objetos de cocina	Viajes
Formas de gobierno	Oficios	Vinos

Como se puede apreciar, la variedad de campos semánticos es muy amplia ya que podemos encontrar campos muy diferentes puesto que cualquier tema puede ser objeto para la elaboración de una sopa de letras.

A continuación veremos un listado con las palabras que aparecen en una de estas sopas:

Albañil	Grafólogo	Portero
Alcalde	Herrero	Prestidigitador
Arqueólogo	Homeópata	Quiromántico
Aviador	Humorista	Redactor
Comadrona	Lechero	Sepulturero
Comediante	Maestro	Taxista
Domador	Médico	Torero
Electricista	Pastor	Ujier
Facultativo	Piloto	Viajante
Floricultor	Pirotecnico	Viticultor

El campo semántico al que se refiere este listado de palabras es el de las profesiones u oficios. Muchas de estas palabras pueden resultar perfectamente conocidas, aunque todo dependerá de la edad y de las circunstancias de cada alumno. Por ejemplo, los términos *humorista*, *lechero*, *maestro*, *médico*, *pastor* o *piloto* son muy generales, por lo que es más que probable que formen parte del vocabulario del alumno. No obstante, otras profesiones pueden resultar más o menos desconocidas dependiendo del nivel del alumno; *homeópata*, *facultativo*, *grafólogo*, *prestidigitador* o *ujier* son términos que pueden resultar quizás más extraños que los anteriores. En ese supuesto caso sería conveniente que el alumno conociera el significado de la palabra para poder aumentar su competencia lingüística.

Otra modalidad de sopa de letras es aquella en que únicamente se nombra el campo semántico y se dice que se busque un determinado número de voces. La dificultad de estas sopas de letras aumenta puesto que no tenemos un listado de palabras especificado sino que la búsqueda debe basarse en nociones intuitivas que se tengan sobre el tema, es decir, suponer las palabras que pueden aparecer dentro de ese tema. Un procedimiento para encontrar las palabras en este tipo de sopa de letras es leer las letras en todas las direcciones hasta encontrar palabras que se refieran al tema. Puede ocurrir que se desconozca el significado de alguna de ellas, ocasión para buscarla en el diccionario y ver su significado. Encontramos casos en que la dificultad es aún mayor pues se dice en el juego que se busquen palabras de un mismo campo semántico en varias sopas de letras diferentes.

Existen otras en las que se deben localizar los nombres de ciertos dibujos que aparecen representados al margen. Esta modalidad de sopa de letras puede resultar muy interesante para algunos cursos de la educación primaria.

En algunos casos, tras buscar las palabras, aparece una frase célebre, refrán, dicho o sentencia leyendo las letras que han quedado sueltas. De esta forma podemos traer a colación estas unidades de la lengua tan significativas desde el punto de vista cultural.

Veamos ahora un ejemplo de sopa de letras extraído de la revista *Colección ZE, pasatiempos*, Tomo 15, 1998. El tema que se propone es la adulación y las palabras que se ofrecen son las siguientes:

Alzafuelles	Dar coba	Lisonja
Barbero	Elogio	Lisonjeramente
Candongo	Fingimiento	Pelotillero
Carantoñas	Halagador	Quitapelillos
Caricia	Halagüeño	Regalar el oído
Ciquiricata	Halaguero	Requebrar
Corear	Lamedor	

Si tenemos en cuenta el significado⁴ de cada uno de estos términos comprobaremos cómo todos ellos tienen en común referirse a la adulación, conforman un campo semántico. Algunos términos se usan en sentido figurado o familiar, otros adquieren el sentido de adulación en la segunda o

⁴ Alzafuelles: *Col.* Persona adulatora o lisonjera.

Barbero: *Méj.* Adulador.

Candongo: Zalamero y astuto.

Carantoña: Halago y caricia que se hacen de alguien para conseguir de él alguna cosa.

Caricia: 2. Halago, agasajo, demostración amorosa.

Ciquiricata: Ademán o demostración con que se intenta lisonjear a alguien.

Corear: 3. Asentir varias personas sumisamente al parecer ajeno.

Dar coba: 2. Halago o adulación fingidos.

Elogio: Alabanza de las cualidades y méritos de una persona o cosa.

Fingimiento: 2. Simulación, engaño o apariencia con que se intenta hacer que una cosa parezca distinta de lo que es.

Halagador: Que halaga.

Halagüeño: 2. Que lisonjea o adula.

Halaguero: Adjetivo desusado. Halagador.

Lamedor: 3. fig. Halago fingido o lisonja con que se pretende suavizar el ánimo de uno a quien se ha dado o se pretende dar un disgusto.

Lisonja: Alabanza afectada para ganar la voluntad de una persona.

Lisonjeramente: Con lisonja

Pelotillero: adj. Fig. Que adula.

Quitapelillos: Fam. y fig. Quitamotas: Persona adulatora que anda quitando las motas de la ropa a otra persona.

Regalar el oído: fig. y fam. Lisonjearle, diciéndole cosas que le agraden.

Requebrar: 3. Adular, lisonjear.

tercera acepción del término, otros son palabras usadas en países americanos. Todos estos aspectos pueden constituirse en contenidos para la enseñanza de vocabulario. Otro aspecto que podemos resaltar es la variedad morfológica de los términos:

- A) Sustantivos: Alzafuelles, Carantoñas, Caricia, Ciquiricata, Elogio, Fingimiento, Lisonja, Quitapelillos.
- B) Adjetivos: Barbero, Candongo, Halagador, Halagüeño, Halaguero, Lamedor, Pelotillero
- C) Verbos: Requebar, Corear.
- D) Adverbios: Lisonjeramente
- E) Fraseologismos: Dar coba, Regalar el oído.

En este ejemplo hemos visto cómo en una sopa de letras se incorporan palabras de diferente categoría. Sin embargo, hay sopas de letras que incluyen únicamente sustantivos (propios o comunes, en singular o plural), otras que se basan en verbos y otras que incluyen adjetivos. Éstas son las tres modalidades más usuales en las sopas de letras.

Aparte de vocabulario en general, la sopa de letras puede servir como recurso didáctico que de forma amena enseñe gramática, es decir, se pueden aprender aspectos gramaticales mediante sopas de letras en las que se mande, por ejemplo, encontrar pronombres personales, determinantes, o los futuros o los pretéritos imperfectos de ciertos verbos.

Las sopas de letras favorecen en gran medida la adquisición de nuevos conocimientos en lo que respecta a vocabulario. Su configuración específica utilizando palabras para ser buscadas en un conjunto de letras siguiendo ciertas reglas favorece el desarrollo de la capacidad de observación para encontrar las palabras, cumple una función lúdica y a la vez se trata un vocabulario específico de un determinado ámbito, con lo cual se pueden enseñar y aprender muchos términos nuevos, que sin duda alguna enriquecerán la competencia lingüística de los alumnos; de ahí que debieran incluirse en una mayor proporción en las programaciones para cada curso y en los libros de texto.

BIBLIOGRAFÍA

- De la Rosa Fernández, L. (2000), "La enseñanza aprendizaje del léxico", en Moya Corral, Juan Antonio (ed.), *Adquisición y enseñanza de la lengua española. Actas de las IV Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*. Granada, centro de Formación Continua de la Universidad, pp. 259-264.
- Moliner, M.^a, (1998). *Diccionario de uso del español*. Madrid, Gredos.

Montijano Ruiz, J. J., “Propuestas metodológicas para la adquisición, enseñanza y aprendizaje del vocabulario en la educación infantil y primaria”, en Montoya Ramírez, María Isabel (ed.), *La lengua española y su enseñanza. Actas de las VI Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*. Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad, 2001, pp. 267-279.

RAE, *Diccionario de la lengua española*. Madrid, Espasa Calpe, 1992, 21 ed.

LAS LOCUCIONES PREPOSITIVAS DEL ESPAÑOL: CARACTERIZACIÓN Y OBSERVACIONES PARA SU ENSEÑANZA

JORGE MARTÍNEZ MONTORO
UNIVERSIDAD DE GRANADA

I. INTRODUCCIÓN

Las investigaciones en torno a la fraseología arrojan cada vez más luz sobre este componente de la lengua. De este modo, las unidades fraseológicas (UFS) han sido ya descritas ampliamente y, de la misma manera, las clasificaciones de las mismas han dado cuenta de una necesidad que, a pesar de la novedad que reportó el gramático y lexicógrafo J. Casares, no se ha visto cubierta hasta la década pasada.

A pesar de los resultados, aún quedan muchos huecos que deben rellenar los estudios fraseológicos de los próximos años. Me refiero, concretamente, al análisis historiográfico¹, pragmático² y textual³ de las UFS así como a la

¹ Ya se han hecho algunos avances en este sentido con trabajos como los de Martínez Marín (1996) y Martínez Montoro (2002b).

² Vid. Mendívil Giró (1998: 39): "Los estudios fraseológicos muestran un paulatino firme desplazamiento del ámbito de la gramática al de la pragmática".

Sin embargo, ya en 1989, Martínez Marín (recogido en 1996: 34) había destacado la urgencia de acometer la descripción pragmática de estas unidades: "la especial relevancia que se reconoce en nuestros días a las expresiones fijas o unidades fraseológicas como consecuencia de este nuevo enfoque del estudio lingüístico viene dado por el papel fundamental que las mismas tienen en la comunicación lingüística, en la actualización del discurso".

³ En relación con este nivel lingüístico destacan los estudios sobre los marcadores del discurso (Portolés 1998, Cifuentes 2001), en donde se suele considerar que algunos tipos de locuciones (adverbiales, prepositivas y conjuntivas sobre todo) pueden funcionar también en el ámbito extraoracional.

aplicación de las investigaciones al campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas⁴. Es precisamente en este último ámbito en donde se enmarca nuestro trabajo.

Sin embargo, atender en pocas páginas a todo el caudal de UFS existentes era tarea casi imposible, por lo que nos hemos centrado en el tipo con mayor tradición gramatical en los estudios de expresiones fijas del español, las locuciones⁵. Así mismo, dentro de estas, se suelen distinguir varios tipos (nominales, adverbiales, verbales, conjuntivas y preposicionales), cualquiera de los cuales merece una atención especial. Por esto, hemos analizado sólo las locuciones prepositivas, uno de los tipos, de otro lado, más desatendidos tradicionalmente en las investigaciones fraseológicas, aunque en los últimos años se ha comenzado a cubrir este vacío.

Así pues, como unidades de la lengua, las locuciones prepositivas tienen que estar presentes de forma explícita en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno, puesto que sólo así tomarán conciencia los hablantes de su funcionamiento en bloque así como de la fijación de estas expresiones. Para ello, no es sólo importante que los manuales de texto incluyan ejercicios específicos sino que los diccionarios –incluyendo aquí los diccionarios escolares– también tomen conciencia de que solamente recogiendo las locuciones prepositivas de forma rigurosa ayudarán al estudiante o al simple lector a solucionar su problema de manera satisfactoria.

En este sentido la lexicografía aplicada ha dado pasos de gigante, como veremos en uno de los apartados de este trabajo, con el *Diccionario del español actual*, obra que describe, con gran exactitud, las locuciones prepositivas. En cuanto a los libros de texto, por su parte, es mucho lo que queda por hacer puesto que, en general, la carencia de apartados y ejercicios específicos sobre locuciones es muy grande.

Antes de abordar esta cuestión, nos detendremos en el análisis de cómo se han recogido las locuciones prepositivas en las principales gramáticas y en algunos trabajos particulares del siglo XX, apreciando así como ha evolucionado el concepto. De igual modo, nos ha parecido interesante consultar varios diccionarios modernos del español, tanto generales como escolares, para analizar si el tratamiento que allí se hace de las locuciones prepositivas es o no correcto. Así mismo, adoptando un criterio ecléctico, realizaremos una taxonomía de las locuciones prepositivas.

⁴ También existe alguna investigación en relación con este campo; vid. Martínez Marín (1998) y Ruiz Campillo y M. Roldán (1993).

⁵ Describas por J. Casares para el español en 1950, su concepción ha sido apenas modificada por los estudios posteriores, siendo también en esa fecha clasificadas en los tipos que, salvo leves retoques, han perdurado hasta nuestros días. Para un estudio monográfico sobre la concepción fraseológica del académico granadino, véase Martínez Montoro (2002a).

Por último, y teniendo muy presente esta clasificación, analizaremos el estado actual de la enseñanza de estas UFS mediante la consulta de algunos libros de texto tanto de ESO como de Bachillerato para, posteriormente, realizar algunas observaciones para su adecuada incorporación al aula de lengua española. Orientaremos, además, el trabajo mediante el planteamiento de algunas actividades sobre las locuciones prepositivas.

II. EVOLUCIÓN DE LOS ESTUDIOS SOBRE LAS LOCUCIONES PREPOSITIVAS EN EL SIGLO XX

La incorporación plena del componente fraseológico a los estudios gramaticales del español no se produce hasta bien entrado el siglo XX, concretamente, hasta que J. Casares dedica el tercer capítulo de la *Introducción a la lexicografía española* a estas unidades lingüísticas.

Se fijan aquí las características básicas de los diversos tipos de UFS (tres según J. Casares: locuciones, frases proverbiales y refranes), siendo algunas de sus ideas aún válidas en nuestros días. Así ocurre, por ejemplo, con el concepto de locución⁶ –que sin apenas modificaciones es el que recoge el *DRAE*– y con la clasificación de las locuciones que, con leves modificaciones, es la que se utiliza hoy en los estudios pertinentes. De entre los nueve tipos de locuciones que estableció J. Casares nos interesa ahora resaltar especialmente la atención, por primera vez para el español, a las locuciones preposicionales. A pesar de no ser uno de los tipos más estudiados por el académico, nos da cuenta, de su función (Casares 1992: 171): “Las locuciones de este tipo, como son las conjuntivas y prepositivas, las agruparemos bajo la denominación de conexivas porque su humilde oficio se reduce a establecer un nexo sintáctico”, además de traer a colación algunos ejemplos: *en pos de*, *en torno a*, *por encima de*, *al través de*⁷.

El hecho de que la primera investigación rigurosa sobre las locuciones prepositivas no tuviera lugar hasta 1950 explica que las gramáticas académicas no contemplen esas UFS hasta el *Esbozo* (1973). Santos Ríó (1999) ha estudiado la aparición del término locución prepositiva en las gramáticas académicas. En relación con la gramática de 1917 afirma lo siguiente: “no se habla en esta obra para nada de *modos prepositivos* o *locuciones prepositivas* y tampoco de nociones asimilables como *preposición compuesta*, *preposición*

⁶ Este concepto ha sido retomado por la mayoría de fraseólogos del español como Corpas (1997) o Zuluaga (1980).

⁷ Sólo una de ellas, *en torno a*, no se recoge en el *Diccionario del español actual* (DEA), aunque sí la considera locución prepositiva Santos Ríó (1999: 865).

compleja, etc.” (p. 861). El panorama, según Santos Rfo, no cambia en las obras posteriores: “es importante señalar que las ediciones posteriores (1920, 1924, ...1962) no quitan ni ponen nada en este punto” (p. 861).

Es, por lo tanto, en el *Esbozo* cuando la RAE tiene en cuenta por primera vez en sus gramáticas las locuciones prepositivas. Sin embargo, no es un tratamiento excesivamente novedoso, como ha señalado, de nuevo, Santos Rfo (1999: 862): “El *Esbozo* no trata con rigor ni explicitud la importante cuestión de las locuciones prepositivas”⁸.

Otra de las gramáticas fundamentales del siglo XX, la *Gramática de la lengua española* (1992) de E. Alarcos, introdujo importantes novedades en cuanto a la consideración de las locuciones prepositivas, además de plantear una concepción sólida y rigurosa⁹. En esta obra, don Emilio dedica dos párrafos (280 y 281) a estas unidades. En el primero de ellos divide las locuciones preposicionales en dos tipos, las que “contienen un adverbio capaz de funcionar por sí sólo” (*encima de*) y las que “requieren siempre un adyacente modificador” al no poder funcionar por sí solo el adverbio en el discurso (*a causa de*). En el párrafo 281, por otro lado, analiza las locuciones prepositivas que han sustituido a preposiciones simples (*cabe por junto a, bajo por debajo de*).

Pero todavía más completo es el análisis que se hace de las locuciones prepositivas en la reciente *Gramática descriptiva de la lengua española*, coordinada por I. Bosque y V. Demonte. Concretamente en dos artículos de esta obra nos encontramos aspectos de estas UFS.

El primero de ellos es el trabajo de M^a Victoria Pavón Lucero que dedica un apartado a esta cuestión¹⁰. Aquí, además de definir las locuciones prepositivas, tanto en sentido amplio (“cualquier expresión que, en su conjunto, presenta el comportamiento típico de una preposición”, p. 579) como estricto (toda locución prepositiva debe cumplir los rasgos de fijación e inseparabilidad, p. 579), lleva a cabo una clasificación exhaustiva de las mismas según el número y naturaleza de los componentes que las forman¹¹. Destaca,

⁸ La presencia de las locuciones prepositivas en esta obra académica la encontramos en los párrafos 3.20.7d, 3.1.5 y de manera mucho más explícita en 3.11.2: “Con mucha frecuencia las preposiciones forman, al combinarse con otras palabras, locuciones fijas de significación adjetiva, adverbial, conjuntiva, prepositiva y verbal”.

⁹ De nuevo debemos recurrir a Santos Rfo (1999: 865): “no se advierten en esta obra las contradicciones y deficiencias del *Esbozo* y del *Curso* [superior de sintaxis española] de don Samuel, en el deslinde locución preposicional/ locución conjuntiva/ locución adverbial”.

¹⁰ Concretamente en el apartado 9.2.4 de este artículo.

¹¹ Los dos modelos básicos son: nombre + preposición (*cara a, frente a, camino de, etc.*) y preposición + nombre + preposición. Dentro de este último realiza Pavón Lucero una subclasificación según el grado de gramaticalización de las distintas expresiones. De menos a más variación distingue tres grupos: A) del tipo *a través del/ al través de;* B) *a cuenta del/*

así mismo, el que Pavón Lucero considere como base de las locuciones prepositivas los sustantivos (2000: 580): “la mayoría de las locuciones prepositivas del español están formadas sobre la base de un sustantivo”, una idea que había pasado desapercibida hasta ahora puesto que en los dos tipos que Alarcos distingue no señala explícitamente que el segundo lleva, por lo general, un sustantivo central. Esto justifica, además, el que los dos modelos principales de estructuras de locuciones prepositivas contengan un sustantivo.

El segundo de los artículos en que se habla de locuciones prepositivas en la *Gramática descriptiva* tiene como autor a J. de Bruyne. Dos aspectos nos han llamado la atención en relación con nuestro objeto de estudio en este trabajo:

1. Las preposiciones simples se suelen definir mediante una locución, es decir, es una explicación sinonímica. Por ejemplo, *ante* equivale a *delante de*, *frente a*, *en presencia de* cuando se refiere a un lugar¹².
2. Las locuciones prepositivas aportan a la expresión matices de significado inalcanzables para las unidades simples. Esto ocurre con *bajo de*: “la locución prepositiva *bajo de* es propia de la lengua literaria y se emplea exclusivamente con el sentido de lugar (posición inferior)”¹³ o *para con*: “el concepto de relación se expresa también en la combinación *para con*, que significa ‘en el trato con’, ‘con respecto a’”¹⁴.

Así pues, la concepción de las preposiciones complejas ha evolucionado notablemente en las diferentes gramáticas del siglo XX, siendo hoy día unidades específica y sistemáticamente tratadas como un elemento más del sistema lingüístico del español.

Pero aparte de las gramáticas, existen hoy día bastantes trabajos monográficos sobre fraseología del español. La mayoría contempla las locuciones

a la cuenta de; C) *en opinión de*. Este último grupo es el más inestable, considerando Pavón Lucero que “admiten una cierta creatividad y se permiten alternancias de sustantivos, verbos o adjetivos de significado similar” (p. 585).

Sin tener como base un sustantivo distingue esta autora algunos grupos más: adjetivo/participio + preposición (*conforme a*), preposición + lo + adjetivo/ oración de relativo (*a todo lo largo*), adverbio + preposición (*fuera de*), combinaciones de preposiciones (*por bajo de*), combinación de preposiciones con verbo (*a juzgar por*, *pesa a*), como + sustantivo (*como consecuencia de*).

¹² De Bruyne, 2000: 661.

¹³ De Bruyne, 2000: 663.

¹⁴ De Bruyne, 2000: 680.

prepositivas como un tipo más de locuciones siguiendo, por tanto, las pautas marcadas por J. Casares en su *Introducción*¹⁵. Más original es, sin embargo, el análisis que lleva a cabo Zuluaga (1980). Considera este fraseólogo que, a pesar de que Casares es su punto de partida, se puede hacer una primera distinción en relación con las locuciones –distinción que no estaba en Casares– entre “aquéllas cuya función es meramente gramatical (prepositivas, conjuntivas, elativas) y aquéllas que presentan valor semántico, categorial”¹⁶.

Desde otro punto de vista, Santos Río (1999: 862) distingue entre locuciones prepositivas sin contrapartida preposicional (*en torno a, a condición de*) y aquellas que sí la tienen (*junto a, en dirección a*).

En definitiva, la concepción de las preposiciones complejas ha evolucionado notablemente durante el siglo XX, lo que se refleja tanto en estudios monográficos como en las gramáticas, siendo ya hoy unidades específica y extensamente tratadas desde diversos puntos de vista: a) gramatical; b) pragmático: son estructuras que intensifican y matizan la expresión; c) textual: se trata de elementos que enlazan enunciados y que, por tanto, tienen en ocasiones un papel fundamental en la cohesión textual.

III. CLASIFICACIÓN DE LAS LOCUCIONES PREPOSITIVAS: CRITERIO ECLÉCTICO

Una vez analizadas las propuestas más relevantes para la clasificación de las locuciones prepositivas, llevamos nosotros a cabo una taxonomía de las mismas. Para ello, partimos de la siguiente premisa: una clasificación completa y válida de las locuciones prepositivas, como de cualquier otro tipo de UF, no puede decantarse por un solo criterio lingüístico sino que tendrá que atender a todos los puntos de vista posibles. Fundamentándonos en esta idea, contemplamos los siguientes criterios para clasificar las preposiciones complejas:

- 1) Posibilidad de sustitución o no por una preposición simple. Así *en calidad del/como* (*En calidad de pintor, Mariano Andreu encarna aquel ideal de “verdad idealizada”, DEA*¹⁷) y *a condición de* (*Si me dejas la máquina os retrato yo, contigo en medio. A condición de que mires al*

¹⁵ Por esta solución tradicional opta, por ejemplo, Corpas (1997) aunque la clasificación que hace dentro de las locuciones prepositivas sigue muy de cerca a Alarcos (1992). Es decir, unidades cuyo adverbio puede funcionar autónomamente y expresiones con adverbio que no tiene esta capacidad.

¹⁶ Zuluaga, 1980: 141.

¹⁷ Cuando los ejemplos no los hemos encontrado documentados en las obras y publicaciones de referencia, hemos utilizado el *Diccionario del español actual (DEA)* que, como es

pajarito y sonrías, *DEA*). Santos Río (1999: 862), ha descrito los diversos matices intermedios existentes: tiene contrapartida simple la locución pero no se usa (*junto al por: junto a* la ventana pasaron un hombre y una mujer discutiendo, *DEA*); la tiene “pero no se usa en ciertos contextos sintagmáticos” (*en vista de: Pero en vista de* [**ante*] la tradición soriana de personajes inesperados, he empezado a maliciarme que el actual Augusto ande también metido en algún espionaje raro. J. Marías, *El semanal*, 19-25 agosto de 2001); o la tiene pero “no sugiere la idea de analiticidad intelectual” (*en dirección al hacia: el pelotón se dirigía tranquilo en dirección a* la meta).

- 2) Número de componentes. Existen varios tipos: a) el compuesto por un par de elementos: *camino de* (Mi casa es la que hay junto al caño, pasada la acacia mocha, *camino del castillo, DEA*), *pese a* (Israelíes y palestinos mantienen escaramuzas *pese al* alto el fuego, *Ideal*, 20-9-2001, p. 34), etc.; b) El formado por tres elementos: *a diferencia de* (Pero el transvase de obras literarias a un idioma distinto de aquel en que fueron inicialmente escritas requerirá siempre la intervención de la inteligencia humana. Por eso, *a diferencia del* pintor copista, el traductor realizará siempre una tarea insustituible. *ABC*, V. García Yebra, 14-8-2001, p. 2), *en torno a* (El FBI identificó comprometedoras averiguaciones *en torno a* Galíndez de Minerva Bernardino, diplomática dominicana ante la ONU y mujer de plena confianza de Trujillo. M. Vargas Llosa, *La fiesta del chivo*, p. 112), etc. c) de cuatro elementos¹⁸: *a la vista de* (Grupos de chicas se arrimaban a los coches y sin ningún pudor bajaban sus pantalones y hacían sus necesidades *a la vista de* todos. *Ideal*, M^a Dolores Fernández Fígares, p. 18), *de la misma manera (que)* (*De la misma manera* que hoy se prohíbe fumar, mañana se prohibirá hablar. *DEA*), etc.
- 3) Por la clase de palabra que se convierte en núcleo de la locución¹⁹. Se observan los siguientes tipos: a) Núcleo sustantivo: *frente a* (*Frente a*

sabido, parte de un corpus de textos amplio y variado. En algún caso el ejemplo lo hemos construido nosotros debido a que no lo hemos documentado ni en ninguna de las obras de referencia ni en el citado diccionario.

¹⁸ No hemos encontrado locuciones prepositivas de más de cuatro elementos, excepto si consideramos el *que* de algunas expresiones como formante de la locución; así lo hace el *DEA*. Sin embargo, Santos Río (1999: 864) no considera el *que* como un elemento de la locución. Nos referimos a casos como *de la misma manera* o *de la misma manera que*. Nosotros hemos optado por dar el *que* entre paréntesis.

¹⁹ Seguimos los modelos propuestos por Pavón Lucero (2000: 579, 586) aunque esta investigadora no los establece, al menos explícitamente, desde un punto de vista sintagmático sino morfológico.

su visión abarcadora, de asombrosa riqueza, que no dejó nada fuera, las demás extraordinarias de sus coetáneos parecen inapreciables perspectivas parciales particulares, de preciosa intensidad. J. Marías, *ABC*, 23-8-2001, p. 2), *en función de* (Siempre le fascinan esos extraños encaminamientos de la memoria, las geografías que arma *en función de* misteriosos estímulos, de imprevistas asociaciones. M. Vargas Llosa, *La fiesta del chivo*, p. 140); b) núcleo adjetivo: *en cuanto a* (Lo de menos es que exista “efecto llamada”, que lo hay [...]. *En cuanto a* las mafias, sobra recordar que abundan los testimonios que acreditan sus conexiones con la policía y las Fuerzas de Seguridad marroquíes. *El Mundo*, editorial, 5-9-2001, p. 5); c) núcleo adverbial: *por encima de* (Así como el gran progreso cosmológico fue considerar que las leyes del universo no derivan del arbitrio de los dioses, así el gran progreso jurídico fue afirmar que las leyes tenían que estar *por encima de* l arbitrio del poderoso. J. A. Marina, *Dictamen sobre Dios*, p. 37); d) núcleo preposicional²⁰: *para con* (En estas circunstancias es demasiado pronto para poder hablar de mantener el diferencial de crecimiento *para con* el resto de países de la UE que permite avanzar en la convergencia real. *Ideal*, editorial, 4-8-2001, p. 16).

- 4) Por el grado de fijación de la expresión²¹. La variabilidad está en función, principalmente, de: a) la conmutabilidad de los componentes de la expresión: *desde la perspectiva* óptica de (alguien); b) la no permutabilidad de los componentes²²; c) la presencia de palabras diacríticas en la expresión: *través en a través de* (A *través de* la comisión internacional de verificación, el IRA ha hecho una propuesta que podría conducir a la inutilización de su arsenal. *El País*, editorial, 7-8-2001, p. 8), *obstante en no obstante* (No *obstante* su cautiverio, pudo trabajar en la ionización que se produce al oxidarse el fósforo. *DEA*).
- 5) Por el matiz del significado de que dotan a la expresión. Los valores son múltiples, con lo que ejemplificamos sólo con algunos casos: *para con* “indica una modalidad peculiar de compañía o acompañamiento” (De Bruyne, 1999: 665); *como para* (“Era una mañana alegre, como para irse lejos”. *DEA*): “cuando indica finalidad o motivo, *para* puede ir precedido de *como*. La frase puede entonces teñirse de matiz causal” (De Bruyne, 1999: 678).

²⁰ Lo normal es que se unan dos o tres preposiciones para formar una locución.

²¹ Ruiz, 1997: 74-81.

²² Este rasgo no es aplicable a las locuciones prepositivas puesto que la variación del orden de los elementos de estas unidades no es posible sin la variación del sentido.

- 6) Por la posibilidad de funcionar como marcadores textuales (Cifuentes, 2001), es decir, como elementos que “no ejercen función sintáctica dentro del esquema oracional” y cuya “función fundamental es la de advertir al interlocutor de que el ámbito de verdad o de referencia del enunciado viene configurado por lo que se dice”²³. Así, locuciones prepositivas como *a propósito de* (Incluso en una invasión africana como la de los Almohades [...], no faltó, [...], una querrela *a propósito de* la ciudad de Úbeda. R. Sánchez Ferlosio, *ABC*, 11-5-02, p. 3), *en cuanto a* (En estos momentos, *en cuanto a* medios, la Fiscalía tiene apoyo de la Intervención general del Estado. Entrevista a Carlos Jiménez Villarejo. *El Semanal*, 16-12-02, p. 28), etc.

Así pues, hemos considerado algunos criterios básicos para realizar una taxonomía de las locuciones prepositivas. Sin embargo, no se nos oculta que se podrían aplicar otros puntos de vista (como las locuciones prepositivas que también pueden ser locuciones adverbiales, etc.) que, sin duda, completarían aún más la clasificación de las preposiciones complejas. Pero dedicar más atención a este aspecto requiere un estudio monográfico de esa cuestión, lo que no es el objetivo de este trabajo.

IV. TRATAMIENTO DE LAS LOCUCIONES PREPOSITIVAS EN LOS DICCIONARIOS

Aunque las locuciones ya tenían cabida en algunos diccionarios españoles del siglo XIX, como el *Diccionario* de V. Salvá y algunas ediciones del *DRAE*²⁴, la incorporación de la marca *locución prepositiva* no tendrá lugar hasta la 19ª edición del repertorio académico. Desde esta obra los avances fraseográficos para la recolección de estas UFS no han cesado, posibilitando cada nuevo diccionario (tanto académico como no académico) un paso más para plasmar las diversas locuciones prepositivas.

El primer estudioso que se percató de la necesidad de ubicar las locuciones prepositivas en los repertorios léxicos fue, cómo no, J. Casares. Éste en 1950 afirma lo siguiente: “consideramos útil que el lexicógrafo disponga de *loc. adj.*, *loc. nom.*, *loc. verb.*, *loc. excl.* y *loc. prep.* y que se acostumbre a manejar estas abreviaturas para indicar la índole y función de las respectivas locuciones”(p. 184). Es precisamente la tenacidad de J. Casares al fren-

²³ Cifuentes 2001: 245.

²⁴ Esta cuestión está tratada con más detalle en Martínez Montoro, 2002b.

te del Seminario de Lexicografía la que posibilitará la aparición en el *DRAE* de 1970 de su concepto y tipología de las locuciones²⁵.

Por su parte, los diccionarios modernos del español han superado las dudas y problemas en la plasmación de las locuciones prepositivas, con lo que estas UFS están plenamente incorporadas a los repertorios léxicos dado su carácter de unidades de la lengua. Hemos analizado esta cuestión con el estudio de cómo se recogen tres locuciones prepositivas en repertorios léxicos de diversa índole: a) Diccionarios generales del español, concretamente el *Diccionario Santillana-Salamanca* (1996), el *Diccionario de español actual* (1999) y la 22ª edición del diccionario académico (2001)²⁶; b) diccionarios específicos de fraseología del español: *Larousse diccionario práctico de locuciones* (1993) y el *Diccionario fraseológico del español moderno* (1994)²⁷; c) diccionarios escolares del español: el *Diccionario escolar de la RAE* (1996) y el *Diccionario escolar de la lengua española* (2000)²⁸. Así mismo, las tres expresiones elegidas son: *camino de*, *en cuanto* y *cerca de*, teniendo cada una como núcleo un sustantivo, un adjetivo y un adverbio, respectivamente.

a) *Las locuciones prepositivas en los diccionarios generales*

Son varias las cuestiones en que nos hemos fijado para determinar el tratamiento de las preposiciones complejas en cada uno de los diccionarios consultados: marcación de la UF, manera de definirla y lugar del artículo en que aparece.

El *DSal* introduce en los artículos las UFS mediante las abreviaturas FR y LOC. Las definiciones, de otra parte, pueden ser o bien sinónimas (*camino de*: “hacia”) o bien explicativas (*cerca de*: “hablando de cantidades equivale a “casi”, “aproximadamente”o “poco menos de”). Pero el hecho más interesante es que, en ocasiones inicia la definición señalando la clase de UF de que se trata. Esto ocurre con *en cuanto*²⁹ (“Locución preposicional

²⁵ J. Casares fue director del Seminario de Lexicografía desde su creación en 1947 hasta su muerte en 1964. Aunque, por tanto, no pudo ver plasmada su concepción de las UFS en el diccionario académico, su huella en la 19ª edición es ineludible. Sobre esta cuestión ver Alvar Ezquerro, 1992: 140 y Martínez Montoro, 2002a.

²⁶ A partir de este momento los mencionaremos de forma abreviada; respectivamente: *DSal*, *DEA* (abreviatura que ya hemos utilizado en otros momentos del trabajo) y *DRAE*.

²⁷ Respectivamente, *DPLoc* y *DFEM*.

²⁸ *DERAE* y *DELE* de forma abreviada.

²⁹ De las seis acepciones que tiene esta expresión, cuatro son propias de las locuciones prepositivas y las otras dos de las locuciones conjuntivas. Nos limitamos a traer aquí, a modo de ejemplo, la primera de las acepciones propia de las locuciones prepositivas.

que introduce una expresión en que se alude a la clase a que pertenece aquello de lo que se habla y con la que se relaciona la característica que se indica”). Sin embargo, como vemos, la metodología utilizada para marcar la UF no es la adecuada puesto que la categorización se incluye dentro de la explicación del significado de la palabra y, además, no se subraya de ningún modo respecto al resto de elementos de la definición. Así pues, esta marca debe separarse del resto de elementos formando así parte del contorno de la definición.

Por otro lado, este diccionario señala la situación de uso en que la locución es más frecuente. Así, precisamente es esta primera acepción de *en cuanto*, se restringe su uso con la palabra *elevado*³⁰.

Mucho más completo es el tratamiento que hace el *DEA* de este grupo de UFS. En primer lugar, en relación con las definiciones, se utilizan los dos tipos ya mencionados (sinonímico y explicativo), tal y como se explicita en el prólogo de este diccionario aunque, eso sí, siendo el primero el preferente³¹. Esta clase de definición la encontramos en dos de las expresiones consultadas (*camino de*: “marchando en dirección a”, y *en cuanto*: “en calidad de, o en el aspecto de”). Pero, a veces, “la definición, por diversas razones, no siempre toma la forma de una palabra o frase sinónima, sino que se limita a dar una explicación, y en estos casos va impresa en cursiva, para diferenciarse claramente de las definiciones sinonímicas”³². Esto ocurre con *cerca de* en sus dos acepciones —ejemplificamos con la primera—: casi. *Seguido de una expresión numérica de cantidad o de hora*.

En cuanto a la marcación de la clase de UF de que se trata se realiza claramente en el contorno de la definición, sin formar parte de la explicación de la expresión. Además, se utilizan abreviaturas para cada uno de los tipos de UFS (*loc. prep.* en nuestro caso), agrupando todas las expresiones de un mismo tipo bajo esa abreviatura.

El último diccionario general consultado, la 22ª edición del *DRAE*, también plasma de forma satisfactoria las locuciones prepositivas en todos los

³⁰ Estas palabras son denominadas en la introducción de este diccionario (p. IX) “marcas pragmáticas” y su cometido es el siguiente: “las marcas pragmáticas, aunque no por completo, intentan expresar las posibilidades de uso en ciertas circunstancias de algunas expresiones y términos”.

³¹ Así lo confirman las siguientes palabras de la “Guía del lector” (p. XXI): “la definición es en general un enunciado, de una o varias palabras equivalente a la palabra estudiada, de tal modo que prácticamente —salvo, si acaso, transformaciones elementales— se podrían sustituir la una por la otra en un contexto (definición sinonímica) [...]. En este diccionario se procura seguir, con más rigor del habitual en los tradicionales, un modelo de definición sinonímica que puede dar lugar a esquemas definidores algo novedosos, pero que son de interpretación perfectamente inteligible”.

³² “Guía del lector”, p. XXIII.

sentidos. El criterio para la presentación de las preposiciones complejas es el siguiente: tras el lema de la UF correspondiente se introducen los distintos valores sintácticos que adquiere dicha expresión mediante la abreviatura correspondiente (*loc. prepos.* para el tipo de unidades que estudiamos en este trabajo). Este formato tradicional difiere, por tanto de la metodología de agrupación que utiliza el *DEA*.

Por lo que respecta a las definiciones, suelen ser sinonímicas más que explicativas, tendencia, como puede observarse en este cotejo de diccionarios, común en la lexicografía moderna española. De esta forma, *camino de* se define como “hacia, en dirección a”. Pero como hemos visto también para otros diccionarios, esta clase de definiciones no bastan a veces para dar cuenta exacta del significado de la expresión, con lo que se hace necesario una definición más extensa. Un ejemplo de definición explicativa la encontramos en el *DRAE* para la expresión *cerca de*, en su segunda acepción: “U [tilízase] para designar la residencia de un ministro en determinada corte extranjera”.

Así pues, la técnica lexicográfica ha hecho posible que los diccionarios modernos del español adecuen la recolección de las locuciones prepositivas –quizá el tipo fraseológico que en mayor medida ha estado desatendido en la lexicografía española hasta hace menos tiempo–, al del resto de locuciones distinguidas para el español.

b) *Las locuciones prepositivas en los diccionarios específicos de fraseología*

En los dos diccionarios de este tipo consultados –*DFEM* y *DPLoc*– la metodología utilizada se aparta de lo convencional. De este modo, la terminología y la marcación de ciertas UFS es inexacta. Por ejemplo, el *DFEM*, no señala la función sintáctica de la UF definida (así, *en cuanto* aparece como locución temporal). En este mismo repertorio las definiciones son sólo sinonímicas, y no se suelen recoger varias acepciones de una misma expresión (*en cuanto* equivale a *tan pronto como*).

Por lo que se refiere al otro diccionario consultado, el *DPLoc*, ni siquiera señala los diferentes tipos de UFS. El criterio de selección de las expresiones, de otra parte, hace que no aparezcan algunas expresiones como *cerca de*, *en cuanto* y *camino de*. Las causas de la falta de rigurosidad debemos buscarlas en el objetivo principal del diccionario, señalado en las palabras introductorias: “nos parece muy interesante, a distintos niveles y para muy distintas personas y usos, disponer de un librito de fácil manejo por su extensión y tamaño en el que se hallan recopiladas y comentadas todas estas imaginativas construcciones [las locuciones]”.

c) *Las locuciones prepositivas en los diccionarios escolares*

El repaso a la plasmación de las locuciones prepositivas en el panorama lexicográfico del español –y más aún en un trabajo que se propone entre sus objetivos arrojar luz en la enseñanza de estas UFS–, no estaría completo sin el análisis de los diccionarios escolares.

La necesidad de la inclusión de las UFS en los diccionarios escolares viene siendo señalada desde hace unos años por investigadores como Martínez Marín (1992, 1997) y Ávila Martín (2000). Según se desprende de estos trabajos, las carencias de los diccionarios escolares se deben a la falta de un estudio previo que determine tanto la técnica fraseográfica como las necesidades del público al que va dirigido. Así pues, los diccionarios escolares utilizan una “metodología anticuada” fundamentalmente debida a que “el diccionario escolar comporta falta de objetivación al ser deudor de diccionarios generales anteriores”³³.

Esta falta de rigor lexicográfico determina las carencias de los diccionarios escolares. Una de ellas es la inclusión de las UFS, como han indicado Martínez Marín (1992: 65): “Otras características internas (marcación del léxico según las variedades de la lengua, fraseología, tratamiento de los homónimos) revelan de forma semejante a los rasgos comentados en los apartados anteriores la ausencia de una metodología acorde con la lexicografía moderna”, y Ávila Martín (2000: 270-274)³⁴.

Estas formulaciones teóricas se reafirman tras la consulta de los diccionarios escolares. Como afirmamos en la introducción, hemos tenido en cuenta dos repertorios léxicos de este tipo: el *Diccionario escolar de la lengua española –DELE–* (2000) y el *Diccionario escolar de la RAE –DERAE–* (1996).

Las locuciones prepositivas, como el resto de UFS, aparecen en el *DELE* al final del artículo en que se incluyen y resaltadas del resto del mismo mediante la tipografía y el párrafo aparte. Las definiciones, por otro lado, son sinónimas como ocurre con *cerca de* (“junto a”).

Pero estos aciertos en cuanto a la técnica fraseográfica se combinan en esta misma obra con carencias graves. Nos referimos a la falta absoluta de información relacionada con el contorno de la definición, ya que no se marca ni la clase de UFS ni, por lo tanto, la función sintáctica que desempeña.

³³ Martínez Marín (1992: 60).

³⁴ En estas páginas, esta autora lleva a cabo un análisis detallado sobre todos los aspectos que conlleva la inclusión de los fraseologismos en los diccionarios escolares. Las principales carencias se refieren, según Ávila Martín al contorno de la definición.

En cuanto al *DERAE*, aunque sí incluye la tipología de las distintas UFS, calca las definiciones y los elementos del contorno del *DRAE*, a pesar de las modificaciones realizadas, con la consiguiente inadecuación a las necesidades didácticas³⁵. Esto hace que, a pesar de que las locuciones que en esta obra se recogen suelen ser marcadas correctamente (*cerca de* es locución prepositiva cuando equivale a *junto a*, por ejemplo), el criterio de selección no sólo de las UFS sino también de las acepciones de algunas de ellas no sea el idóneo. Sólo así se comprende que no se recoja *camino de* y que *en cuanto* aparezca con tres acepciones distintas, dos para la función adverbial y sólo una para el valor prepositivo (compárese con el *DSal* y el *DEA*).

Por otro lado, las definiciones en la obra escolar académica son, como en el resto de los diccionarios consultados, de carácter sinonímico más que explicativo. Así, *en cuanto*: “como, en calidad de”.

Por último, frente al *DELE*, la ubicación de las UFS en el artículo se hace, como en el *DRAE*, sin utilizar un renglón aparte para cada expresión.

Así pues, los diccionarios escolares del español aún requieren muchas emiendas para convertirse en obras verdaderamente útiles en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno. En este sentido es la adecuación de los contenidos —y no la reducción de los de obras generales— de estos repertorios así como una mayor concreción de la información, los puntos fundamentales en los que deben trabajar la lexicografía y la fraseografía escolares en los próximos años. En definitiva, adaptando las palabras de I. Ahumada (1989: 239) a los diccionarios tanto escolares como específicos y generales: “nunca se insistirá lo suficiente: el diccionario se presenta ante el usuario medio como una obra de consulta que va a resolver, confirmar o aclarar sus dudas sobre el contenido lingüístico; la gramática, por el contrario, es obra que se ajusta menos a sus necesidades de comunicación, aunque *se consideraría útil que el diccionario facilitara mayor información gramatical*” (la cursiva es nuestra).

V. APUNTES PARA LA ENSEÑANZA DE LAS LOCUCIONES EN EL AULA

Las razones para la incorporación de las UFS en general y de las locuciones prepositivas en particular al proceso de enseñanza-aprendizaje son, básicamente, dos:

³⁵ En el “Preámbulo” de este diccionario se habla de reducción y de simplificación de la obra general, pero nunca de adecuación: “Dado que la versión original del Diccionario académico sobrepasa en gran medida las necesidades y los intereses de quienes van a utilizarlo en las aulas, se ha reducido aquí sustancialmente su contenido [...]. El criterio de selección fundamental ha consistido en mantener todas aquellas voces y acepciones que puedan resultar útiles a los alumnos de Educación Secundaria”.

1. Las UFS pertenecen al sistema de la lengua al igual que las preposiciones, los adverbios, etc. Quiere esto decir que establecen oposiciones tanto en el eje paradigmático como en el sintagmático del sistema lingüístico. Por ello, no es lo mismo *en cuanto a* que *en cuanto* ni tampoco tiene el mismo valor el enunciado *en cuanto miembro de su generación, desempeñó un papel importante* que *en cuanto vengas te daré tu regalo*, puesto que en el primer ejemplo tiene función de preposición y en el segundo de conjunción.

Precisamente por el hecho de ser unidades del sistema lingüístico, están presentes desde hace tiempo en los diccionarios tanto generales como escolares. Es, por tanto, el profesor quien tiene que motivar a los alumnos para acudir al diccionario no sólo para consultar el léxico sino también la fraseología³⁶.

2. Como ha indicado Ruiz Gurillo (1998: 53), las UFS tienen un papel fundamental en la conversación ya que por un lado influyen sobre la estructura general de la misma y, por otro, cumplen una función conectora, atenuante o intensificadora del intercambio comunicativo. Así mismo, también en la expresión escrita están patentes estos valores discursivos. Por tanto, el conocimiento de los fraseologismos supondrá un enriquecimiento de la competencia comunicativa y discursiva (Martínez Marín, 1998: 57) del estudiante, que podrá recurrir al elenco de UFS para matizar el sentido de su expresión.

A pesar de esto, el estado actual de la enseñanza de las UFS es muy desconsolador. En el caso concreto que nos ocupa en este trabajo, las locuciones prepositivas, ni los diccionarios adaptados –si exceptuamos el *DERAE* a pesar de ser una mera reducción del *DRAE*– les prestan la debida atención, como hemos visto ya, ni los manuales de clase o libros de texto, en general, se hacen eco del interés de su estudio³⁷.

³⁶ Se da por hecho que el profesor tiene que estar lo suficientemente preparado como para explicar este componente de la lengua puesto que de lo contrario su esfuerzo por que los alumnos aprendan será vano. Esta idea la ha puesto de relieve, explícitamente en relación con la fraseología, Martínez Marín (1998: 48): “No debe perderse de vista, a este respecto, que la forma en que se ha producido y se sigue produciendo el desarrollo de los estudios lingüísticos, con su activísimo ritmo de hallazgos y logros en el conocimiento del ser de las lenguas [...], exige actualizar la formación de los profesores sobre la materia que enseñan. Un buen ejemplo sobre este particular, como espero se verá a lo largo de esta exposición, es el de la fraseología, tradicionalmente casi no tenida en cuenta, y ello a pesar de que sus unidades constituyen una parte de las lenguas de extraordinaria importancia, como ha ido demostrando la investigación en estas últimas décadas”.

³⁷ Hemos consultado dos manuales por cada curso de E. S. En *primero de ESO* es donde hemos encontrado una mayor dedicación a las locuciones prepositivas. Así en la guía didác-

Ante esta situación se hace necesario marcar algunas pautas para el tratamiento de estas UFS en el aula. Tres son, desde nuestro punto de vista, los puntos de referencia en que tiene que enclavarse la enseñanza-aprendizaje de las locuciones prepositivas:

1. Las locuciones prepositivas funcionan como preposiciones en el discurso. Por ello, sólo insistiendo en esta idea comprenderán los alumnos el verdadero sentido de estas unidades, tanto en relación con su función sintáctica como con la extraoracional, o sea, como marcadores del discurso.
2. Las locuciones prepositivas son un tipo más de UFS. Por ello, es conveniente situar las actividades relacionadas con cualquier tipo de fraseologismo dentro del marco de una disciplina específica que estudia estos elementos lingüísticos (la fraseología), al igual que las oraciones se sitúan en el ámbito de la sintaxis, las palabras en el de la lexicología, etc.
3. En relación con el uso del diccionario se debe inculcar a los alumnos la idea de que en estas obras no sólo se encuentra información sobre unidades simples sino también sobre unidades complejas o UFS. Como hemos visto, las locuciones prepositivas, aunque con carencias, están incorporadas a los diccionarios tanto escolares como generales.

Una vez realizadas estas indicaciones sólo nos resta orientar el trabajo de las locuciones prepositivas en el aula mediante el planteamiento de algunos modelos de ejercicios³⁸. Como se observará, estas actividades están en consonancia con las tres pautas teóricas mencionadas anteriormente. Así pues, se trata de actividades de carácter textual y semántico-lexicográfico principalmente.

tica del libro de la editorial Bruño, aparecen incluso en actividades sobre las preposiciones como un elemento más de este tipo (p. 139 y 142). También las tiene en cuenta, pero ya en el manual, la editorial Almadraba, cuyos autores las incluyen en la elaboración de ejercicios para algunas lecciones (p. 114). **Segundo de ESO:** en este curso el libro de la editorial Anaya contempla las locuciones prepositivas dentro del apartado de las preposiciones (p. 240). Sin embargo, no aparecen ejercicios relacionados. El otro libro de este curso consultado, el de la editorial SM, no recoge las locuciones prepositivas a pesar de que explica las locuciones desde el punto de vista de su ubicación (p. 92). Por lo que se refiere a *tercero de ESO*, de nuevo el libro de Anaya, aunque sin ejercicios, es el único manual que dedica espacio a las locuciones prepositivas dentro de las preposiciones (p. 320). En el resto de cursos –*4º de ESO, 1º y 2º de Bachillerato*–, ningún libro consultado presta atención particular a las locuciones prepositivas.

³⁸ Utilizamos, para las diferentes actividades, textos periodísticos y literarios.

A) Señala la función textual de las locuciones prepositivas que aparecen en los siguientes texto periodísticos:

- Contó *El Larguero* anoche que Hierro insultó gravemente a Del Bosque en Egipto, **a raíz de** ser sustituido al comienzo de la segunda parte como consecuencia de su mal momento de juego. (*Diario As*, 30-8-2001, p. 2).
- **A través de** la comisión internacional de verificación, el IRA ha hecho una propuesta que podría conducir a la inutilización de su arsenal. Responde así al reciente plan de Londres y Dublín ofreciendo concesiones **a cambio de** un compromiso inmediato entre protestantes y católicos que salve el maltrecho acuerdo de paz para el Ulster. (*El País*, 7-8-2001, p. 8).
- El Banco Central Europeo presentaba ayer en sociedad el euro, los billetes reales que en los próximos días comenzarán a ser distribuidos a las instituciones bancarias y que **a partir del** primero de enero comenzarán a circular físicamente. (*Ideal*, 21-8-2001, p. 16).

Objetivos de este ejercicio

- a) Dentro del estudio de las características de la textualidad de un discurso, los elementos de relación entre sus partes es uno de los aspectos fundamentales de atención. Las locuciones prepositivas contribuyen a esta función relacional.
 - b) Además contribuye esta actividad a desarrollar la capacidad para concienciar al alumno de que todo texto es una unidad de significado por la relación entre sus partes.
- B) Encuentra un sinónimo para las preposiciones contenidas en los siguientes enunciados. Utiliza también locuciones prepositivas:

- Sin embargo, me gustaría que otros vieran cómo disfruto de tanta maravilla, lo feliz que soy y la mansión que poseo en lo alto del acantilado, así que también imagino a un hombrecillo con un perro que sale y entra del agua, y más allá –por alegrarme la vista– a un grupo de jóvenes que juegan al voleibol. El hombre contempla sus esbeltos cuerpos y sus sedosas melenas volando **en pos de** la pelota mientras se fuma un cigarrillo. (Clara Sánchez, *Ideal*, 21-8-2001, contraportada).
- Sea como quiera, de aspecto, el príncipe azul era exactamente Ramiro Ayerbe. Aquella tarde **junto a** la ermita de San Jorge yo deduje que a

Laura y a Felisa les gustaba rabiarse. Y que, si él hubiera manifestado una vacilación prolongada, habría hecho papilla nuestra amistad. Pero no fue así; su intención al acercarse a nosotras quedó clara en seguida: se había acercado por mí. (Antonio Gala, *La pasión turca*, p. 20).

- Poco **después de** hacerse íntimo suyo, Imbert comenzó a frecuentar los grupos clandestinos, gracias a su primo Moncho. Aunque salía de esas reuniones con la sensación de que esas muchachas y muchachos, aunque arriesgaban la libertad, su futuro, la vida, no encontraban una manera efectiva de luchar contra Trujillo, estar una o dos horas con ellos, **luego de** llegar a esa casa desconocida – una distinta cada vez – dando mil rodeos, siguiendo a mensajeros a los que identificaba con deferentes claves, le dio una razón vital, le limpió la conciencia y centró su vida. (M. Vargas Llosa, *La fiesta del chivo*, p. 187).

Objetivos de esta actividad

- a) Desarrollo de la capacidad de relacionar preposiciones simples y complejas en el eje sintagmático.
- b) Enriquecimiento del léxico, puesto que con esta actividad logra el alumno matices de significado para las preposiciones en el mismo discurso.

c) Encuentra las locuciones prepositivas que aparecen en este texto y busca en el diccionario su significado. Explica a continuación qué matiz **significativo** adquiere cada expresión en el enunciado en que se encuentran. Busca un sinónimo para esas locuciones prepositivas; ¿mantiene el mismo sentido el enunciado?

- No me gustan las ordenaciones jerárquicas ni las clasificaciones, pero no estoy lejos de pensar que la figura de Azorín es en varios sentidos la más rica y compleja de todo el 98. **Frente a** su visión abarcadora, de asombrosa riqueza, que no dejó nada fuera, las demás extraordinarias visiones de su coetáneos parecen inapreciables perspectivas parciales particulares, de preciosa intensidad. (J. Marías, *Ideal*, 23-8-2001, p. 3).
- Gasol es el hombre, no cabe duda. En su debut con la Selección marcó 20 puntos y asumió con naturalidad el liderazgo que le corresponde por su condición de jugador excepcional. Hace ilusión pensar que se abrió una nueva era para el baloncesto español. Los juniors [sic] de oro van llegando (también contaron para ganar a Grecia los 15 puntos

de Raúl López) y con ellos se puede generar un nuevo ambiente **en torno a** este equipo. (A. Relaño, *Diario As*, 16-8-2001, p. 2).

- Alvar fue un precursor en este campo de la lingüística, y sus estudios sobre la dialectología y sobre las diferentes hablas fueron un fundamental punto de partida para otros investigadores. De ellos hay que destacar, **por encima de** todo, el exhaustivo trabajo de campo que implicaban, sus continuados viajes por España y por Iberoamérica, que le facilitaron los profundos conocimientos que siempre semostró, y que significaron un trascendental avance en la lingüística española. (Suelto de *ABC*, 16-8-2001, p. 9).

Objetivos de esta actividad

- a) Utilización del diccionario para buscar el significado de las locuciones prepositivas. De este modo se inculca en el alumno que el diccionario no sólo contiene unidades simples sino también complejas.
- b) Las locuciones prepositivas matizan el sentido del enunciado en que se insertan. Con este ejercicio se pretende que el alumno se percate de este hecho mediante la conmutación de las locuciones prepositivas por un sinónimo o bien simple o bien compuesto.

VI. CONCLUSIÓN

Cada día es más necesaria la incorporación de las UFS al proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Secundaria. Así lo aconseja el amplio desarrollo que ha tenido la Fraseología en los últimos años. De esta forma, tanto los libros de texto como los diccionarios escolares deben percatarse de la importancia de plasmar las locuciones prepositivas (y el resto de tipos de fraseologismos), adaptando sus contenidos conforme a las investigaciones que en torno a estas unidades viene realizando la fraseología desde hace algunas décadas.

Por otra parte, las locuciones prepositivas en particular son uno de los tipos de fraseologismos con más dificultades para su descripción, con lo que se hace necesario clasificarlas según un criterio ecléctico que atienda a estas unidades desde todos los niveles de la lengua. Precisamente tomando como base esta premisa hemos elaborado nuestra taxonomía de las preposiciones complejas.

Finalmente, debemos aclarar que este trabajo es sólo un acercamiento a este tipo de UFS, siendo conscientes de que algunos aspectos requieren un análisis más extenso y de que hay otros que se nos han quedado en el tintero. Estas cuestiones quedan pendientes para futuras investigaciones.

VII. BIBLIOGRAFÍA

- Alarcos Llorach, E. (1994), *Gramática de la lengua española*. Espasa-Calpe, Madrid.
- Ahumada Lara, I. (1989), *Aspectos de lexicografía teórica*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, Granada.
- Ávila Martín, C. (2000), *El diccionario en el aula. Sobre los diccionarios escolares destinados a la enseñanza y aprendizaje del español como lengua materna*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, Granada.
- Casares Sánchez, J. (1992) [1950], *Introducción a la lexicografía moderna*. CSIC, Madrid.
- Cifuentes Honrubia, J. L. (2001). "Marcadores discursivos, topicalizadores y locuciones prepositivas en español", *LEA*, XXIII/2, p. 237-255.
- Corpas, G. (1997), *Manual de fraseología española*. Gredos, Madrid.
- De Bruyne, J., "Las preposiciones", en Bosque, I., Demonte, V. (dirs.) (1999), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Espasa-Calpe, Madrid. Tomo I, pp. 657-705.
- Martínez Marín, J. (1992), "Los diccionarios escolares del español: lo que son y lo que deberían ser" en Ahumada, I., *Diccionarios españoles: contenido y aplicaciones (Actas del I Seminario de Lexicografía hispánica)*, Universidad de Jaén.
- , (1996), *Estudios de fraseología española*. Ágora, Málaga.
- , (1998), "La fraseología y la enseñanza del español como lengua materna", en *La lengua española en el aula. Actas de las III Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua española* (1997), García Wiedemann, E. J., Moya Corral, J. A., Montoya Ramírez, M^a I. (eds.) Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 47-61.
- Martínez Montoro, J. (2002a), "La fraseología en los diccionarios monolingües del español anteriores al siglo XX", en *Actas del III Congreso Internacional de la SEHL* (Vigo, 7-10/2/2001). En prensa.
- , (2002b), "Las ideas fraseológicas de Julio Casares", *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*. En prensa.
- Pavón Lucero, M.^a V., "Clases de partículas: preposición, conjunción y adverbio", en Bosque, I., Demonte, V. (dirs.) (1999), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Espasa-Calpe, Madrid. Tomo I. Pp. 565-657.
- Real Academia Española (1973), *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Espasa-Calpe, Madrid.
- Ruiz, L. (1997), *Aspectos de fraseología teórica española*, Cuadernos de Filología, anejo XXIV. Universidad de Valencia.
- , (1998), *La fraseología del español coloquial*. Ariel, Barcelona.
- Santos Rfo, L. (1999), "Sobre el tratamiento de la locución prepositiva en las obras de la RAE" en *Actas del II Congreso Internacional de la SEHL*. Universidad de León, León, pp. 859-874.

Zuluaga, A. (1980), *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Francfort-Berna-Cirencester, Peter D. Lang.

Diccionarios

Diccionario escolar de la lengua española (2000). Bibliograf, Barcelona.

Diccionario Santillana-Salamanca. (1996) Santillana, Salamanca.

Fontanillo Merino, E. (1993), *Larousse diccionario práctico de locuciones*. Larousse-Planeta, Barcelona.

Real Academia Española (1996), *Diccionario escolar*. Espasa-Calpe, Madrid.

Real Academia Española (2001), *Diccionario de la lengua española*. Espasa-Calpe, Madrid.

Seco, M. (dir.) (2000), *Diccionario del español actual*. Aguilar, Madrid.

Varela, F., Kubarth, H. (1994), *Diccionario fraseológico del español moderno*. Gredos, Madrid.

Obras y publicaciones de referencia para el corpus

Gala, A. (2001), *La pasión turca*. Biblioteca *El Mundo*, Madrid, [1993]

Marina, J. A. (2001), *Dictamen sobre Dios*, Anagrama.

Vargas Llosa, M. (2001). *La fiesta del chivo*. Alfaguara, Madrid.

Diario *Ideal-Granada*.

Diario *ABC*, Madrid.

Diario *El País*, Madrid.

Diario *As*, Madrid.

Revista *El semanal*, Madrid.

Libros de texto

VV. AA. (1996), *Lengua castellana y literatura 1º de ESO*. Bruño, Madrid.

—, (1996), *Trébol. Lengua castellana y literatura 1º de ESO*. Almadraba, Barcelona.

Gómez Torrego, L. y Navarro, P. (1997), *Lengua y literatura (2º de ESO)*. SM, Madrid.

Lázaro Carreter, F., Marín, J. Mª (1997), *Lengua castellana y literatura (2º de ESO)*. Anaya, Madrid.

Lázaro Carreter, F., Tusón, V. y Marín, J. Mª (1995), *Lengua castellana y literatura (3º de ESO)*. Anaya, Madrid.

VV. AA. (1999), *Lengua castellana y literatura (3º de ESO)*. Alfar, Sevilla

- Simón, M., Rodríguez, M. (1995), *Lengua y literatura españolas (4º de ESO)*. SM, Madrid.
- Lázaro Carreter, F., Tusón, V. y Marín, J. M^a (1995), *Lengua castellana y literatura (4º de ESO)*. Anaya, Madrid.
- Cerezo Arriaza y Díaz Castillo, M. (1995), *Lengua española 1º Bachillerato*. Octaedro (área de lengua castellana y literatura), Granada.
- VV. AA. (1997) *Lengua castellana y literatura (2º Bachillerato)*. Editex, Madrid.
- Cerezo Arriaza y Díaz Castillo, M. (1996), *Lengua española 2º Bachillerato*. Octaedro (área de lengua castellana y literatura), Granada.

LA OVEJA *NEGRA* SEMÁNTICA.
UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA TRABAJAR
EL COMPONENTE SEMÁNTICO

CARLOS G. MEDINA MONTERO
UNIVERSIDAD DE GRANADA

El proceso de adquisición de la lengua oral permanece aún hoy como uno de los grandes interrogantes en torno al ser humano. Los diferentes estudios a lo largo de la historia han intentado desenredar esta madeja a fin de dilucidar las claves de la conquista de tal facultad. Las tres principales aportaciones corresponden a las teorías behaviorista, mentalista, e interaccionista.

- A. Teoría behaviorista (Skinner). El factor de adquisición determinante es el medio lingüístico. El niño aprende por imitación del adulto.
- B. Teoría mentalista (Chomsky). El niño posee una capacidad innata para generar principios lingüísticos comunes a cualquier lengua.
- C. Teoría interaccionista. La interacción de los factores externos e internos explica la adquisición resultante.

Lo cierto es que en la formación de la habilidad oral del niño se pueden observar nítidamente tres grandes momentos:

1. El estadio pre-lingüístico. El niño se comunica llorando.
2. El estadio pre-discursivo. Empieza a hablar y desarrolla su capacidad lingüística completamente.
3. El estadio de mejora. Fase de perfeccionamiento de lo adquirido.

Las afinidades entre la adquisición de la lengua 1 y de la lengua 2 son muy notorias. La conducta del aprendiz contiene en ambos casos una serie de puntos coincidentes. Si el niño se comunica en un primer instante con el llanto, el alumno de L2 emplea diferentes recursos con los que salvar sus lagunas de habla. El fin (comunicar) justifica los medios (competencia estratégica). El lenguaje corporal, los telegramas de palabras o los circunloquios ayudan a realizar la finalidad comunicativa.

Asimismo, los dos aprendizajes evidencian la existencia de un periodo de silencio en el que el nutriente lingüístico (input) resulta fundamental para el crecimiento comunicativo. Aunque dicho periodo no es de total silencio, hay en él una producción oral menor. El aprendiz fragua su expresión de forma paulatina, conformando un mundo lingüístico que pasa por tres etapas esenciales: palabra, frase, y discurso.

Las mencionadas fases no se constituyen nunca como compartimentos estancos. Así, al referirnos a la palabra como una de las fases, no estamos asegurando que un alumno de español durante un cierto tiempo use sólo palabras desconectadas para expresarse. Se dan numerosas zonas intermedias de coexistencia entre las distintas etapas. El equilibrio del componente que prevalece va cambiando, hecho que genera a su vez una evolución lingüística.

La palabra actúa al principio como materia prima, erigiéndose en un primer pilar comunicativo. El aprendiz se hace con un vocabulario básico que a modo de léxico de supervivencia le ayuda en el día a día en lo primordial. Esta singularidad queda bien reflejada en los últimos manuales para principiantes, ya que en ellos se advierte un importante trabajo de campos semánticos (la casa, la ciudad, los alimentos, etc.).

Por otra parte, la aplicación de la estadística al mundo de la enseñanza de lenguas ofrece otra vía de actuación posible. La labor de aprendizaje se puede ver favorecida por la elaboración de listas de frecuencia, de modo que el alumno posea un caudal léxico de alta probabilidad de uso o reconocimiento. Éstos serán, pues, dos de los principios pedagógicos que más consideraremos en nuestra propuesta.

- Nivel: Inicial, intermedio.
- Material: Un juego de tarjetas. Cada tarjeta contiene un verbo en infinitivo y diferentes sustantivos. Todos los sustantivos, salvo uno, tienen un uso correcto con el mencionado verbo.
- Agrupación: Individual o parejas.
- Desarrollo: Se reparten las tarjetas. Cada alumno trabaja individualmente la suya durante unos minutos. Debe intentar localizar el sustantivo que no puede ir con ese verbo. Finalmente se hace una puesta en común de todas las tarjetas.

- Modelo de tarjeta:

Perder	
el autobús	las llaves
un partido	dinero
el camino	peso

Otros ejemplos:

Hacer > la cama, un examen, calor, una respuesta, las maletas, una fiesta, dedo.

Tener > dinero, paciencia, dolor de cabeza, trabajo, cuidado, la luz, tiempo, prisa.

Coger > el tren, un chiste, la gripe, una cita, a los ladrones, el diccionario.

Dar > la mano, una orden, una broma, dos besos, un susto, suerte, una patada.

Echar > una carta, una siesta, la pelota, la solución, sal, a Luis, gasolina.

- Una variante en el contenido de las tarjetas. La técnica anterior aplicada a la idea de polisemia verbal, puede ser igualmente útil para ocuparse de la práctica léxica de campos semánticos. Para ello, bastará con elaborar fichas en las que la oveja negra sea una palabra inadecuada para un determinado contexto comunicativo.

Ejemplos:

En el aeropuerto > salida, llegada, azafata, maleta, revisor, equipaje, huelga.

En el cine > palomitas, sesión, billete, pantalla, butaca, cola, cartelera.

En Correos > buzón, ventanilla, sello, mostrador, sobre, semáforo, paquete.

En la playa > arena, olas, chiringuito, parasol, toalla, nevera, calefacción.

ANÁLISIS DE MADUREZ SINTÁCTICA EN ALUMNOS DE SECUNDARIA

MARÍA JESÚS MOLINA HURTADO

Los primeros estudios sobre madurez sintáctica de textos escritos se produjeron en los años sesenta del pasado siglo, de la mano de Kellogg Hunt, un lingüista norteamericano con una formación generativo-transformacional que, aunque en un principio siguió los parámetros tradicionales, al ver sus limitaciones, propuso unos nuevos caminos para examinar la complejidad sintáctica.

Partió del concepto de “madurez sintáctica”, el cual definió como la habilidad para producir oraciones con mayor complejidad estructural.

Para determinar el grado de madurez sintáctica de los textos propuso dos unidades que le permitieron elaborar los índices de medición:

- La *Unidad terminal* (U-T), definida como “la unidad más corta en la que podemos llegar a dividir una pieza del discurso”.
- La *Cláusula*, que la explica como: “el sujeto o conjunto de sujetos coordinados con un verbo finito o un conjunto de verbos coordinados”.

A partir de estos dos conceptos creó lo que él denominó: *Índices primarios de madurez sintáctica*, que son tres:

1. *Longitud de la unidad terminal* (L/U-T) que constituye el promedio de palabras que contiene la unidad terminal.
2. *Longitud de la Cláusula* (L/CL) que constituye el promedio de palabras que contiene la cláusula.
3. *Promedio de cláusulas por unidad terminal* (CI/U-T) que se corresponde con el promedio de cláusulas que contiene la unidad terminal.

En segundo lugar propuso los *Índices secundarios de madurez sintáctica* en donde calculó la proporción de oraciones sustantivas, adjetivas o adverbiales por unidad terminal.

Como podemos ver, Hunt valora la madurez sintáctica de los textos atendiendo, principalmente, al número de palabras que contienen las unidades terminales o las cláusulas. Sin embargo, es posible calcular la complejidad de los textos atendiendo a criterios más próximos a la sintaxis.

Es cierto que un escritor tiene mayor madurez sintáctica cuanto más compleja es la estructura interna de los textos que construye; pero, esa estructura interna de un texto no se debe definir por el número de palabras que contienen sus unidades sintácticas, sino por el número y tipo de oraciones que se inscriben en su interior.

Por otro lado, las unidades gramaticales en las que se sustentan los análisis de Hunt están muy alejadas de las que la lingüística propugna en la actualidad.

Frente a esto, nuestro estudio parte de presupuestos teóricos extraídos de la lingüística funcional. Los conceptos sobre los que se sustenta el análisis de nuestra investigación son exclusivamente de carácter sintáctico, así, por ejemplo, la unidad *palabra* sólo interesa en cuanto que es forma en la que se puede manifestar una función gramatical.

Con esto intentamos indicar que la sintaxis se ocupa de las funciones; mientras que las formas en que dichas funciones se manifiestan pertenecen a otra rama de la lingüística, que es la Morfología.

Por esta misma razón no es conveniente clasificar las oraciones en sustantivas, adjetivas y adverbiales, pues supone transferir la sintaxis a la morfología. Las oraciones han de clasificarse por tanto, por las relaciones que contraen, es decir, únicamente por sus funciones.

De acuerdo con todo esto, en nuestro estudio hemos diferenciado entre oración simple y oración compuesta, clasificando ésta última a su vez en:

- *Compleja*: caracterizada porque constituye una unidad predicativa en la que se inscriben otras unidades predicativas llamadas proposiciones.
- *Coordinada*: la cual consta de varios miembros entre los que existe relación de compatibilidad.
- *Interordinada*: definida como aquella unidad que consta de dos miembros que se exigen mutuamente.

Junto con esta división, hemos distinguido también dos tipos de unidades sintácticas:

- *Inclusores*: como los recursos sintácticos que permiten incluir una oración (proposición) en el interior de la oración compleja.

- *Conectores*: como aquellos recursos sintácticos que sirven para conectar los miembros coordinados e interordinados. Los conectores de este tipo son conocidos por la gramática tradicional como: *conjunciones*.

Partiendo de este esquema nos propusimos analizar el grado de madurez sintáctica de estudiantes de secundaria, de tres centros diferentes de la provincia de Granada; con ellos hemos pretendido comprobar si existen defereencias de madurez sintáctica entre hombres y mujeres, y si esta misma diferencia existe a la vez entre distintos centros. Es decir hemos estudiado las variables de centro y sexo, pero aplicadas a estudiantes que se encuentran en un mismo curso académico y que tienen en su generalidad una formación sociocultural semejante.

Para encontrar estos resultados hemos partido de la redacción narrativa de cada uno de estos alumnos, contando con un total de cuarenta textos de los que hemos seleccionado unas doscientas palabras de cada uno, que versaban sobre un mismo tema propuesto, que fue: *“Imagina que han pasado diez años. ¿Cómo crees que será tu vida en ese momento?”* (La muestra a la que pertenecen estos textos se hizo hace unos años por la profesora Conchi Torres.)

Una vez que tuvimos los textos empezamos a aplicar una nueva metodología elaborada por el director de esta investigación: el profesor Moya Corral. Dicha metodología está organizada en tres partes claramente diferenciadas:

1. Recuento cuantitativo de los datos obtenidos. (Preparación del material).
2. Estudio estadístico de los datos mediante una ficha técnica de cada alumno.
3. Análisis de los datos, en el que no sólo nos acercamos a los valores globales de inclusión, conexión y anacolutos; sino también a la profundización de las tipologías de las diferentes oraciones basándonos en un criterio de carácter funcional, como ya hemos indicado.

Con todos estos datos hemos realizado el estudio comparativo entre los tres centros y los dos sexos, persiguiendo los siguientes objetivos:

- a. Conocer las estructuras sintácticas que son características y más comunes entre los estudiantes de último curso de bachiller.
- b. Establecer un estudio completo de todo lo que repercute a los enunciados, teniendo en cuenta su abanico de posibilidades, desde el punto de vista de su conexión, hasta la estructura interna que pueden llegar a presentar.

- c. Estudiar la frecuencia de aparición de los anacolutos o inconsecuencias en la construcción de las cláusulas.
- d. Analizar las diferentes proposiciones que podemos encontrar en cada texto. Al igual que el número de conectores.
- e. Examinar la proporción de aparición de los diferentes tipos de grupos o períodos oracionales.
- f. Y por último, ver qué grado de participación encuentran las oraciones yuxtapuestas en todos estos textos.

Dentro de la tercera parte de nuestro trabajo, relacionado con el análisis de datos hemos partido de las siguientes variables:

Índice de amplitud de los enunciados, como el número total de palabras entre el número total de enunciados.

Índice de simplicidad de los enunciados, el número total de enunciados entre el número total de enunciados sin estructura oracional.

Índice oracional, el número total de enunciados entre el número total de enunciados con estructura oracional.

Índice de estratificación de complejidad sintáctica, como la relación entre el número total de enunciados con estructura oracional, frente al número total de enunciados sin estructura oracional; y dentro de los enunciados con estructura oracional, la relación que éstos mantiene con aquéllos que presentan estructura de oración simple, de grupo oracional, de período oracional o de oración compleja.

Índice de complejidad oracional, como la relación entre el número total de oraciones complejas frente a la suma de los enunciados que presentan estructura de grupo oracional, de período oracional o de oración compleja.

Índice de complejidad de los enunciados, como el número total de enunciados entre el número total de enunciados con estructura de oración compleja.

Relación "oración compuesta" como el número total de oraciones complejas, frente al número total de períodos oracionales y frente al total de los grupos oracionales.

Relación inclusión-conexión, proporción relativa, es decir, la relación entre las proposiciones y los conectores (conjunciones).

*Relación *quel-que2**, basándonos en la diferencia funcional que señaló Alarcos Llorach en su *Gramática funcional del español*. Con ella pretendemos establecer una relación entre lo que tradicionalmente se conoce como las proposiciones de relativo, frente a las proposiciones sustantivas.

Relación proposiciones integradas-proposiciones subordinadas.

Relación de interordinación, es decir, la relación existente entre los diferentes tipos de períodos oracionales: adversativos, frente a concesivos, frente a condicionales.

Relación de coordinación, como el número total de grupos oracionales coordinados copulativos frente al número total de grupos oracionales disyuntivos.

Por último, la *relación entre yuxtaposición-conexión*, con el fin de saber la proporción y frecuencia de aparición de las oraciones yuxtapuestas frente a las proposiciones, grupos y períodos oracionales.

Mediante este modelo metodológico, hemos llegado a las siguientes conclusiones:

Los resultados obtenidos en uno y otro caso no nos permiten hablar de diferencias muy marcadas entre sexos y entre centros; por otro lado, al ser un modelo metodológico que aún no se ha empleado no podemos establecer comparaciones con otros estudios, lo cual lo hace aún más complejo.

Dentro de los *DATOS GLOBALES* hemos de señalar en primer lugar el predominio de enunciados sin conexión sintáctica con el anterior y la baja utilización de enunciados con estructura oracional: de trescientos dieciséis enunciados sólo contamos con cinco que carecen de estructura oracional, frente a trescientos once que sí la presentan.

Al establecer una comparación entre la estructura de cada clase de enunciado, hay una aparición muy reducida de aquéllos con estructura de oración simple; seguida de los enunciados que tienen estructura de período oracional.

Con respecto a los anacolutos hay una importancia considerable referida a su reducida aparición, tan sólo treinta y tres casos en trescientos dieciséis enunciados y ocho mil trescientas ochenta y siete palabras.

Sin embargo, en lo que a oraciones complejas se refiere, encontramos un número importante de aparición que puede incluso, en un primer momento del análisis, resultar extraño: una media de casi dos oraciones complejas por enunciado. Hay asimismo un número bastante elevado de proposiciones cuyo inclusor no amalgama ninguna otra función (las llamadas por la gramática tradicional como *sustantivas*), que casi dobla a su vez el total de las proposiciones cuyo inclusor amalgama las tres funciones (*relativo estándar*). Es mucho más reducida, eso sí, la aparición de proposiciones cuyo inclusor amalgama las funciones de inclusión y subordinación (*comparativas* y *consecutivas*), y más aún las que cuyo inclusor amalgama las funciones de inclusión y pronominalización (*relativos sin antecedente expreso*).

En cuanto al número de conectores (tradicionalmente conocidos como *conjunciones*), es también, muy elevado, aunque algo menor al número total de proposiciones.

La relación entre períodos oracionales y grupos oracionales, es un punto esencial, ya que son mucho más abundantes los grupos oracionales, principalmente los copulativos (que casi ocupan la totalidad) frente a los disyuntivos que son mucho más reducidos; en lo que a los períodos oracionales se

refiere, predominan los adversativos seguidos muy de cerca por los condicionales y un poco más alejados de los concesivos. Pero realmente no hay entre ninguno de ellos distancias alarmantes, o que marquen diferencias muy amplias.

Es a su vez curiosa la reducida aparición, frente a los casos citados, de las yuxtaposiciones (tan sólo diecinueve casos).

Con estos datos podemos afirmar que encontramos un *índice oracional* elevado, ya que la mayoría de los enunciados tienen estructura oracional. Hay a su vez una *estratificación sintáctica* dominada por la aparición de enunciados cuya estructura es de oración compleja. Esto viene a su vez acompañado en la *relación "oración compuesta"* por un predominio de la oración compleja, frente al período oracional o grupo oracional. Sin embargo, a la hora de relacionar *la inclusión y la conexión* como proporción relativa, vemos que hay una relación entre los resultados obtenidos, que comparten, más o menos, la frecuencia de aparición.

En la *relación* establecida entre *que1* y *que2*, es mucho más frecuente la utilización del primero (*sustantivas*) frente al segundo (*relativos*); al igual que son más abundantes las proposiciones integradas (*relativo sin antecedente y las sustantivas*) frente a las proposiciones subordinadas (*relativo estándar y las comparativas y consecutivas*).

En el caso de la *relación de interordinación y subordinación* hay que destacar sólo que encontramos un alejamiento de aparición de los períodos oracionales concesivos frente a los adversativos y condicionales, al igual que sí es importante señalar que en la coordinación es muy bajo el porcentaje de las disyuntivas frente a las copulativas.

En cuanto a *la relación de yuxtaposición y conexión*, la yuxtaposición queda reducida a un porcentaje extremadamente bajo, su aparición es casi nula, tan sólo diecinueve casos en trescientos dieciséis enunciados.

Todos estos datos nos hacen llegar a la conclusión de que los alumnos tienden a formaciones sintácticas sencillas, carentes de complicaciones en cuanto a estructuras se refiere; aunque esto, no obstante, no nos proporciona una seguridad acerca de la legibilidad y claridad de cada texto.

La comparación entre *HOMBRES/MUJERES* constituye una de las bases de nuestro trabajo, junto con la comparación realizada entre los diferentes centros entrevistados.

Si analizamos los datos en los hombres frente a los obtenidos en las mujeres, observamos cómo hay una semejanza en los resultados de forma global, por lo que tampoco es fácil llegar a conclusiones que nos proporcionen unas diferencias contundentes.

Pero eso sí, es llamativo ver cómo en los hombres, pese a contar con un mayor número de palabras, presentan un menor número de enunciados. A la vez que hay un resultado prácticamente equiparado entre ambos en lo que

se refiere, dentro del tema de los enunciados, a aquéllos que están conectados sintácticamente frente a los que carecen de dicha conexión. Sin embargo dentro de este ámbito, es importante indicar además que en los hombres no se da ningún caso de enunciados sin estructura oracional, de esta manera la totalidad de los enunciados que presentan estructura oracional, corresponde a las mujeres, que a su vez cuentan con casi el doble de número de enunciados con estructura de oración simple y un mayor número también de enunciados con estructura de grupo oracional y período oracional, que casi llega al doble en cuanto a enunciados con estructura de oración compleja se refiere.

Los hombres, por su parte, tienen un número considerable de oraciones complejas más que las mujeres. Pero entre ellos (hombres y mujeres) hay una igualdad exacta en lo que respecta al resultado total de proposiciones, dentro de cuyo ámbito, en ambos casos destacan aquéllas que no amalgaman otras funciones (*sustantivas*), muy distanciadas de las que amalgaman las tres funciones (*relativo estándar*); encontrando en las mujeres una equiparación entre el número total de proposiciones que amalgaman las funciones de inclusión y pronominalización (*relativo sin antecedente expreso*) y las que presentan las funciones de inclusión y subordinación (*comparativas y consecutivas*); que frente a los hombres en los que las proposiciones que amalgaman las funciones de inclusión y subordinación (*comparativas y consecutivas*), poseen casi el doble de casos que las que cuentan con las funciones de inclusión y pronominalización (*relativo sin antecedente expreso*).

En cuanto al número total de conectores, encontramos un resultado muy semejante. Al igual que ocurre con los períodos y grupos oracionales y con las yuxtaposiciones en su generalidad. Sin embargo, en las mujeres hallamos un menor número de grupos oracionales, frente a los hombres en los que predominan éstos frente a los períodos oracionales, produciendo así una gran distancia entre ellos.

Con todos estos datos hemos llegado a la conclusión de que el *índice de amplitud de los enunciados* en las mujeres es mayor que en los hombres, pero con una diferencia que casi no ayuda a encontrar fuertes discrepancias.

Por otro lado, en el caso de los hombres, al ser nula la utilización de enunciados sin estructura oracional, vamos a tener una mayor *simplicidad de los enunciados*, frente a las mujeres, que aunque el resultado de aparición de enunciados sin estructura oracional, no es muy significativo (tal sólo cinco casos), al establecer un estudio comparativo alcanza la totalidad de los ejemplos, y por tanto, un porcentaje mayor.

Cuando establecemos un estudio contractivo entre hombres y mujeres en lo que se refiere a la *estratificación sintáctica*, vemos cómo los resultados que tenemos son también muy semejantes, tanto, que no nos permiten establecer diferencias que ofrezcan un comentario muy desarrollado.

Tan sólo en el aspecto que acabamos de citar, tenemos que señalar el caso en el que las mujeres utilizan casi el doble de enunciados con estructura de oración simple, frente a los hombres, en los que predomina la utilización de enunciados con estructura de oración compleja, contando con un resultado que marca cierta lejanía con respecto a las mujeres.

En cuanto a la *relación "oración compleja"* los datos son esencialmente iguales, de la misma forma que los obtenidos en la *relación inclusión-conexión*, entre hombres y mujeres no hay apenas ningún tipo de diferencia con respecto a la frecuencia de utilización.

Por otro lado, en lo que respecta a los datos obtenidos en la *relación que1-que2*, los hombres y mujeres también tienen similitudes, aunque en el caso de las mujeres hay un mayor dominio de la utilización del *que1*, correspondiente a aquellas proposiciones cuyo inclusor no amalgama otras funciones (*sustantivas*), muy alejado en cuanto a datos, de las que cuyo inclusor amalgama las tres funciones (*relativos estándar*) y de aquellas cuyo inclusor amalgama las funciones de inclusión y pronominalización (*relativos sin antecedente expreso*).

Dentro de la *relación de coordinación* los resultados de hombres y mujeres son prácticamente iguales, aunque es importante señalar que en ambos casos la utilización del grupo oracional copulativo, es mucho mayor que la utilización del grupo oracional disyuntivo. Al igual que también es muy equiparado el resultado obtenido en la *relación yuxtaposición-conexión*, en la que en ambos casos la yuxtaposición es igual de reducida, aunque un poco más frecuente en su utilización en el caso de las mujeres.

Así esta equiparación entre los hombres y mujeres en los datos conseguidos nos ofrece pocas posibilidades de juego, como para poder ofrecer conclusiones de mayor grado, ya lo advertíamos al inicio de nuestra conclusión.

Ya por último nos queda exponer las ideas concluyentes que repercuten al análisis comparativo entre *CENTROS*:

En lo que se refiere a los datos cuantitativos hemos de indicar que el *Centro1* es el que menor número de palabras tiene seguido por el *Centro3*; siendo el que mayor número presenta el *Centro2*, que cuenta con tres mil dos palabras; por lo que como cabría esperar es a su vez el que posee un mayor número de enunciados.

El *Centro2* también es quien tiene un número muy alejado en cuanto a cantidad superior se refiere, de enunciados sin conexión sintáctica con el anterior (*contamos con ciento dieciséis*), frente al resultado que ofrece el *Centro1* (*que presenta sesenta y nueve*), en cuanto a aquellos enunciados que no tienen estructura oracional, vemos cómo el *Centro1* y el *Centro2* tienen el mismo resultado, un único caso, frente al *Centro3*, que cuenta con tres ejemplos.

Adentrándonos claramente en el espacio de los enunciados oracionales, hemos de citar como rasgo más importante la reducida utilización de enunciados con estructura oracional del *Centro1*; y la elevada utilización, por otra parte de los enunciados con estructura de oración compleja pertenecientes al *Centro2* que llega a casi ser el doble de los que aparecen en el *Centro3*.

Por lo que a anacolutos se refiere están repartidos equitativamente, de igual manera que entre el *Centro1* y el *Centro3* lo está la utilización de las oraciones complejas, contrastadas al *Centro2*, que llega a tener casi cien casos de utilización de oración compleja.

Dentro del ámbito de las proposiciones que cuentan con resultados más o menos iguales, hallamos un predominio en los tres *Centros* de aquellas cuyo inclusor no amalgama otras funciones (*sustantivas*), seguidas, aunque con cierto espacio, de las proposiciones cuyo inclusor amalgama las tres funciones (*relativo*), del mismo modo que de forma alejada encontramos las que amalgaman las funciones de inclusión y subordinación (*comparativas y consecutivas*); ocupando el último lugar las que amalgaman las funciones de inclusión y pronominalización (*relativos sin antecedente expreso*). Esta semejanza en cuanto a resultados se mantiene a su vez dentro del campo de los conectores.

Por último dentro de los grupos y períodos oracionales, los datos permanecen similares en su globalidad, sin embargo es curioso ver cómo en el *Centro2* y *Centro3* la utilización entre las tres clases de períodos es equiparada, frente al *Centro1*, en el que la aparición del período oracional concesivo es muy reducida, poco más que tres casos únicamente, frente a los once del *Centro2* y a los diez del *Centro3*. En la misma línea encontramos el grado de aparición de los grupos oracionales disyuntivos, que en el *Centro1* es de doce ejemplos frente al *Centro2* en el que únicamente encontramos tres y el *Centro3* en el que hemos de señalar ocho.

Antes de pasar al análisis estadístico de todos estos datos, sólo nos queda señalar en cuanto a la yuxtaposición se refiere, que en el *Centro2* es casi nula (tan sólo tres casos), frente al *Centro1* (siete casos), y el *Centro3* (nueve casos), que aunque no es muy abundante, al menos no es tan reducida.

Con todo esto podemos indicar ya para finalizar nuestros estudios comparativos, que el *índice de amplitud de los enunciados* se mantiene como los dos estudios anteriores de manera equiparada.

De igual manera que el *índice oracional*. En cuanto a la *estratificación de complejidad sintáctica* es importante el predominio de la utilización de los enunciados con estructura de oración simple que presenta el *Centro3*, frente al *Centro1* y 2; pues el resultado del primer *Centro* asciende casi al doble. Algo muy parecido ocurre en cuanto a la utilización del grupo oracional; sin embargo obtenemos datos contrarios en el resultado de utilización de enun-

ciados con estructura de oración compleja, en el que el *Centro3*, queda alejado de los resultados del *Centro1* y *2*, que son muy semejantes también.

Dentro del *índice de complejidad sintáctica*, observamos cómo en el *Centro1* y *Centro2*, hay un predominio de las oraciones complejas por enunciados con estructura de oración compleja, frente al *Centro3* en el que destaca la utilización de oraciones complejas por enunciados con estructura del grupo oracional, que llega casi a doblar los resultados de los dos primeros *Centros*.

En cuanto a la *relación "oración compuesta"* es llamativo ver cómo los resultados obtenidos en todos los casos son tan sumamente equiparados, pues en los tres *Centros* rondan las mismas cifras; algo muy parecido a lo que sucede en el caso de la *relación* establecida entre *inclusión-conexión*, como proporción relativa.

También en los tres *Centros* se ha llegado a la conclusión de que es mucho más frecuente la aparición del *que1* frente al *que2*. Es decir, es mayor el número de proposiciones cuyo inclusor no amalgama otras funciones (*sustantivas*), que la suma de aquellos casos en que las proposiciones amalgaman las funciones de inclusión y pronominalización (*relativos sin antecedente expreso*), junto con las que amalgaman las tres funciones (*relativos estándar*).

En la *relación de interordinación* es importante ver cómo en el *Centro1* hay un número muy reducido de períodos oracionales concesivos frente al resto de los *Centros*, de igual forma que hay un mayor número de períodos oracionales condicionales en cuanto a su porcentaje que en los *Centros 2* y *3*. Por otra parte, en el caso de la *relación de coordinación*, observamos cómo en el *Centro1* el resultado de los grupos oracionales disyuntivos, dobla el total de los que hallamos en el *Centro 2* y *3*.

Para terminar ya tan sólo nos queda indicar que la yuxtaposición que encontramos en los tres *Centros* se mantiene en la línea de igualdad, del mismo modo que en casi todos los datos comentados a lo largo de nuestro trabajo.

Todo eso no hace si no ratificar que no es sencillo hallar en alumnos de una misma edad, con un nivel sociocultural equiparado y de zonas geográficas tan cercanas (todas ellas de la provincia de Granada), resultados estadísticos que sean muy discrepantes y que reflejen a su vez diferencias muy marcadas entre ellos.

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcos Llorach, E. (1990), *Estudios de gramática funcional del español*, Gredos, Madrid (3ª ed.).
- Hunt, K. W., "Early blooming and late blooming syntactic structures". En Charles R. Cooper y Lee Odell (eds.), *Evaluating Writing: Describing Measuring*, Judging, Urbana (III), National Council of Teachers of English.

- Hunt, K. W., "Sentences structures used by superior students in grade four and twelve and by superior adults", *Cooperative Research Project N°5*, Florida State University, 1967.
- , *Gramatical structures griten at three grade levels*, Research Report N°3, Urbana (III), National Council of Teachers of English, 1965.
- Moya Corral, J. A. (1997), "Descripción sintáctica de un texto: categorías formales y funcionales". En *Actas de las III Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada.
- , (2001) "La morfología transversal". En *Actas de las VI Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada.
- , (1998) "La oración compleja: las proposiciones". En las *Actas de las IV Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada.
- , "Tres funciones distintas y un solo /que/ verdadero", en prensa
- RAE, *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, 1973.
- Torres González, A. N. (1997), "Complejidad sintáctica en escritores de las Islas Canarias". En *REALE* (Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española), Universidad de Alcalá de Henares, Alcalá de Henares, (N°8).
- , (1994) "Índices primarios de madurez sintáctica en escolares de Tenerife". En *REALE* (Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española), Universidad de Alcalá de Henares, Alcalá de Henares (N°2).
- , (1996) *Complejidad sintáctica en estudiantes de Tenerife*, Centro de la cultura popular canaria, Sta. Cruz de Tenerife.

LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN LA CLASE DE LENGUA: LÉXICO VASCO EN LA PRENSA

JOSÉ MOLINA SELFA

1. INTRODUCCIÓN

El estudio y manejo de los medios de comunicación en el aula va adquiriendo un auge hasta ahora inusitado, pues los ejercicios relacionados con los mismos se entendían como una práctica aislada dentro del temario de la asignatura de Lengua.

Es con la implantación de la LOGSE, cuando de forma explícita se hace referencia a la necesidad de capacitar a los alumnos para “obtener y seleccionar información, tratarla de forma crítica y autónoma y transmitirla a los demás de manera organizada e inteligible” (objetivo nº 13). Estas orientaciones se concretan en el apartado 4º de los objetivos del Área de Lengua, que pone de manifiesto la importancia del estudio práctico de los medios de comunicación. Este reconocimiento posibilita la creación de las optativas de Información y Comunicación (ICO) para 4º de ESO y de Medios de Comunicación para 1º de Bachillerato.

El presente trabajo se enmarca dentro de este contexto y es el resultado de las prácticas realizadas durante el curso 99/2000 por los alumnos de 4º de ESO del IES Fernando III El Santo de Priego de Córdoba, en la asignatura de Información y Comunicación.

La importancia de la información es patente en la profusión de medios y soportes a los que cualquier ciudadano puede acceder, y en ocasiones la urgencia con la que se recogen y montan las noticias hace que el periodista –de prensa, radio o televisión–, baje la guardia y utilice con frecuencia un lenguaje estandarizado y lleno de clichés que le llevan a caer en frecuentes

errores de estilo o a introducir literalmente términos provenientes de lenguas extranjeras que aun teniendo su equivalente en español no se traducen; pretendiendo, quizá, dar un aire de modernidad o de un conocimiento exclusivo de un tema que los lectores no dominan: Es el caso de informaciones de economía, recordemos *stock options*, *marketing*, *lissing*.

Se puede pensar que la defensa del uso correcto y equilibrado del idioma es muestra de intransigencia o falta de modernidad, pero también es cierto que el abuso de incorrecciones en los medios de comunicación puede dar en lo contrario de lo que se pretende y esto es, escribir en un lenguaje oscuro y difícil, sólo comprensible por unos pocos iniciados.

No son únicamente palabras o construcciones extranjeras las que pueden entorpecer la comprensión de un texto; es frecuente la utilización de palabras o frases procedentes de algunas de aquellas Comunidades Autónomas con lengua propia, cuya aparición en la prensa es tan habitual que ni se traducen o en un esfuerzo y como concesión a los lectores se ponen en cursiva, ejemplos: *seny*, *Parlament*, *President*, *lehendakari*, *ikurriña*.

Es cuestión difícil de dilucidar si es adecuado su uso en los medios de comunicación de tirada nacional donde el español es la lengua común, pues a aspectos puramente lingüísticos o normativos se suman los de tipo político.

La opinión que entidades académicas y personalidades del mundo de la cultura aportan a esta controversia, en ocasiones, se magnifica o descalifica pues entra en el terreno de los sentimientos y no tanto en el del sentido común. Sirva como muestra la noticia fechada el 29 de abril de 2000, publicada por el diario El País con el siguiente título: “Las academias autonómicas instan a la RAE a respetar el “marco legal” con los topónimos”.

La respuesta a este requerimiento no se hizo esperar en palabras de Gregorio Salvador vicedirector de la RAE: “Lo que tenga que decir la academia gallega, catalana y vasca, que se ocupan de esas lenguas, acerca de lo que decida la academia de otra lengua, es como tratar de gobernar la casa del vecino”. “La cosa no tiene vuelta de hoja” y señaló que la oficialidad en una comunidad es “regional, mientras la ortografía española es una ortografía de 20 naciones”.

No es ocupación de este trabajo polemizar sobre el asunto, sino constatar un fenómeno que está ahí, ofreciendo una relación de términos y frases que procedentes del vasco van tomando carta de naturaleza en la prensa escrita de tirada nacional.

Es conveniente destacar que “una lengua natural es el archivo adonde ha ido a parar las experiencias, saberes y creencias de una comunidad. Pero este archivo no permanece inerte, sino que está en permanente actividad, parte de la cual es revisionista: los hablantes mudan el valor o la vigencia de las palabras y de las expresiones. El cambio más frecuente se produce porque algunas palabras se hacen obsoletas, y tienden a la extinción; otras, sin embargo, se incorporan al uso en no pocas ocasiones con *conno-*

taciones precisas” (El dardo en la palabra, F. Lázaro Carreter, p.19). Es precisamente el plano connotativo el que nos hará comprender el porqué del reiterado empleo de estos vocablos vascos; por un lado será la omnipresencia del llamado “conflicto o contencioso vasco” y por otro el recurso a lo “políticamente correcto” que trataría de dar satisfacción y guardar el equilibrio entre las partes de ese supuesto “conflicto”.

Si echamos un vistazo a la carga semántica de esos términos, observamos que la mayoría de ellos toman como referente posturas políticas promovidas por aquellos que más intensamente defienden posiciones “radicales” del mundo “*abertzale*” vasco; así las locuciones *kale borroka* –lucha callejera–, frente a *bakea orain* –paz ahora– son los brazos de una balanza, sostenida de un lado por el nacionalismo más irredento y de otro por los no nacionalistas.

Valgan estas palabras como justificación de esta práctica escolar, que ha intentado hacer más asequible a los alumnos, la ya de por sí complicada comprensión de un texto periodístico, y al mismo tiempo reconocer el carácter plurilingüe de nuestro país y entender si cabe la situación sociopolítica del mismo.

El trabajo consta de dos partes:

- a) Una teórica, en la que se exponen los rasgos más generales de la lengua vasca y su situación actual.
- b) Otra práctica: la creación de un *diccionario* en el que alfabéticamente aparecen recogidos vocablos, locuciones o frases en vasco traducidos, bien por el propio periódico del que se han extraído, o por medio de diccionarios bilingües de vasco y español.

2. EL VASCO

La lengua vasca, de entre todas las que se hablan en la Península, es la única que no procede del latín. Ello no implica que no se impregnara de la cultura y civilización romana. R. Lapesa cifra en un “enorme caudal” de voces latinas que fueron incorporadas a esta lengua, prueba de ese influjo cultural. Ofrece ejemplos como *abere* “animal”, *kipula* y *tipula* “cebolla”, *errota* “molino”, *pake*, *bake* “paz”, *errege* “rey”, *pesta* o *besta* “fiesta”, *liburu* “libro”, *gurutz* “cruz”, no habiendo “esfera material o espiritual cuya terminología no esté llena de latinismo”.

Sobre el origen de la lengua vasca se han planteado diversas hipótesis, pero ninguna totalmente satisfactoria. No es una lengua indoeuropea, y por ello carece de parentesco con las lenguas vecinas de España o de Francia. Algunos lingüistas pensaron que era el idioma de toda o de gran parte de la España prerromana.

Se han señalado posibles conexiones del vasco con el *finougrio* (conjunto de lenguas no indoeuropeas, al que pertenecen el finlandés y el húngaro) y con los idiomas *uralo-altaicos* (que se hablan en Siberia, Asia central, Turquía, etc.). Para otros investigadores, tendría concomitancias con las lenguas *camíticas* (africanas). La teoría más acreditada hoy establece el parentesco del vasco con las lenguas caucásicas, habladas a ambos lados de la cadena montañosa que corre del mar Negro al Caspio, y separa Europa y Asia, entre la antigua URSS y Turquía; pero el vascólogo Luis Michelena (1968), sin negarlo explícitamente, restó valor a muchas de las supuestas pruebas que pretenden fundarlo. El problema de los orígenes de la lengua vasca sigue siendo un enigma.

La lengua vasca o euskera se habla en la parte central y oriental de Vizcaya, zona de Álava, norte de Navarra y la totalidad de Guipuzcoa. La hablan también unas noventa mil personas en el departamento francés de los Pirineos Atlánticos. Ocupaba territorios más extensos durante la Edad Media: estuvo difundida por la Rioja y por la actual provincia de Burgos; hablas de tipo *éuskaro* existieron también en los altos valles pirenaicos. “Hacia 1500, y posiblemente bastante antes, ya no debían de quedar comarcas de habla vasca al otro lado del Ebro. En Álava, teniendo en cuenta que en su capital predominaba ya el romance en el siglo XVI, es verosímil que la lengua perdiera mucho terreno en el siglo XVIII; en Navarra, las pérdidas datan en buena parte del siglo pasado” (L. Michelena). En el retroceso de las zonas vascohablantes o euskaldunes han concurrido factores diversos, y no sería justo (opina Jon Juaristi, 1987:138) atribuirlos únicamente a la inmigración o a la presión de los estados español o francés, pues el contacto de lenguas en el País Vasco no es un fenómeno reciente, donde las elites sociales se castellanizaron o francesizaron en fechas relativamente tempranas.

El euskera se vio, por tanto sometido a una situación diglósica desde los primeros siglos de la Edad Media. Reducida a la condición familiar y rústica hasta hace pocos años, conoce hoy un potente resurgir.

Las hablas euskeras están diversificadas dialectalmente. La Academia de la Lengua Vasca (*Euskaltzaindia*) fue fundada en 1918, según el modelo de la Real Academia Española, para unificar la lengua escrita; resultado de ello es el *batúa*, o *euskera unificado*, que no pretende sustituir a las diversas hablas, sino que aspira a ser un instrumento de comunicación supradialectal. Se basa en el vasco empleado por buenos escritores modernos, y en el dialecto guipuzcoano de *Beterri*, con influencia labortana y navarra.

3. DIALECTOS VASCOS

La división dialectal del euskera fue descrita a mediados del siglo pasado por el príncipe Louis-Lucien Bonaparte; aquella división sigue siendo base de partida de la dialectología vasca. Distinguió los siguientes dialectos:

- En territorio español: el *vizcaíno*, el *guipuzcoano*, el *alto navarro septentrional* y el *alto navarro meridional*.
- En territorio francés: el *labortano* (con San Juan de Luz), el *suletino* (en la región) del país vasco-francés cuya capital es Mauleon), y el *bajo navarro oriental y occidental* (en el departamento de los Pirineos Atlánticos) que penetra en territorio español.

Esta clasificación, no obstante, no ha contado con una aceptación unánime y algunos lingüistas prefieren la que años después propondría el filólogo Resurrección María Azkue: *vizcaíno*, *guipuzcoano*, *altonavarro*, *laburdino*, *bajonavarro*, *suletino* y *roncalés*.

4. VASCO Y ESPAÑOL

El español ha influido bastante en las demás lenguas hispánicas, al tiempo que ha recibido el influjo de ellas. Quizás sea el vasco el que más ha calado en nuestra lengua, pues se formó en la zona fronteriza del actual País Vasco (los primeros textos en un romance peninsular, las glosas Emilianenses, fueron obra de un copista cuya primera lengua era sin duda el vasco, hasta el punto que además de prodigar anotaciones en su idioma materno junto a las románicas, cometió algunas incorrecciones que sólo son explicables como calco involuntario de la sintaxis vasca) y recibió por adstrato o sustrato algunos rasgos como:

- el contar con cinco vocales tan sólo, que son, precisamente de las del vasco;
- la pérdida de la *f*- latina inicial (*farina* > harina) a través de una etapa en que la *h*- sonó aspirada, este fenómeno (que se produce también en el gascón, la otra lengua vecina del euskera) ocurrió en vasco durante la Edad Media; y así, en euskera actual, latín *filum* > *iru* “hilo”; *ficus* > *iko* “higo”;
- el hecho de que suenen igual *b* y *v* y no haya distinción, por tanto, entre las pronunciaciones de *bala*, *vino*, *lobo* y *robo*;
- rasgos sintácticos como la presencia de *a* ante complemento directo de persona, como *miró a su hermano*, frente a *miró su escrito*; o la repetición del complemento indirecto en frases como “*le confesó entonces a la directora que...*”.

Del vasco proceden igualmente (Lapesa, 1968: 36) *izquierdo*, *ascua*, *socarrar*, *pizarra*, *chaparro*, *boina*, *zamarra*, *narría*, *cencerro*, *gabarra*, *ór-dago...*

La Comunidad Autónoma Vasca tiene más de 7.200 kilómetros cuadrados y 2.100.000 habitantes (el 5,5 % de la población española), bilingües en gran proporción. Su lengua comunitaria el *vasco* o *euskera* es cooficial con el español. Quienes son capaces de entender y hablar *euskera* se denominan *euskaldunes*, frente a quienes no lo hacen, que son *erdaldunes*. En el conjunto del País Vasco, según el censo de 1986, era *euskaldún* el 24,65 % de la población, y *erdaldún* el 57,15 %. Entre los buenos conocedores del vasco y quienes no lo poseen en absoluto, hay un porcentaje de hablantes con variable dominio del vasco, que se va afianzando año tras año.

5. METODOLOGÍA

La metodología se ha basado en:

- a) La recogida de términos en lengua vasca aparecidos entre septiembre de 1999 y mayo de 2000, en los siguientes periódicos: El Mundo, El País e Ideal.
- b) Una relación alfabética de palabras y frases con su correspondiente traducción o explicación.

No se incluyen nombres de partidos políticos, sí de algunos grupos o asociaciones de los que se dan la traducción o la actividad que realizan dentro de la sociedad o la política vasca.

6. RELACIÓN ALFABÉTICA DE TÉRMINOS VASCOS

A

Ardi Beltza: Oveja negra. Revista mensual dirigida por Pepe Rei ex redactor de *Egin*.

Aberri Eguna: Día de la Patria Vasca.

Abertzale: Nacionalista.

Abertzalismo. Nacionalismo.

Alderdi Eguna: Día del partido (PNV)

Ararteko: Defensor del Pueblo Vasco.

B

Bakea: Paz.

Bakera: Plataforma política.

Batasun: Unión, unificación, unidad.

Batasuno: Seguidor de Herri Batasuna. También persona que mantiene actitudes intransigentes de carácter nacionalista.

Bertsolari: Recitador popular.

Borroka: Pelea, lucha, combate, enfrentamiento.

Burukide: Dirigente.

D

Dantzari: Intérprete de bailes populares vascos.

E

Ekintza: Atentado. Acción, actividad, empresa.

Elkarri: Grupo pacifista nacionalista. Relación mutua, entre dos.

Eraikitzen: (Ponencia elaborada por la militancia de HB). Dar la vuelta, mover algo.

Ertzaina: Agente de la Policía autonómica vasca

Ertzainza: Cuerpo de la Policía autonómica vasca

ETA: "Euskadi y libertad". Banda terrorista vasca.

Etarra: Activista terrorista perteneciente a ETA.

Etxera: A casa.

Euskadi: País vasco.

Euskal Telebista: Televisión Vasca.

Euskaldun: Vasco. Persona que habla y usa habitualmente la lengua vasca

Euskaldunizado: Vasquizado. Persona que siendo o no vasco de origen usa dicha lengua.

Euskera: Lengua vasca.

G

Gazteriak: Jóvenes. Grupo de juventudes radicales.

Gora: Viva.

Gudari: Soldado vasco

Gudari Eguna: Día del Soldado Vasco.

H

Haika: "Levantarse". Organización juvenil vascofrancesa nacida de la unión de *Jarrai* y *Gazteriak*.

Herri: Territorio, país, patria. Pueblo.

Herrialde: Territorio.

Herriko Taberna: Taberna del pueblo, popular.

I

Ikastola: Escuela.

Ikurriña: Bandera.

Iparretarrak: “Los del norte”. Grupo terrorista vasco francés.

J

Jarrai: Grupo de juventudes radicales. Seguir, perseguir. Laborioso, fiel.

Jelkide: Afiliado al PNV.

K

Kale Borroka: Lucha, violencia callejera.

Kanpora: Fuera.

L

Laguntzaile: Correo, colaborador de ETA.

Lehendakari: Presidente del Gobierno vasco.

M

Morrosko: Mocetón.

Muga: Frontera.

Mugalari: Persona que se dedica a ayudar a cruzar la frontera de modo clandestino.

P

Proetarra: Partidario; seguidor de ETA.

S

Senideak: Familiares. Grupo de apoyo a los presos de ETA.

T

Talde: Comando; grupo perteneciente a ETA.

Teleberri: Telediario.

U

Udalbiltza: Asamblea de electos municipales vascos. **Udal:** ayuntamiento; **biltza:** asamblea.

Z

Ziriak: Cuña, clavija. Herramienta creada por ETA para romper la cerradura de los coches.

Zirikatu: Pinchar, hostigar, azuzar. Ponencia política presentada por HB.

Zulo: Agujero. Lugar donde ETA mantiene encerradas a las personas secuestradas o donde guarda sus armas y explosivos.

7. LEMAS APARECIDOS EN MANIFESTACIONES, PINTADAS Y GRITOS REIVINDICATIVOS

Bakea Behar dugu: Necesitamos la paz.

Bakea Behar dugu, Euskal herria du hitza eta erabakia: Queremos la paz, Euskal Herria tiene la voz y la palabra.

Bakea Orain: Paz ahora.

ETA kanpora: ETA fuera.

Euskal Departamendua orain. Departamento vasco ahora.

Gazte topagunea. Encuentro juvenil.

Gora ETA: Viva ETA.

Gora Euskadi: Viva Euskadi.

Martxa eta borroka: Divertirse y luchar.

Presoak Etxera: Presos a casa.

Presoak Kalera: Presos a la calle.

8. CONCLUSIÓN

Esta relación de palabras que procedentes del vasco se presenta aquí, pone de manifiesto un fenómeno que aúna en sí mismo dos facetas de un mismo problema:

- una de carácter puramente lingüístico: la utilización en un idioma de palabras procedentes de otro,
- otra de tipo político o ideológico: dar nombre (o incluso cobertura) a realidades y situaciones que afectan a las relaciones sociales, no sólo de los ciudadanos del País Vasco, sino del resto de España. Palabras que en no pocos casos encierran una gran ambigüedad y doble sentido.

En el primer caso se trataría de simples neologismos, palabras que sirven para designar nuevas realidades inexistentes hasta ese momento como: *etarra* (activista de ETA), *ikastola* (escuela de euskera).

Aunque no propiamente extranjerías, sí son estos términos vascos transplantados sin más y profusamente, tanto al papel impreso como al lenguaje de la calle, ajenos al español y en la mayoría de los casos innecesarios pues por qué decir *lehendakari* y no presidente, *burukide* y no dirigente. Algunas de estas palabras se han ido asentando en nuestro idioma adoptando morfemas propios del español (latinos) sumados al lexema vasco: ex *-lehendakari*, vice *-lehendakari*; pro-*etarra*; *abertzal*-ismo; *talde*-s; *morrosko*-s; *teberri*-s.

En el segundo, son ilustrativas las palabras de A. Grijelmo (Grijelmo, 1998: 515, 516, 517) sobre el eufemismo: “Quien logra dar nombre a una idea, empieza ya a dominarla. Es este un principio que conocen bien los grupos económicos, jurídicos, sociales o políticos”. Se pregunta, quién en los medios de comunicación da nombre a las cosas, a las ideas o a las realidades, y quién, por tanto, dispone de un cierto dominio sobre ellas. Su respuesta es que no son precisamente los periodistas que en aras de una “supuesta objetividad, trasladan al pie de la letra el lenguaje de los políticos, los economistas, los sindicalistas, los terroristas –incluso- o los jueces o los policías hace que los informadores hayan asumido las expresiones que otros inventaron”. Continúa afirmando que “el lenguaje de los medios de comunicación –que termina siendo el lenguaje de todos- está repleto ya de nociones adulteradas que tienden a edulcorar la realidad y a favorecer los intereses más diversos”.

Evidentemente no todos los vocablos seleccionados en este trabajo tienen relación con el terrorismo pero son abundantes y su creación y manejo tratan directamente de enmascarar por un lado, la carga peyorativa que esconden, llamando *ekintza* a un atentado o *laguntzaile* a un correo o cola-

borador de ETA y por otro crear un universo nacionalista vasco con un lenguaje propio que lo distinga y diferencie de la lengua común que es el español.

BIBLIOGRAFÍA

- ABC, (1994) *Libro de estilo de ABC*, Barcelona, Ariel.
- Baldinger, K., (1972) *La formación de los dominios lingüísticos en la Península Ibérica*, Madrid, Gredos.
- Caro Baroja, J., (1986) *El laberinto vasco*, Madrid, Sarpe.
- El Mundo, (1996) *Libro de estilo*, Madrid, Unidad Editorial.
- El País, (1996) *El País 20 años*, Madrid, El País.
- , (1990) *Libro de estilo*, Madrid, El País.
- Grijelmo, Á., (1998) *Defensa apasionada del español*, Madrid, Taurus.
- , (1998) *El estilo del periodista*, Madrid, Taurus.
- Juaristi, J., (1997) *El bucle melancólico. Historias de nacionalistas vascos*, Madrid, Espasa.
- , (1987) *Literatura vasca*, Madrid, Taurus.
- Kintana, X. y otros, (1977) *Diccionario moderno. Vasco-español, español-vasco*, Bilbao, Cinsa.
- Lapesa, R., (1968) *Historia de la lengua española*, Madrid, Escelicer.
- Lázaro Carreter, F., (1997) *El dardo en la palabra*, Madrid, Círculo de Lectores.
- , (1999) *Lengua castellana y literatura* (1º de Bachillerato), Madrid, Anaya.
- Martínez González, A., (1997) *El español contemporáneo entre la norma y la transgresión*, Bristol, University of Bristol.
- Menéndez Pidal, R., (1977) *Manual de gramática histórica española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- RAE, (1992) *Diccionario de la Lengua Española* (21ª edición), Madrid, Espasa-Calpe.
- , (1996) *Esbozo de una Nueva Gramática de la lengua Española*, Madrid, Espasa.
- , (1999) *Ortografía de la Lengua Española*, Madrid, Espasa.

DISTINCIÓN E IGUALACIÓN *s/θ* EN ALHAMA DE GRANADA

FRANCISCA MOLINA SERRATO
JUAN ANTONIO MOYA CORRAL

1. INTRODUCCIÓN

Alhama de Granada es una localidad situada al suroeste de la provincia de Granada y muy próxima a la de Málaga con un total de 6113 habitantes.

Según el ALEA está inscrita en un área compacta de *ceceo*; sin embargo, el rasgo más general entre sus hablantes es el *seseo*. No obstante, en la actualidad se observa en el comportamiento lingüístico de los hablantes una tendencia hacia el uso de la norma distinguidora. Esto hace pensar que dicha localidad parece estar moviéndose hacia una nueva situación que reorienta de un modo diferente la estructura de las sibilantes alhameñas. De este modo nos encontramos con patrones de comportamiento lingüístico muy similares a los descritos para Granada y Málaga (Tabla 1).

Según estos datos globales, el estado lingüístico de las tres comunidades de habla —dos núcleos urbanos y uno rural— muestra una situación próxima que tiende a converger en dirección hacia las variantes prestigiosas, hacia la lengua estándar, representada por la distinción de *s/θ*.

Tabla 1

	<i>Dist. s/θ, %</i>	<i>Seseo, %</i>	<i>Ceceo, %</i>
Málaga	62	11	27
Granada	55	40	5
Alhama	32	63	5

Al comparar nuestras cifras con las recogidas en estas dos ciudades, comprobamos que en éstas la solución más relevante es la variante distinguidora (Granada, 55%, y Málaga, 62%), mientras que en Alhama predomina el seseo (63%) –variante vernacular que persiste con fuerza como signo de identidad regional–; a pesar de ello, los datos nos arrojan unos índices de frecuencias relativamente significativos de distinción *s/θ*, (32%).

Málaga y Granada, según los estudios que conocemos, fueron hasta época relativamente cercana (años 50 del siglo pasado recientemente) núcleos con predominio de las normas igualadoras; en cambio, en la actualidad, el rasgo dominante en ambas ciudades es la distinción. La situación en Alhama puede ser parecida.

Al objeto de identificar con mayor precisión los factores que propician en Alhama este incipiente proceso de cambio, hemos estudiado los datos extraídos de dos redes social: una, anclada en Alhama, de 74 sujetos (36 hombres y 38 mujeres) y otra, a caballo entre Alhama y Granada, de 26 informantes (12 hombres y 14 mujeres). En esta comunicación centraremos nuestra atención en las variables de edad, sexo, instrucción y cultura. Finalmente, nos referiremos la variable “contacto con Granada” para determinar si en este proceso de cambio influye el grado de vinculación con Granada o, por el contrario, son otros los factores que lo impulsan.

2.1 Variación según edad

La variación condicionada por el factor generacional (Tabla 2) nos revela que la distinción va paralela con la edad –cuanto más jóvenes son los hablante, el índice es más elevado– hasta el extremo de que en el grupo de los menores de 18 años resulta ser la estructuración más frecuente, 51%, frente a un total de 49% de realizaciones igualadoras (seseo y ceceo). En cambio, en la generación de los mayores de 60 años la distinción casi carece de relevancia, con un índice igual que el de ceceo (10%). En los hablantes mayores de 18 años, por el contrario, el porcentaje más alto corresponde a las soluciones igualadores (el seseo en particular), pero, aún es estos grupos, la distinción mantiene unos índices destacados.

El proceso de cambio parece moverse, pues, de acuerdo con el mismo patrón que en Granada, es decir, son las generaciones intermedias, en este caso la comprendida entre 19 y 60 años, las que han propiciado el cambio, los jóvenes han continuado el proceso, pero los verdaderos artífices son, sin duda, los hablantes de las generaciones intermedias. Obsérvese que la diferencia de índice entre los mayores y las generaciones intermedias es de 23'4 puntos; en cambio entre estos y los jóvenes la diferencia alcanza un valor bastante inferior: 13 puntos.

Tabla 2

<i>Edad</i>	<i>Dist. s/θ, %</i>	<i>Seseo, %</i>	<i>Ceceo, %</i>
8-18	51	46	3
19-39	38	57,6	4,4
40-60	33,4	63,7	3
>60	10	79,6	10,4

En definitiva, aquí, igual que en Granada (Tabla 3), los mayores representan un estado de lengua tradicional en donde la realización casi única era el seseo. Las generaciones intermedias son las auténticas propiciadoras del cambio. Los hablantes de ese sector de población son los introductores de una conducta que supone una valoración distinta de las tres estructuraciones y en la que la distinción adquiere una importancia desconocida con anterioridad. Los jóvenes, finalmente, han consolidado las valoraciones heredadas de sus padres.

Tabla 3

<i>Edad</i>	<i>Dist. s/θ, %</i>	
	<i>Granada</i>	<i>Alhama</i>
Jóvenes	81	51
E. intermedias	62	36
Mayores	18	10

Es curioso como el ceceo aparece en todos los grupos generacionales, incluso en los más jóvenes. Parece ser que éste es un fenómeno prácticamente residual que persiste, quizás, por el contacto con los pueblos circundantes, en los que la norma más generalizada es el ceceo

2.2 Variación según sexo

Esta variable no aporta unas diferencias muy abultadas. (Vid. Tabla 4)

Tabla 4

<i>Sexo</i>	<i>Dist., %</i>	<i>Seseo, %</i>	<i>Ceceo, %</i>
Hombres	30,3	60,4	9,3
Mujeres	33,7	65,2	1,1

Puede decirse que, tanto hombres como mujeres, mantienen un alto índice de seseo, con una escasa diferencia de 5 puntos; la distinción también corre paralela en ambos géneros. Mayor contraste hay en el ceceo, 8 puntos. Es un hecho que llama la atención, pues aunque no existe una gran diferencia en el comportamiento lingüístico de hombres y mujeres, estas rechazan prácticamente el ceceo que parece estar estigmatizado bien como rasgo masculino o bien como norma externa a Alhama.

Las mujeres, como es sabido, patrocinan las variables más prestigiosas y rechazan las que carecen de prestigio. En Granada (Tabla 5) ocurre igual.

Tabla 5

<i>Edad</i>	<i>Distinción</i>		<i>Seseo</i>		<i>Ceceo</i>	
	Gr.	Alh.	Gr.	Alh.	Gr.	Alh.
Hombres	51	30,3	42	64,4	7	9,3
Mujeres	58	33,7	39	65,2	3	1,1

2.3. Variación según grado de instrucción

Las diferencias debidas a esta variable son muy significativas. Parece ser que este factor es el que incide con más fuerza en el proceso del cambio que analizamos. Hemos segmentado el grado de instrucción atendiendo al número de años de estudio de los informantes.

Tabla 6

<i>Instrucción</i>	<i>Dist., %</i>	<i>Seseo, %</i>	<i>Ceceo, %</i>
Universidad (>15 años)	53	47	0
Bachiller (12 años)	42	56	2
ESO (10 años)	36	64	0
Primaria (6 años)	31	65	4
Sin estudios	17	72	11

La distinción, como se observa en la Tabla 6, tiene mayor incidencia cuanto más alto es el grado de instrucción de los hablantes. Se trata de una estratificación normal en la que los universitarios aportan unos resultados en los que se invierte el peso de las pautas de conducta lingüística. Los universitarios patrocinan en primer lugar las realizaciones distinguidoras; en el resto de los hablantes, en cambio, es el seseo la estructuración predom-

minante. No obstante, es necesario destacar que la distinción tiene una presencia significativa en todos los grupos, incluso, entre los menos instruidos. Esta circunstancia nos permite pensar que junto al grado de instrucción deben operar otras variables que apoyen igualmente el proceso hacia la distinción, objeto central de esta comunicación.

2.4. Variación según cultura

Esta variable se ha obtenido a partir de tres factores sociales que hemos potenciado de manera desigual, habida cuenta de que no todos tienen el mismo peso en la variable cultura. Las tres variables son, por orden de incidencia: instrucción, profesión e ingresos.

Tabla 7

<i>Cultura</i>	<i>Dist., %</i>	<i>Seseo, %</i>	<i>Ceceo, %</i>
Alta	52	47	1
Media	35	61	4
Baja	24	68,5	7,5

Observamos dos pautas de funcionamiento: por un lado, los sociolectos medios y bajos, que se inclinan por el seseo y, por otro, los sociolectos altos, que patrocinan decididamente la distinción.

Como era de esperar, cultura e instrucción covarían. Las clases altas son también las más instruidas, de ahí que haya coincidencia en el comportamiento lingüístico.

Pero es necesario prestar atención al índice de distinción que reflejan los sociolectos bajos, 24%. Es un dato que corrobora lo que sugeríamos en la apartado anterior: debe existir otro factor que propicia igualmente la distinción, que colabora con la instrucción y con la cultura, pero que todavía no sabemos exactamente cuál puede ser. En cualquier caso, el hecho de que la distinción se extienda por todos los sociolectos es un índice de su pujanza y consolidación.

2.5. Variación según contacto con Granada

Para esta variable hemos contado con un grupo de 26 informantes constituidos en tres subgrupos diferentes:

1. Individuos que viven en Granada, pero que mantienen contacto con el pueblo.

2. Individuos que mantienen un contacto diario con Granada, pero viven en el pueblo.
3. Individuos que mantienen un contacto poco frecuente con Granada: una o dos veces a la semana como máximo.

El objetivo que se persigue con este factor es el de comprobar si la distinción, que, como sabemos, es la norma de mayor prestigio en el habla de Granada, es interpretada por los hablantes procedentes de las zonas rurales como la forma específica del habla urbana y, en el caso de que así sea, determinar el grado de aceptación que tiene esa norma en los hablantes de las zonas colindantes que entran en contacto con Granada: en definitiva, buscamos el grado acomodación de las normas rurales a la norma urbana.

Tabla 8

<i>C. con Gr.</i>	<i>Dist., %</i>	<i>Seseo, %</i>	<i>Ceceo, %</i>
Estable	75	25	0
Diario	51	41	8
Semanal	51	49	0

Como se comprueba en la Tabla 8, la norma que se interpreta como característica del habla Granadina es la distinguidora: el porcentaje de distinción es más elevado en el grupo de hablantes estudiado aquí que en los considerados en los apartados anteriores en donde no actuaba esta variable.

La acomodación a la norma granadina es, naturalmente, más intensa en los hablantes instalados ya en Granada, 75%; sin embargo, el resto de los sujetos, pese a tener diferentes grados de contacto con Granada, ofrecen el mismo índice, 51%. Es probable que el número de informantes de que hemos podido disponer para el análisis de esta variable no permita una observación más detallada de este factor. Llama la atención, no obstante, ese 8% de ceceo de los alhameños con contacto diario con Granada. Puede tratarse de resultados confundidos tras la búsqueda de la distinción, más que de restos de un anterior ceceo.

3. CONCLUSIONES

Puede concluirse que

1. La norma más general en Alhama es el seseo.
2. Existe una tendencia, relativamente reciente, a sustituir el seseo por la distinción *s/θ*.

3. El cambio hacia la distinción está patrocinado por las edades intermedias y los jóvenes, los sociolectos altos, los hablantes de mayor instrucción y, hasta cierto punto, por las mujeres.
4. El contacto con Granada actúa, asimismo, como un factor potenciador de la distinción.
5. Finalmente hemos comprobado que el proceso de cambio que se registra en Alhama sigue unos patrones de comportamiento similares a los estudiados en Málaga y Granada, aunque la semejanzas son mayores con esta última.

DEL LENGUAJE DEL HUMOR AL HUMOR DEL LENGUAJE
EN LA GENERACIÓN INVEROSÍMIL DE LA VANGUARDIA
ESPAÑOLA: LOS TEXTOS PERIODÍSTICOS DE MIGUEL MIHURA
Y ENRIQUE JARDIEL PONCELA. ALGUNAS PROPUESTAS
DIDÁCTICAS PARA SU ENSEÑANZA

JUAN JOSÉ MONTIJANO RUIZ
UNIVERSIDAD DE GRANADA

“El humor es un capricho, un lujo, una pluma de perdiz que se pone uno en un sombrero; un modo de pasar el tiempo”

Miguel Mihura¹

“El humorismo no es una escuela es una inclinación analítica del alma, la cual resuelve en risa su análisis”

Enrique Jardiel Poncela²

1. DEL HUMOR DEL LENGUAJE...

Uno de nuestros dramaturgos más consagrados, José Luis Alonso de Santos, afirmaba en una intervención producida con motivo del Congreso de Historia y Crítica del Teatro de Comedias dedicado a Muñoz Seca (agos-

¹ Cfr. Mihura, Miguel: *Mis memorias*, Obras selectas, Carrogio, 1971 y Rodríguez de la Flor, José Luis en *El negociado de incobrables. La vanguardia del humor español en los años veinte*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1992, pág. 54.

² Cfr. Jardiel Poncela, Enrique: *Lo que quisiera hacer en el teatro. Por qué no lo he hecho y esperanzas de poder hacerlo algún día. Tres comedias en un solo ensayo*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1939 y Rodríguez de la Flor, *op. cit.* pág. 150.

to, 1996) a propósito del humor que “*si se coge la vida, se quita lo aburrido, lo pedante, lo trágico sin salida, lo heroico, lo fanático, lo decisivo, lo trascendente, lo suntuoso, lo tonto, lo muy listo, lo romántico y la física y la química, lo que queda es lo cómico*”³, y no podíamos estar más de acuerdo con dicha reflexión si tenemos en cuenta que “lo cómico” no necesariamente ha de resultar a todas luces intrascendente; sin embargo, cuando hacemos referencia a un concepto tan sumamente complicado de definir como éste⁴, es necesario establecer una diferencia entre el llamado humor trágico y el humor cómico. Ambos conceptos comparten el hecho de que se ha de poner de relieve y en entredicho lo ridículo, lo que carece de sentido, lo que no consigue ser admitido como normal por el grupo⁵, aunque, en el fondo, posean la misma y única finalidad: la depuración emotiva producida por la catarsis que supone el tratamiento de unos temas presentados de forma alegre y despreocupada que, al igual que otros como el crimen, el conflicto generacional padres/hijos, la prostitución, jubilación o desempleo que también aparecían en la tragedia, pasarían a convertirse en motivo fundamental de preocupación y desistimiento de la paradoja que se llegaría a producir entre risa y llanto en función de si estos problemas fueran presentados de una u otra forma. De esta manera, el humorista se ríe de todo aquello que puede perturbar la condición humana mediante una serie de mecanismos (verbales y no verbales) entre los que Freud destaca como fundamentales el hecho de salvaguardar el placer y desmentir la realidad, aunque las frustraciones y problemas que aquejan al propio ser humano también pueden erigirse como mecanismos empleados por el propio humorista para despertar la hilaridad. Mariano Peñalver señala a este respecto tres factores de vital importancia que el humorista no deja nunca de utilizar aplicables a cual-

³ Vid. Alonso de Santos, José Luis: “Lo cómico en el teatro de hoy”, en Cantos Casenave, Marieta y Romero Ferrer, Alberto (coords. y eds.): *Pedro Muñoz Seca y el teatro de humor contemporáneo (1898-1936)*, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz y la Fundación “Pedro Muñoz Seca”, 1998, págs. 285-286.

⁴ Peñalver, Mariano en *Desde el sur: Lucidez, humor, sabiduría y otros discursos*, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 1997, afirma al respecto que “Humor viene de *umor*, que significa humor, humedad, agua. La *h* procede de una relación establecida erróneamente con *humus*, tierra. Pero *humus*, por su parte, sí está relacionado con *homo*, hombre, y con *humanus*, lo humano, que se aplica a lo apacible, lo afable, lo benigno. El humor, lo líquido orgánico, tiene que ver con el hombre, que procede del *humus*, tierra; y por tanto tiene también que ver con lo humano, que designa lo no animal, lo no bárbaro, y por ende lo inclinado a la tolerancia y a la libertad»” pág. 21. También puede consultarse al respecto el artículo de GARRIDO, Miguel Ángel: “Jalones para una teoría del humor”, en *ÍNSULA*, nº 579, marzo 1995, titulado “Humor y literatura en la vanguardia”, págs. 2-4 donde hace un extenso recorrido por la historia y significado del término.

⁵ Vid. Garrido, *op. cit.* pág. 4.

quier ámbito, aunque en nuestro caso sea el periodismo de humor tal y como posteriormente tendremos la oportunidad de comprobar:

1. Despertar la atención del oyente hacia una situación cuya resolución no se deja adivinar y promete ser insólita.
2. Lograr durante un momento que el oyente suspenda toda distracción y hasta se olvide de sí mismo, en una tensión sostenida hacia el final próximo.
3. De pronto, súbitamente, desencadenar la solución, desvelar la nada de una apariencia y con ello producir la relajación que es la risa⁶.

Peñalver afirma además que lo que siempre hace reír al hombre es lo ridículo, lo maquinal del comportamiento humano poniendo en entredicho todos aquellos rasgos que se salgan de lo común depurando la carga emotiva que subyace soterrada bajo los aparentes problemas que lo acucian⁷.

⁶ Vid. Peñalver, *op. cit.* págs. 26-27. A este respecto, Miguel Mihura afirmaba en una entrevista a Gladys Crescioni a propósito de cuáles son los mecanismos de la risa, lo siguiente: "La sorpresa. Generalmente la risa viene provocada por una cosa inesperada que sucede: una frase o una situación. En mi caso la sonrisa viene arrastrada por una situación, por un diálogo que va surgiendo pero sin saber uno que aquello va a tener gracia. A uno le sale gracioso, pero no sabe efectivamente si aquello va a tener efecto cómico". Vid Crescioni, Gladys: "Miguel Mihura. Iniciador del teatro del absurdo", en *LA ESTAFETA LITERRA-RIA*, n° 372, págs. 9-11.

⁷ Vid. Peñalver, Mariano, *op. cit.* pág. 28. A este respecto, J. L. Alonso de Santos, *op. cit.* pág. 286 introduce en su "Decálogo del humor" una serie de premisas básicas acerca de las funciones y finalidades que éste posee; son, a saber, las que se siguen: "1. El humor nos ayuda a enfrentarnos a la realidad de una forma humana, dejando las cosas en paños menores, para verlas mejor. Nos da permiso para no ser héroes, ni santos, ni mártires, ni tan siquiera buenos; 2. El humor es una venganza a nuestras limitaciones, uniendo el abismo existente entre nuestros deseos y la realidad. Nos descubre el sentido de la proporción de las cosas y defiende la supervivencia por encima de cualquier otro valor; 3. El humor tranquiliza el ansia que tenemos de entenderlo y dominarlo todo; 4. El humor nos muestra el revés de los acontecimientos graves y dignifica lo que a primera vista parece, sin más, risible. Nos enseña, a veces, a renunciar a la visión romántica de la vida; 5. El humor trata de comunicar una euforia ante el mero hecho de vivir, que se traduce en una defensa de la existencia: "La vida, a pesar de todo, debe seguir adelante"; 6. El humor toma la fragilidad humana como punto de partida, y trata de superarla después, en un acto de dominio de esa fragilidad; 7. El humor es una actitud crítica que pone al descubierto las realidades escondidas a través de la máscara de la apariencia y de la costumbre; 8. El humor es un juego con el lenguaje, una disfuncionalidad de su primer significado, casi siempre falso por elemental; 9. El humor rompe, con la risa, las murallas del yo insolidario y aislado de cada ser. Nos vierte fuera de nosotros al divertirnos, y nos cura de la enfermedad más peligrosa del ser humano: la soledad, y 10. El humor es un escudo que nos ayuda a enfrentarnos con la espada de la vida que algún día terminará de cortarnos la cabeza".

2. ... AL HUMOR DEL LENGUAJE

La configuración de la literatura humorística viene dada, atendiendo a las directrices anteriormente trazadas, por una serie de mecanismos lingüísticos cuya finalidad estriba en provocar una sana hilaridad en el lector o espectador en su caso. Así, el propio lenguaje nos brinda toda una multiplicidad de recursos cómicos que desde los juegos de palabras y chascarrillos, chistes ingeniosos, giros, eufemismos, comparaciones, caricaturas o equívocos, vienen a cristalizar en dilogías, calambures, retruécanos, hipérboles, prosopopeyas o tropos varios así como en todas las posibilidades que ofrecen los diversos planos de la lengua. En este sentido, por ejemplo, juega un importante papel el lenguaje vulgar o coloquial así como los regionalismos (casticismos y andalucismos, sobre todo) en la medida en que deja entrever los mecanismos y procesos fonético-fonológicos, morfo-sintácticos, léxico-semánticos y retórico-estilísticos de los que se nutre el propio humorista para despertar la carcajada a través de situaciones aparentemente sencillas y sin la menor trascendencia. A este respecto, resulta ilustrativo ejemplificar mencionada afirmación con un pequeño fragmento que, bajo el título "La risa. Monólogo inédito", el celeberrimo comediógrafo Pedro Muñoz Seca publicó en el semanario *Blanco y Negro*:

CONCHITA. (*Una muchacha muy mona y muy elegante, en traje de calle*). ¡Ay, qué disgustadísima vengo...! Porque yo creía que el dedicarse al teatro era una cosa sencilla. Que bastaba para ello con no ser demasiado fea, tener un poco de vocación, otro poco de desparpajo y hablar con limpieza; vamos, sin "tracubarse"... ¡Ay...! Sin "trascobarse"... ¡Jesús! ¡Sin trabucarse! Que es lo que a mí suele sucederme. Por eso, ahora que estoy de monos con Pepito Cueto, mi novio formal [...] (Maliciosamente y bajando la voz)... ¡Tengo otro...! Sí, señores, otro... Ahora, que este otro no es formal, porque es un "tambarana"... digo, tarambana. [...] Me dio tanta lástima, que para alegrarle un poco la "viuda", digo la vida..., le dije que sí, y nos pusimos en relaciones... [...] él tenía una novia, una de las chicas de Machuca. La había conocido una mañana en una "zopotería". Se estaba él comprando unos "zopatós"; ella, a su lado, estaba probándose unas botas, y lo que ocurre... [...] Bueno, hubo que ver la cara que puso Cueto cuando yo, casi llorando le conté la cuota del cuita..., digo, la cuita del cueta... Y como Cueto estaba algo mosca porque le había molestado lo del baile, y lo de la flor le había olido a "fret" [...] ... porque con esto del "Dieterorio" ha perdido mi padre todos los meses tres sueldos, una "grafiticación", dos "renumeraciones", cuatro indemnizaciones y unas "diotas", digo "ditas", digo "diatas", pues decidí dedicarme al teatro. [...] "Vamos a verlo: recite usted algún verso". "¿Yo?" "Natauralmente". [...] Y yo me hago un lío, me pongo nerviosa y empiezo a recitar estúpidamente:

“Vanid y vamos todos
 con flores a porfía,
 con flores a María,
 que Madre nuestra es”.

Y me puso una cara como diciendo: “Vaya, ésta es la tonta de la “panderota” [...] “Señorita, no dice candil, sino candiel, y será lo mismo riel que raíl, pero no es lo mismo candil que candiel ...” [...]... vi que se acercaban los encargados del cuidado de la quinta, un viejecito y una anciana, los mismos que me habían abierto a mí la puerta..., vamos, los encargados de la quinta... “¿Quién es?”, me preguntó Soriano. Y yo contesté inocentemente: “¡Son los quinteros...! ¡El salto que pegó...! ¡Los Quintero aquí...! ¡Qué alegría...! [...]Y comencé a pensar en una tía que yo tengo que está “casoda” con un sastre, que escribió el año pasado una coemdia, y a mí me hizo gracia el que... (Ríe) el que en una acotación de la obra había escrito “Vase este personaje por el “forro”, porque él, al foro, le llama forro. ¡Como es sastre! (Ríe) [...] ¡Ja, ja, ja, ja...! ¡La cara que yo “pise”... ¡v¡Ja, ja, ja, ja...! (Loca de risa) ¡Ay, ya me entró el “ateque”...! ¡Ja, ja, ja, ja...! [...] Ahora mismo cojo un taxi... ¡Ja, ja, ja, ja...! Y con el “ochoque”, “achuque”... “achequi”... de devolverle el libro...⁸.

Como habrá podido observarse, en el anterior monólogo, la carcajada viene supeditada por una serie de juegos lingüísticos y situaciones que aparentemente parecen no tener la menor trascendencia; de tal manera se establecen dos claros ámbitos en los que el autor intenta hacer de una situación aparentemente sencilla y sin la menor repercusión un ocurrente humor basado en:

a) *Aspectos estrictamente lingüísticos*

1. *Alteraciones de índole vocálica*: lloroba, zapotería, zopatos, pandero-ta, casoda, pise/puse, atequé, achoque-achuque.achequi, diotas-ditas-díatas.
2. *Alteraciones de índole consonántica*: tambarana, tracubarse-trascoberse.
3. *Juegos de palabras*: viuda/vida, foro/forro, quinteros/Quintero, raíl/riel, candil/candiel, “hubo que ver la cara que puso cueto cuando yo, casi llorando, le conté la cuota del cuita..., digo, la cuita del Cueta...”
4. *Prótasis*: trieste.

⁸ Vid. Muñoz Seca, Pedro: “La risa, monólogo inédito”, en BLANCO Y NEGRO, n° 1774, 17 de mayo, 1925, año XXXV, págs. 3-5.

5. *Formas verbales seguidas en un mismo tiempo que dan sensación de rapidez*: llegué, llamé, entré.
6. *Cambio de sílabas que alteran la propia forma de la palabra creando vulgarismos*: dictionario, grafificación, reenumeraciones.

b) Aspectos no lingüísticos

Estos oscilan desde la parodia que realiza el propio comediógrafo en la acotación en que describe a su protagonista “una muchacha muy mona y muy elegante, en traje de calle”, los continuos sucesos que le acaecen en su periplo por convertirse en una actriz o la recitación que hace de una poesía cuando se pone nerviosa, el histerismo final, etc.

Se trata, por lo tanto, de despertar la hilaridad, la comicidad desde el ámbito estrictamente verbal y no verbal con la intención de alterar la lógica de la realidad circundante mediante la creación de nuevos términos, la burla o parodia de situaciones que llegan a parecer ridículas y la inversión de los valores aparentemente reales y lógicos⁹.

3. LA GENERACIÓN INVEROSÍMIL DE LA VANGUARDIA ESPAÑOLA. DOS RENOVADORES DEL HUMOR EN EL NEGOCIADO DE INCOBRABLES: MIGUEL MIHURA Y ENRIQUE JARDIEL PONCELA

Es de sobra conocida por todos la fecunda y no menos celebrada trayectoria que tanto Miguel Mihura como Enrique Jardiel Poncela tuvieron como insuperables artífices de una forma muy particular de hacer teatro renovando el hasta entonces estancado panorama escénico español. Ambos comediógrafos alcanzaron éxitos tardíos en sus hoy consagradas obras a la par que han pasado a engrosar la vasta nómina de dramaturgos áureos de nuestras letras contemporáneas. Sus comedias *Eloísa está debajo de un almendro* (1940) o *Tres sombreros de copa* (1932, aunque se estrenara veinte años más tarde) continúan siendo recomendadas a alumnos de ESO y Bachiller al

⁹ A este respecto, Peñalver, *op. cit.* pág. 31, afirma: “La inversión que el humor produce en las relaciones habituales del mundo que habitamos, se logra sobre todo por la utilización de la polisemia de las palabras en contextos inapropiados, ambiguos o equívocos. [...] La inversión de relaciones que el humor desvela produce la inesperada visión de un absurdo que desmitifica lo habitual y desconcierta lo presente porque suscita la inquietud sobre la propia seriedad en la que se asienta. Por eso muchos rasgos de humor se producen sin autor: la vida da a veces risa y las cosas más serias son las que más risa dan”.

mismo tiempo que siguen representándose por diferentes compañías de actores y actrices noveles o veteranos en distintos lugares de nuestra geografía nacional cosechando en cada nueva puesta en escena resonantes elogios y calurosos aplausos; sin embargo, aunque han pasado al acervo cultural y literario español por su labor como comediógrafos, los autores anteriormente mencionados cultivaron, aunque con menor trascendencia, otros géneros literarios. Nadie, por ejemplo, reconoce la poesía de Jardiel Poncela aunque sí es más conocida su faceta como novelista o los artículos que tanto éste como Miguel Mihura publicaron en la prensa humorística de la época cotejando su particular modo de ver la vida y observar las cosas que les rodeaban fijando su atención en lo más nimio y sencillo dejando a un lado las reflexiones más profundas, de ahí que sus artículos periodísticos sean considerados como verdaderos baluartes de la sociedad española de su tiempo.

José López Rubio, otro consagrado comediógrafo, en su discurso de ingreso en la RAE (5 de junio, 1983), vino a englobar a aquellos escritores de su misma época bajo la denominación de “la otra generación del 27”, título, además, otorgado a su conferencia. Bajo mencionada catalogación subyacen soterradas toda una serie de experiencias comunes que corren paralelas a las del grupo poético del 27. Así, por ejemplo, sus integrantes nacieron entre el período comprendido entre 1899 y 1905; se incorporaron a las redacciones de las revistas de humor; estuvieron de una u otra forma vinculados al mundo cinematográfico, bien escribiendo diálogos o guiones, dirigiendo películas o viajando a Hollywood para adquirir experiencia en este terreno; además, solían reunirse con cierta asiduidad en las tertulias de cafés madrileños como el Pombo o la Granja del Henar y cooperaron en los procesos de escritura a pesar de que cada uno de ellos fue conformando su propio estilo¹⁰. Los principales integrantes del llamado grupo son Antonio de Lara Gavilán, Edgar Neville, Enrique Jardiel Poncela, José López Rubio y Miguel Mihura, aunque también destacaron Antonio Robles o Ricardo García López. La inmensa mayoría de ellos estuvieron dedicados al ámbito teatral cosechando más o menos éxitos en su trayectoria como dramaturgos.

Estos escritores de “la otra generación del 27” vinieron a transformar el concepto que hasta entonces se había tenido del humor, ya no sólo a través

¹⁰ Cfr. Pascual, Itziar: “La generación del 27 del humo: Modernidad y tradición”, en Cantos Casenave, Marieta y Romero Ferrer, Alberto (coords. y eds.), *op. cit.* pág.-. 233; Fortuño Llorens, Santiago: “La poesía de la otra generación del 27 (Edgar Neville, Enrique Jardiel Poncela y José López Rubio)”, en *ÍNSULA*, n° 579, marzo 1995, págs. 18-23, que también aparece recogido con el mismo título en Buerguera Nadal, M^a Luisa y Fortuño Llorens, Santiago (eds.): *Vanguardia y humorismo. La otra generación del 27*, Barcelona, Publicaciones de la Universidad Jaume I, colecc. Summa Filologica, n° 10, 1998, págs. 95-119 y Rodríguez de la Flor, J. L., *op. cit.* págs. 36-42.

de caricatos y dibujantes, sino también mediante comediógrafos, periodistas y narradores varios. Para ello contaron con unos precedentes ilustres entre los que cabe destacar la presencia de Wenceslao Fernández Flórez, Julio Camba y, muy especialmente, Ramón Gómez de la Serna quien, en palabras de J. L. Rodríguez de la Flor, “*alienta a los escritores de humor a que rechacen los esquemas de la sátira para evitar ir cargando de razones estereotipadas al encuentro de la sinrazón de los otros*”¹¹. La influencia de Gómez de la Serna en los escritores de esta generación va a ser fundamental para sus posteriores escritos y, consiguientemente, la renovación humorística planteada por éste que además se dejará notar en sus posteriores obras como dramaturgos. Así, sin ir más lejos, de la Serna plantea la revolución del concepto de humor que hasta entonces se había tenido otorgándole la categoría de género literario convirtiéndolo, además, en una postura estética, en una forma de enfrentarse a la creación y de ver la vida, lo que hacía del propio artista un genio creador capaz de transformar la página en blanco. Son significativas a este respecto sus propias palabras a propósito de un indispensable ensayo titulado “Gravedad e importancia del humorismo”:

“[...]Cuanto más confunda el humorismo los elementos del mundo, mejor va. Que no se conozca si es objetivo o subjetivo su plan. Que cometa el dislate de reunir dos tiempos distintos o repetir en el mismo tiempo cosas remotas entre sí. Hay que desconcertar al personaje absoluto que parecemos ser, dividirlo, salirnos de nosotros, ver si desde fuera vemos mejor lo que sucede. [...]En el humorismo se falta a esa ley escolar que prohíbe sumar cosas heterogéneas y de esa rebeldía saca su mayor provecho...”¹².

En diciembre de 1921, Pedro Antonio Villahermosa funda la revista *Buen Humor* con la intención de explorar el nuevo concepto de éste. En dicha publicación y, junto a ya consagrados maestros como el propio Gómez de la Serna o Tomás Luceño, se agrupan la ingente nómina de nuevos humoristas que vendrán a renovar el acrisolado panorama hispánico encabezados por Jardiel Poncela y contando con la colaboración de dibujantes como K-Hito, Sileno, Santillana, Fresno, Mihura o Tono. Prontamente la redacción de la publicación se vio saturada y, para continuar esta línea ya iniciada surgirá *Gutiérrez*, dirigida a su vez por Ricardo García López¹³. La popularidad de

¹¹ Vid. Rodríguez de la Flor, *op. cit.* pág. 31.

¹² Vid. Gómez de la Serna, Ramón: “Gravedad e importancia del humorismo”, en *REVISTA DE OCCIDENTE*, Madrid, 1928, también recogido en Buckley, Ramón y Crispin, John (eds.): *Los vanguardistas españoles (1925-1935)*, Madrid, Alianza, colecc. Libro de Bolsillo, nº 476, 1973, págs. 269-275 y cfr. con Moreiro, Julián (ed.): *Cuentos para perros, de Miguel Mihura*, Madrid, Bruño, 1994, de quien he tomado la propia referencia en págs. 179-181.

¹³ Vid. Rodríguez de la Flor, *op. cit.* págs. 32-36.

esta nueva revista llegó a eclipsar sobremanera a su hermana mayor, máxime cuando Mihura o Samuel Ros comenzaron con sus colaboraciones literarias.

Una auténtica revolución en la España republicana supuso *Gutiérrez* en tanto en cuanto venía a mostrar una dosis mayor de ingenio y absurdo que las anteriores publicaciones humorísticas. El nombre del semanario se debía a ese oscuro funcionario que observaba entre sarcástico e irónico el devenir de la vida y la rutinaria cotidianeidad de los acontecimientos sociales. Gutiérrez era el funcionario asignado a la Dirección General de Cuentas Atrasadas y Jefe del Negociado de Incobrables. Un humor inteligente lleno de observaciones psicológicas sobre hechos diarios, sobre el hombre de la calle en donde lo absurdo e irreal se ve sometido a lo imprevisto, llenaron los textos periodísticos de la revista¹⁴. En ellas, sus colaboradores solían firmar bajo un seudónimo; así, por ejemplo, Jardiel Poncela era el “Conde Enrico de Borsalino”; Mihura, “Miguel Santos”; Ricardo G^a López, “K-Hito”; Antonio de Lara Gavilán, “Tono”; Francisco Perdiguero, “Menda”; Carlos Saldaña, “Alady”, etc. En *Gutiérrez* cristalizó lo mejor de la prensa humorística del momento acompañada de viñetas y dibujos en múltiples ocasiones realizados por los propios colaboradores. Con la llegada del régimen franquista, algunas de las publicaciones desaparecieron dando lugar a otras que gozarían de menor repercusión. Muchos de los integrantes de “la otra generación del 27” se separaron siguiendo diferentes caminos; a pesar de que muchos de ellos eran apolíticos, otros formaron parte del régimen implantado. Surgieron nuevas revistas como *La Ametralladora* en 1937 fundada por Mihura, Tono y Neville aunque estos autores se separaron y muchos de ellos se exiliaron. Ya en plena posguerra española surgirá *La Codorniz* que, bajo la batuta de Mihura, intentará rememorar los tiempos de *Gutiérrez* aunque las circunstancias ya no eran las mismas en un desesperado intento de depurar y mantener el nuevo y revolucionario concepto del humor surgido en los años veinte. Mihura abandonará la publicación en manos de su discípulo, Álvaro de la Iglesia, hasta y definitiva desaparición en los años de la transición democrática.

3.1. *Miguel Mihura*

Si hay una característica que defina de forma generalizada los relatos periodísticos de Mihura, ésa es, sin un ápice de duda, la similitud que guarda con el lenguaje propio del mundo infantil en tanto en cuanto a lo

¹⁴ Vid. Rodríguez de la Flor, *op. cit.* págs. 35-37.

largo de sus artículos subyace cierto ingenuismo que intenta trastocar la realidad tal cual es y ponerla del revés. Su simpleza se debe en buena medida a los procedimientos expresivos que utiliza; así, sin ir más lejos, podemos destacar la espontaneidad en la sucesión de ideas en donde éstas no necesariamente conducen a una relación lógica con otras, es decir, emite varios juicios sucesivos que a simple vista no parecen guardar relación; las ideas de Mihura, además, se sitúan en un mismo plano de tal manera que única y exclusivamente tienen sentido dentro del propio relato en sí; rompe también con lo previsible en tanto en cuanto el lector espera que se produzca o acontezca la solución que esperaba cuando, antes bien, el autor intenta sorprenderle; por otra parte, ondea cierto “artificialismo” al hacer posible que suceda cualquier cosa aunque carezca de toda lógica. Es aquí en donde el mismo autor introduce todos los puntos de vista posibles convirtiendo su texto en una concatenación de ideas donde todo puede producirse aunque carezca de sentido¹⁵. Los textos, por tanto, de Mihura son confeccionados por un adulto que ve la realidad desde el ángulo infantil que le proporciona su propio mundo interior.

3.2. Enrique Jardiel Poncela

Alfredo Marquerié calificó en cierta ocasión la prosa jardeliana como “*el trasfondo quevedesco y goyesco de la más desgarrada risa ibérica*”¹⁶. Los textos periodísticos de Jardiel se inscriben dentro de un particular estilo de describir sucesos, hechos y acontecimientos burlándose de situaciones aparentemente cotidianas en donde lo ridículo queda expuesto de forma verosímil. Jardiel de esta forma intenta desmarcarse de cierto surrealismo y se ciñe a la parodia de lo que él considera como trascendental y lo describe como si él mismo lo hubiese vivido. Sus narraciones se sitúan desde la perspectiva del observador que cuenta aquello que le ha parecido ver con sus propias palabras, incluyendo datos nuevos o destacando aquello otro que le ha parecido de mayor importancia; se convierte de esta manera en un contumaz observador de la vida con ironía y agrio sarcasmo en donde late cierta inseguridad por los sucesos que va a narrar aunque aparentemente los ha vivido. Él intenta hacernos llegar todas sus experiencias para que nosotros, su público lector, las vivamos al mismo tiempo que las escribe.

¹⁵ Cfr. Rodríguez de la Flor, *op. cit.* pág. 37 con MOREIRO, *op. cit.* págs. 41-48.

¹⁶ Vid. Marquerié, Alfredo: “Jardiel y el jardielismo”, en *LA ESTAFETA LITERARIA*, nº 312, págs. 18-19.

3.3. Aspectos lingüísticos y literarios de los textos periodísticos de Mihura y Jardiel

Para confeccionar el presente apartado he seleccionado una serie de cuentos que tanto Mihura como Jardiel publicaron en su mayoría en la revista *Gutiérrez*; la selección, que el lector podrá encontrar en las ediciones de Julián Moreiro y José Luis Rodríguez de la Flor y de quienes las he tomado, aparecen a modo de apéndice al final de este trabajo. Voy a dividir su análisis en los diferentes planos que nos proporciona la lengua para intentar hacernos una idea de la variada gama de aspectos que poseen. Los rasgos seleccionados son los que con mayor profusión comparten ambos autores, aunque sería interesante delimitar los que caracterizan el peculiar estilo de cada uno de forma individual y posteriormente cotejarlos.

a) Aspecto fonético-fonológico

Establecido a partir de la utilización del lenguaje coloquial como otra manera de conseguir la hilaridad. Destacan, de entre los cuentos seleccionados, los siguientes fenómenos:

- * Apócope: *mujé, Rafaé, vamo, edá, e, ná sintonizao, cumplíos...*
- * Rotacismo r/l: *mardita, arma...*
- * Ceceo: *zea, marezita...*
- * Seseo: *sinco, parese, desí, paresito, maresita...*
- * Aféresis: *maresita, paresito...*
- * Alteraciones silábicas que propician la creación de vulgarismos: *cro-cletas, nadie...*
- * Cambios consonánticos: *qué en lugar de qué...*

b) Aspecto morfo-sintáctico

- * Negación de infinitivos: *No hacer tonterías, niños.*
- * Inicio de un periodo oracional con un infinitivo cuya función es la de imperativo: *Hacer lo que hacen todos los niños.*
- * Repetición sucesiva de expresiones sintácticamente semejantes:
[...] ¡y no te vayas a gastar dinero en mujerucas! [...] ¡No vayas a los cabarets! [...] ¡No te vayas a hacer un vago...! [...] ¡No te asomes a la ventanilla!
- * Periodos oracionales breves: *Suena la campana. Es la hora de comer. Y ya está.*

- * Paralelismo entre oraciones que comienzan de igual forma, en esta ocasión por el pronombre “le” y en oraciones sucesivas:

Probó inútilmente todas estas cosillas.

Le llamó tonto.

Le dio un pitillo para que se lo fumase.

Le puso con la cabeza abajo y los pies arriba.

Le tiró de la nariz.

Le dijo que su mamá era muy fea y muy cochina.

Le hizo burla, sacándole la lengua.

Le dijo que le iba a dar chocolate al gato y a él no.

Le llamó narizotas.

- * Abuso excesivo de oraciones copulativas propias del lenguaje infantil, polisíndeton:

Y por las noches ideamos la escena que tenemos que hacer al día siguiente. [...] Y lo pasamos muy bien. [...] Y cuando vamos de excursión a alguna montaña, procuramos, igualmente caernos por un precipicio y quedarnos colgados... [...] Y si nos sentamos en una roca, en el mar, hacemos lo posible porque suba la marea y nos cubra. Y siempre que vamos en un trasatlántico le hacemos un agujerito para que se hunda y poder luego hacer chistes marítimos [...] Y luego nos volvemos a morir. Pero volvemos a resucitar.

- * Abuso de la conjunción “que” muy propia del lenguaje coloquial:

Y él comprendía que esto no podía ser así. Que no era lo mismo un señorito que una señorita. Que al estar junto a una señorita se deben sentir cosas distintas que al estar junto a un señorito. Que todo el mundo nota estas diferencias y que por eso todo el mundo está contento.// ¡Que escribas diciendo cómo te va! ¡Que no dejes de escribir!

- * Constantes repeticiones de las mismas palabras:

El señor Suárez no sabía aún cuál era su mamá, ni cuál su papá. Ni cuál era Loreto ni cuál era Chicote.// Uno y otro tienen los mismos hoyos, los mismos granos verdes, las mismas piernecitas con los mismos huesecitos por dentro y por fuera, los mismos chillidos, los mismos lápices para morder y los mismos papás.

- * Oraciones atributivas:

Aquello era la ruina. Era el hambre. Era la peste. No era para menos. [...] Aquello era la ruina. El hambre. El mausoleo.

- * Subordinadas adjetivas de relativo:

Había una montaña con pinos y gente debajo comiendo tortilla, que había salido quemada.// Se fueron a América, que tiene mucho mar, y lo cogieron.// Cuando Dios y Lucifer tuvieron aquel gran disgusto, la primera en lamentarlo fue la mamá de Lucifer, que era una señora muy bondadosa y muy formal y tan decente como la primera.

- * Abuso constante de diminutivos con matices afectivos y burlesco s:
Lo hicieron llegar a su playita.// Y hasta con su naricita parecida a nuestras naricitas.// Juan puso un gabinetito a su mujer.// Tuvieron dos niños. Una nena y un nene. Ella cojita, y él manquito.// Nubecita blanca, cojito, arregladito, estampitas, rositas, bastoncitos, carterito, enfermito, bigotitos, sentimentalillo, Cleopatrilla, Paquito, Luciferito....
- * Laísmo:
[...] Y pegarla un tiro en la barriga.// La primera bofetada que la coloqué a Artemisa.// Les supliquen que las regalen un sombrero.// Las dejan sus gemelos.// Lucifer se enfadaba mucho y la decía así.// La preguntan, etc.
- * Prefijos: *requetelimpio, supergasa, repirámide...*
- * Sufijos: *mujerotas...*
- * Utilización del adjetivo antepuesto con la intención de sobrecargar ciertos sustantivos despertando en el lector la hilaridad:
Rudos pescadores de cachimba, bondadoso señor Blay, famoso sabio, gruesa y andaluza esposa del doctor, gordos libros de medicina, espumoso vino, maldita droga, apopléjico idiota, simpáticos pelmazos...
- * Empleo de adjetivos especificativos que matizan al sustantivo al que van acompañando:
La sonrisa furtiva de la vecina, la punta delatora del cigarro...
- * Uso de sinónimos en breves espacios oracionales:
ÓSCAR. ¡Es verdad! ¡Es verdad! ¡Tonto!
RENÉ. ¡Majadero!
[...]
ÓSCAR. ¡Es verdad! ¡Es verdad! ¡Bobo!
RENÉ. ¡Antipático!
- * Utilización de un tipo especial de subordinada conocida como consecutiva ponderativa:
Era tan rico aquel torero que hasta llegó a tener su toro propio.// Era un señor tan bueno, tan bueno y tan santo, que su mayor ilusión era poner un colegio para niños.// Era tan feliz que no notaba ni cuando pasaban los tranvías.// Era un señor tan pobre, tan pobre, que no tenía ni un espejo en donde mirarse la tripa. // Era tan tonto que estudiaba para vampiro por correspondencia. // Era tan rico aquel sabio doctor que además de un magnífico quirófano y un caballo, tenía en la salita un enfermito para él solo, etc.

c) Aspecto léxico-semántico:

- * Voces extranjeras, anglicismos y galicismos, especialmente: *frivolité, revue, le petit renard, black-bottom, couplet, cher petit, champagne, maillot, sale a manger...*

- * Vocabulario amplio y muy diverso:

Jícara, cachimba, inanición, diáfano... incluso palabras relacionadas con un mismo campo: aria, ópera, ritornelo, mezzosoprano.// Miara, la puesta en marcha es ese botón; este otro, los faros; éste, el claxon; esta manecilla, la chispa; este pedal, el acelerador; este, el freno; esta aguja, el aceite; aquella otra, el radiador; esta anilla, el termosifón; ésta, el aparato de radio; la de al lado, el aparato pesacartas; la de la izquierda, el semáforo de señales...

- * Correspondencia en la creación de sustantivos de distinto género: de "cupletista", Mihura crea "cupletisto".

- * Definiciones muy particulares de determinados vocablos:

La mezzosoprano era una señorita muy gruesa y muy sana que empezaba a hacer tan divinamente el pajarito con la garganta que su padre, enternecido, salía de vez en cuando de entre bastidores y le daba de comer una hoja de lechuga, hasta que en esto llegaba el tenor y empezaba ese dúo tan bonito de las óperas en el que todo el público cierra los ojos para oír mejor. // El campo es una cosa grande, con hormigas, que sirve para echar latas de sardinas vacías y papeles de periódicos mugrientos. También sirve para jugar a la gallina ciega, para sembrar trigo y para tumbarse. // El Museo es una casa muy grande que no tiene ni cocina, ni sala, ni comedor, ni nada. Las habitaciones sólo tienen cuadros colgados por las paredes, y el dueño, que es el del uniforme y las zapatillas está por allí, siempre solo, dando vueltas sin saber dónde tumbarse el pobre...

- * Fraseología de origen coloquial:

Y como a éstas se les cía la baba...// Claro está que a las seis de la mañana va una tía de Rita "la cantaora".// Estaba hecho una facha./ / Menda soy.// Yo entro allí como Pedro por su casa.// ¡Que te den dos duros.// Ha cogido un tablón... –en el sentido de cogerza, borrachera–.// Es que Octavio es más bruto que una mula.// ¡... me vuelves mochales!// Pues a empinar el codo.

- * Léxico castizo, especialmente en los textos de Jardiel: *menda, ninchi, rediez, pollos, caraba...*

d) Aspecto retórico-estilístico

- * Comparaciones que en muchos casos recuerdan las greguerías de Gómez de la Serna:

La atmósfera del café es sana como la brisa del mar. La brisa del mar es insana como la atmósfera del café. // Los ferrocarriles andan despacio como las vacas. Las vacas corren como los ferrocarriles.// Los

humoristas somos feos como los gabanes de los toreros. // Lo fueron estirando como el que desenrolla una alfombra.// Cuando se dieron cuenta del olvido, todos lloraron como perros.// Todos están contentos como piratas.// El médico le pincha como si fuera un neumático... // ¡Tiene usted menos carne que un bisté del Palacio!// Estás más nervioso que un filete de a real.// ¡Yo estoy más chamuscado que el cinturón de un hombre! // Estaba más loco que un rebaño de cabras.

- * Hipérboles o ponderaciones exageradas:

Y compraron un campo muy grande que había tirado en el suelo, allí cerca de Albacete. // Y mucha gente iba al infierno solamente para comer el bacalao a la vizcaína que nadie guisaba como doña Rosa. / / Los ciegos eran ciegos ocho horas solamente. Los inválidos eran inválidos ocho horas nada más y las vacas eran vacas sólo ocho horas, y después podían ser señoritas como cualquier otra señorita.

- * Prosopopeyas o personificaciones:

El pueblo entero gimió desconsolado. // La ópera es esa señora tan gorda y tan alta llena de collares y de solemnidad. // Hay que tener mucho cuidado de que la ópera no vuelva más a España subida en su carroza de papel de plata. // Las moscas, horrorizadas, piden perdón y se ponen de rodillas. Son las moscas amigas que luego empleamos para que saquen el agua del pozo. // Es una oficina muy lista y muy delgada con todo el pelo blanco y los dientes amarillos y que acabaría muriéndose de un cáncer de estómago que es de lo que se mueren todas las oficinas. // La inclusa se arruinó la pobre y se tuvo que dedicar a cervecería. // Era una oficina con unos grandes bigotes teñidos y unos botines de color canela. // Salen gusanos que además hacen juegos malabares...

- * Ironías:

Y una vez casados, como no nos ocurre nada de particular, nada de lo que les ocurre a los matrimonios de las novelas de treinta céntimos, procuramos inventarlo nosotros para que luego puedan escribirlo los novelistas. Es una obra de caridad que dedicamos a la literatura universal. Lo tenemos estupendamente organizado. Todos los jueves y domingos hacemos bonitas escenas de celos. // Yo tengo en mi casa un niño pobre. Cuando me casé, esperaba tener un hijo rico, como yo y como mi esposa, que también es inmensamente rica, porque así lo eran sus padres... pero tuvimos un niño pobre, caballero.

- * Metonimias: *Traiga dos verdes* –en el sentido de una copa-.

- * Intervenciones y apostillas del propio autor:

Esparcidos por el suelo hay miles de cadáveres, que están muy bien. / / Pero, Señor, ¿es que nunca se van a terminar las guerras? // Y cantaba saetas preciosas cuando era Semana Santa, que por Andalu-

cía es casi siempre. // Hay que ver cómo están las niñas de hoy. // Esto del corazón todo lo tiene que echar a perder, vaya por Dios. // Resultó muy bien, hijos míos. // Bien hecho, hijo. // ...ya que todos sabemos lo que es una madre. // ¡Todo lo tienen que pagar los conventos de monjas, caramba! // (¡Oh, es delicioso!)// ¡Qué alegre es todo esto, Dios mío! // Forman un grupo precioso, para un pisapapeles,...

* **Metáforas:**

Los hombres llevan pantalones y un poquito de humo delante. Y las mujeres llevan faldas y un hombre bajito detrás. // Provocativas y sedosas semidesnudeces. // El César duerme en su lecho [...] sus anchas narices aplastadas contra las plumas de codorniz huérfana.

* **Descripciones:**

Aquel señor era de Nueva York, que es ese campo con muchas cosas encima, en donde todos los señores son tan riquísimos que saben hablar hasta en inglés. Pero esto no sucede nada más que en el mismo Nueva York, porque hay mucho lujo y mucho vicio. En cambio, los señores de los pueblos de al lado de Nueva York, como son más pobres y no tienen dinero para aprender esas tonterías, hablan como usted y como yo y como su hermana la morenita. Hablan, sencillamente, como en todos los pueblos del mundo, que es tan fácil.// Ceñía sus cabellos, espasmódicamente ondulados, con un cintillo de "lluvia" de esmeraldas, y un clavel negro acariciaba uno de sus hombros desnudos; sus medias eran de supergasa "color gemido", y en la liga de la pierna izquierda negreaba un ónice de Siracusa. La parafina daba a la piel de su rostro una rigidez estatuaría, y en él se advertían el incendio de sus labios y las tinieblas atrayentes de las pupilas, sobre las cuales los lívidos párpados caían con una pereza tropical. Su brazo diestro, que accionaba en la noche como el cuello de un cisne, sostenía suavemente una capa de chinchilla y zorro gris, y sobre su brazo izquierdo, lady Saylvia llevaba costado y dormido un cachorro de elefante.

* **Anacronismos, más abundantes en los relatos de Jardiel Poncela:**

¿Qué te pido una Manzanilla para que me la des Rómulo y Remo? // Usaré jabón Gal. // Bueno, es una media libra de Suchard; pero está como para tomársela con picatostes.

* **Juegos de palabras, también mucho más frecuentes en los textos de Jardiel:**

¿Tú no libas del libio, amada mía? ¡yo libo de ese libio y de tus labios! // Llegué a esta tierra selvática, cubierto con mi dalmática, en la expedición acuática que se tachó de lunática. ¡Pues, Señor, vaya una plática tan cursi y antipática! // Mirad hacia ese claro del bosque de la izquierda. ¿Hacia ese claro más claro que los otros claros? //

¡Colón la ve la cara; Colón la cara vela! // La turba marinera turba a la india con sus mal contenidos deseos. // Los marineros, que se hallan entregados a la función de amainar la vela latina de la Santa María, capitán. ¿Pero aún hay gente en la latina? ¡Claro! Hasta que acabe la función. // ¡Ele!... No admito que me jaleen, Juan. ¡Si no era jaleo! Si es que llamaba a Eleuterio Salcedo.

- * Chistes fáciles que despiertan la sonrisa en el lector por su ingenuidad:

El Kodak, sin el cual las vacaciones son vacaciones perdidas.// Sylvia, con ese valor enorme que tienen algunas mujeres y algunos selos de Correos. // COLÓN. Compañeros... Moralidad y decencia. Esa es la base en que se apoya el programa de los navegantes geniales. Soy el capitán de la flotilla, y estoy en el deber de apartaros del mal camino. Por eso, para evitar que faltéis a la moralidad y a la decencia, yo me coadligo con esta india. (Gritos de protesta). UN MARINERO. ¡qué guapo! OTRO. ¡Goloso! OTRO. ¡Colón, agáchate, que te hemos vistos! OTRO. ¿Te crees que somos de pueblo, Cristóbal? // ¡Viva el Colón izador ¡ (Origen de la palabra "colonizador" en la lengua castellana). // Toda gente de mar; pero la mar de gente. // Hay una pausa, no se sabe dónde; pero la hay. // Leyendo en voz alta y con un acento ligeramente circunflejo. // El centurión hace un mutis precioso. // Petronio vivía con un fausto que el de Goethe era un cuplé.

- * Rimas sonoras, sencillas y pegadizas que Jardiel emplea con mucha mayor profusión que Mihura:

¡Dilema horrorizante! ¡Misterio alucinante! ¡Enigma interrogante! ¡Problema escachufiante! Lo que hay aquí delante. // Decoración: Bello lugar situado a las puertas de Granada, sitio donde fue entregado, en fecha señalada, el cadáver de la hermosa Isabel de Portugal, reina noble y liberal, simpática, aunque algo sosa, mujer de Carlos I [...], la cual fue el amor postrero del gran duque de Gandía. Pero conviene explicar que si Granada la amó, ella no correspondió a pasión tan singular y que al morir en Toledo [...] se murió (y jurarlo puedo), tras resistir con denuedo el asedio impertinente y sin otorgar ¡ni un dedo! De su organismo esplendente a aquel galán, que condecedo que era un partido excelente. Muerta Isabel, su marido mandó que fuese enterrada en la ciudad de Granada, y como aquel Rey temido ignoraba que Gandía hacia la reina sentía una pasión desatada, al pasar el novenario le ordenó tomar el mando del cortejo funerario y que lo dejase cuando la Emperatriz malograda reposase ya en Granada cual reliquia en relicario (¡Vaya párrafo!)// ...porque como poeta eres peor que el chato de Cuqueta.

- * Diálogos intrascendentes en los que apenas se dice nada:
Y discutimos así, que es como discuten los matrimonios de verdad.
- Te digo que te engañas, nena. Estás equivocada.*
- Si estuviese equivocada no me engañaría.*
- Pues por eso te engañas.*
- ¡Ah! ¿De manera que yo me engaño?*
- Sí. Te engañas porque estás equivocada.*
- El que estás equivocado eres tú.*
- ¡Ah! ¿Yo soy el que estoy equivocado?*
- Sí. Y la culpa la tengo yo.*
- Pues, por eso.*
- ¡Ah! ¿Sí?*
- ¡Claro!*
- Pues por eso te digo que la tengo yo.*
- ¿Eso dices tú?*
- ¿No oyes que te lo estoy diciendo?*
- ¿Y por qué?*
- Porque tú no la vas a tener. La tengo yo.*
- Sí. Ya sabía yo eso.*
- Claro. Tú lo sabes todo.*
- ¡Pero eso, sí!*
- Yo no tengo que darte nada.*
- ¿Y ahora dices eso?*
- Lo digo ahora porque no lo he dicho antes.*
- eres muy lista.*
- Tú eres el listo.*
- ¡Claro!*
- Sí.*
- Pues eso.*
- Ya lo sabía yo.*

Además de las premisas anteriormente mencionadas es necesario destacar el abundantísimo empleo de signos de puntuación, comas y puntos suspensivos, especialmente, muy propios del lenguaje infantil y que se ponen en consonancia con los cortos periodos oracionales que ambos autores utilizan.

3.4. *Algunas propuestas didácticas para la enseñanza de los textos periodísticos de Mihura y Jardiel*

Para que el profesor de Enseñanza Secundaria, principalmente, pueda enseñar los textos periodísticos de los anteriores autores, planteo, a conti-

nuación, una serie de propuestas didácticas que favorecerán su adquisición y posterior comprensión.

1. Establecer una diferencia entre textos periodísticos y textos literarios y determinar hasta qué punto las publicaciones en las revistas de humor de Mihura y Jardiel pueden considerarse periodísticas.
2. Determinar aquellos rasgos que caracterizan a los textos periodísticos (claridad, univocidad, concisión...) que aparezcan en cualquier texto de estos autores.
3. Intentar establecer una clasificación tipológica de aquellos rasgos que el humorista emplea para conseguir la hilaridad atendiendo a los diversos planos que la lengua nos ofrece.
4. Incidir en el valor que poseen los cortos periodos oracionales dentro de un texto determinado.
5. Determinar las figuras, imágenes y tropos que aparezcan en cualquier texto de Mihura o Jardiel.
6. Determinar individualmente cuáles son los rasgos que con más profusión emplean mencionados autores para posteriormente intentar definir su estilo periodístico y cotejarlos.
7. Clasificar las comparaciones que nos ofrezcan ambos comediógrafos y cotejarlas con las greguerías de Gómez de la Serna para, a continuación, establecer semejanzas y diferencias entre unos y otros.
8. Clasificar los constantes juegos de palabras que emplea Jardiel.
9. Determinar los grupos oracionales que Mihura utiliza con mayor profusión y analizarlos sintácticamente para a continuación incidir en el valor que poseen dentro del texto.
10. A partir de un texto de Mihura cualquiera, determinar aquellos rasgos propios del lenguaje infantil.
11. Comparar un texto de cada uno de estos autores con otro de Edgar Neville, López Rubio, Antonio Robles y K-Hito y delimitar los rasgos que caracterizan de forma general a "la otra generación del 27".
12. Intentar ofrecer vínculos de unión entre Gómez de la Serna y los escritores de las revistas de humor posteriores.
13. Seleccionar fragmentos independientes de los autores de "la otra generación del 27" y componer un texto que posea cierta lógica.
14. Configurar a partir de un texto de Mihura aquellas ideas que carezcan de lógica y sentido común.
15. Incidir en el valor expresivo de la adjetivación en los textos de Mihura y de las intervenciones o apostillas del propio autor.
16. Configurar un texto siguiendo las premisas básicas de los autores estudiados.

4. CONCLUSIONES

El valor didáctico que poseen las colaboraciones periodísticas tanto de Mihura como de Jardiel Poncela, constituyen en buena medida una forma de darlos a conocer entre los jóvenes estudiantes tanto de ESO como de Bachillerato así como de una iniciación a su consagrada labor como comediógrafos. Las enormes posibilidades que nos ofrecen los planos de la lengua aplicados a mencionadas colaboraciones conforman un método más para dar a conocer los procedimientos lingüísticos y estilísticos que ambos autores emplearon para confeccionar sus textos y que, posteriormente incidirían en su labor escénica. Sus textos constituyen, pues, una forma de dar a conocer al alumnado no sólo a dos autores que han de revalorizar con el paso de los años sino además de una fructífera época de la historia literaria de nuestro país carente de suficientes estudios que acrediten su prodigiosa fecundidad artística.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso de Santos, J. L.: "Lo cómico en el teatro de hoy", en Cantos Casenave, M. y Romer Ferrer, A. (coord. Y ed.): *Pedro Muñoz Seca y el teatro de humor contemporáneo (1898-1936)*, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 1998, págs. 233-237.
- Carreño, A.: "Del lenguaje del humor al humor del lenguaje: el teatro de Miguel Mihura. Una poética de la parodia", en Burgos Nadal, M^a L. y Fortuño Llorens, S. (eds.): *Vanguardia y humorismo. La otra generación del 27*, Barcelona, Publicaciones de la Universidad Jaume I, colección "Summa Filológica", n^o 10, 1998, págs. 11-35.
- Crescioni Neggers, G.: "Miguel Mihura: iniciador del teatro del absurdo", en *LA ESTAFETA LITERARIA*, n^o 572, págs. 9-11.
- Fortuño Llorens, S.: "La poesía de la otra generación del 27: Edgar Neville, Enrique Jardiel Poncela y José López Rubio", en Burgos Nadal, M^a L. y Fortuño Llorens, S. (eds.): *Vanguardia y humorismo. La otra generación del 27*, Barcelona, Publicaciones de la Universidad Jaume I, colección "Summa Filológica", n^o 10, 1998, págs. 18-23.
- Garrido, M. Á.: "Jalones para una teoría del humor", en *ÍNSULA*, n^o 579, marzo, 1995: "Humor y Literatura en la vanguardia", págs. 2-4.
- Marquerie, A.: "Jardiel y el jardielismo", en *LA ESTAFETA LITERARIA*, n^o 312, págs. 18-19.
- Martín, J.; Ruiz, R.; Santaella, J., y Escánez, J.: *Los lenguajes especiales*, Granada, Comares, 1996.

- Miguel Martínez, E. de: "A vueltas con el humor dramático de Miguel Mihura", en Burgos, M.^a L. y Fortuños Llorens, S. (eds.): *Vanguardia y humorismo en la otra generación del 27*, Barcelona, Publicaciones de la Universidad Jaume I, colección "Summa Filológica", nº 10, 1998, págs. 8-11.
- Molina Redonda, J. A. y Rodríguez Domínguez, M.: *Lengua española. COU*, Málaga, Ágora, 1993.
- Moreiro, J. (ed.): *Cuentos para perros*, de Miguel Mihura, Madrid, Bruño, 1994.
- Muñoz Seca, P.: "La risa, monólogo inédito", en *BLANCO Y NEGRO*, nº 1774, 17 de mayo, 1925, año XXXV, págs. 3-5.
- Pascual, I.: "La generación del 27 del humor: Modernidad y tradición", en Cantos Casenave, M. y Romero Ferrer, A. (coord. y ed.): *Pedro Muñoz Seca y el teatro de humor contemporáneo (1898-1936)*, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz y la Fundación "Pedro Muñoz Seca", 1998, págs. 233-237.
- Peñalver, M.: *Desde el Sur. Lucidez, humor, sabiduría y otros discursos*, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 1997.
- Rodríguez de la Flor, J. L. (ed.): *El negociado de incobrables. La vanguardia del humor español en los años veinte*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1990.

APÉNDICE

Incluyo a continuación las referencias de los textos empleados para confeccionar el presente trabajo:

De *Cuentos para perros*, los siguientes relatos de Miguel Mihura:

- *Los humoristas*, págs. 67-73.
- *La guerra*, págs. 74-79 (también aparece recogido en *El negociado de incobrables*, págs. 55-59).
- *El mendigo*, págs. 80-85.
- *El mar*, págs. 86-87.
- *Ocho hijos noruegos*, págs. 95-99.
- *Realmente yo no sé si es usted un niño o si es usted una niña*, págs. 105-108.
- *Verdaderamente, con una madre así, tan buena, no se puede ser Lucifer, ni se puede ser demonio, ni se puede ser nada...*, págs. 113-117.
- *Torero con toro propio*, págs. 122-126 (también aparece en *El negociado de incobrables*, págs. 99-101).
- *Niño pobre*, págs. 127-132.
- *Usted debe estar contento si cree que es un pajarito*, págs. 137-140.
- *El vampiro*, págs. 141-144.

- *Varietés en la inclusa*, págs. 145-149.
- *El cielo*, págs. 150-155.
- *El amor libre*, págs. 156-159.
- *La nariz desagradecida*, págs. 160-164.

De *El negociado de incobrables*, los siguientes relatos de Mihura y Jardiel Poncela:

Miguel Mihura

- Costumbres bonitas que desaparecen: *Aquellas funciones de ópera*, págs. 59-62.
- En el campo: *La vida higiénica*, págs. 66-70.
- *Enfermito propio*, págs. 73-76.
- Una información todas las semanas: *Juventud y primeros dibujos de Goya. Ese pintor tan injustamente olvidado*, págs. 81-83.
- Una información todas las semanas: *Algo sobre la invención del ferrocarril y sobre la gloriosa figura que lo inventó*, págs. 84-86.
- Cuentos para perros: *Don Torero*, págs. 95-98.
- *Las escandalosas costumbres de las playas francesas según lo que de ellas nos cuentan nuestros amigos: La frivolité. La revue*, págs. 76-80.

Enrique Jardiel Poncela

- Tragedias históricas: *El suicidio de Petronio*, págs. 151-155.
- Tragedias históricas: *La conversión del Duque de Gandía*, págs. 155-159.
- Tragedias históricas: *El último idilio de Marco Antonio y Cleopatra*, págs. 160-163.
- Tragedias históricas: *El descubrimiento de América*, págs. 163-172.
- Tragedias históricas: *La hecatombe de Sagunto*, págs. 173-176.
- Tragedias históricas: *El epílogo de Nerón*, págs. 177-180.
- Cosas de mi vida: *El naufragio del "Celedonio Pintado"*, págs. 181-183 (también aparece en *Cuentos para perros*, págs. 182-184).
- Para un manual de Psicología: *Masoquistas*, págs. 184-188.
- Cosmopolitismo: *Una noche en los bajos fondos de París*, págs. 188-191.
- Cosas de mi vida: *A dos dedos de la muerte*, págs. 195-197.

LA IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA
DE LA LENGUA A UN HEREDERO DEL SIGLO XV:
EL PRÍNCIPE DON JUAN Y LAS LETRAS

CRISTINA MOYA GARCÍA

En 1479, después de diez años de matrimonio, nacía en Sevilla el heredero de los Reyes Católicos. Su venida al mundo acababa, en cierta forma, con las posibles pretensiones de doña Juana “la Beltraneja” al trono castellano y aseguraba la sucesión de la dinastía de los Trastámara.

Enseguida este nacimiento, muy deseado por los Reyes y sus súbditos (ya que la pareja real sólo tenía una hija, la princesa Isabel), fue revestido de carácter mesiánico, estableciéndose un paralelismo entre la Isabel bíblica y su hijo y la Reina castellana y el pequeño príncipe. En una carta Fernando del Pulgar escribe al doctor Rodrigo de Talavera “porque todos estos que nacen deseados son amigos de Dios... e no sin causa, pues son concebidos y nascidos en virtud de muchas plegarias y sacrificios. Ved el evangelio que se reza el día de Sant Iuan. Cosa es tan trasladada que no parece sino molde un nacimiento del otro; la otra, Isabel, esta otra Isabel; el otro en estos días, éste en otros mismos y también que se gozaron los veçinos y parientes”¹.

En la persona del príncipe don Juan se unificarían las Coronas de Castilla y Aragón después de la muerte de sus padres y en el recién nacido, del que los consellers de Barcelona dicen que conseguiría la “union de los reinos y señoríos”², se concentraban todas las esperanzas de doña Isabel y de don Fernando.

¹ Citado por Azcona, Tarsicio de: *Isabel la Católica. Estudio crítico de su vida y su reinado*, Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid, 1964, p. 290.

² Citado por Vicéns Vives, J.: *Fernando II de Aragón*, Zaragoza, 1962, p. 489.

Ya corrían por la Península los primeros vientos del Humanismo y los monarcas, muy preocupados por la formación de su hijo y heredero, quieren que éste sea instruído en las armas y en las letras.

La reina Isabel, que siempre se lamentó de su incorrecta formación en el mundo de las letras durante su infancia, quiso que su hijo no sufriera esta carencia y buscó con esmero al maestro idóneo, el cual, además de tener una vasta formación intelectual, debía poseer una moral intachable.

Según nos cuenta Fernández de Oviedo en el *Libro de Cámara del Príncipe don Juan* “Asi como el Príncipe fue de edad para començar a aprender letras, los Catholicos Reyes, sus padres, seyendo informados de los varones doctos e rreligiosos honestos que en sus rreynos avia enesa sazón, para que suficijente mente pudiese su hijo ser enseñado en la doctrina christiana e letras que a tan alta persona convenian, escogieron por su preceptor al maestro frey Diego de Deça, de la orden del glorioso sancto Domingo, que a la sazón cursava en Salamanca e lehia la cathedra de Philosophia”³.

Fray Diego de Deza, Obispo de Salamanca a partir de 1494, fue sacado por los Reyes de su cátedra en 1486 para instruir al príncipe don Juan del que no se separó hasta que éste murió en 1497 a la edad de 19 años.

Sabemos por las cuentas de Gonzalo de Baeza, tesorero de la reina Isabel, que Fray Diego ganaba al año 100.000 maravedís, el doble que los maestros de las infantas doña Isabel y doña Juana, fray Pedro de Hampudia y fray Andrés de Miranda, que ganaban al año 50. 000 maravedís⁴.

Fray Diego de Deza que durante diez años consecutivos dio clase a don Juan “enseñó leer e escribir e gramatica al Príncipe”⁵.

En el Archivo de Simancas podemos consultar unos legajos que son el vestigio de las innumerables lecciones recibidas por don Juan. En estos legajos encontramos muestras de lo que fue el programa de estudio que siguió Fray Diego de Deza con su ilustre discípulo:

“Legajo 38: Cinco cartapacios borrados (es decir, con tachaduras) de cuando al Príncipe le mostraban latín: e las cubiertas de pergamino; e dos cuadernos de papel de marca mayor de canto de órgano; e otro cuaderno de pergamino de canto llano; e un cuaderno de papel de marca mediana escrito de molde (esto es, impreso), en romance, que comienza al libro primero, que declara el nascimiento de Nuestro Señor; y cuatro cuadernos escritos de molde, en papel, en latín, que comienza el primero *qui peritus iam nominis*, en los cuales hay cuatro pliegos e medio.

³ Fernández de Oviedo, Gonzalo: *Libro de la Cámara Real del Príncipe Don Juan e offiçios de su casa e servicio ordinario*, Sociedad de Bibliófilos Españoles, Madrid, 1870, p. 22.

⁴ *Cuentas de Gonzalo de Baeza Tesorero de Isabel la Católica*, Antonio de la Torre (ed.), CSIC, Madrid, 1955, p. 132.

⁵ Fernández de Oviedo, *Opus Cit.*, p. 23

39. Otro libro pequeño de figuras, que tiene las cubiertas coloradas e se cierran con unas cintas coloradas, que valen cien maravedís.
40. Once papeles en que están pintadas las armas reales e otros cercos de figuras.
41. Dos libros de dibujar de boj, uno negro de nueve tablas, con su cerradura e cabo de latón.
42. Cinco libritos para escribir memorias; el uno de ellos de hueso blanco, e los otros dos de cuerno, e las cubiertas historiadas, e el de hueso blanco tiene un escudo de las armas reales, e el otro está desencuadernado e faltaba media cubierta, que estaba tasada cada una en dos reales.
43. Un libro grande que es de canto de órgano; las cubiertas muy rotas, de cuero labrado, con once bollones de latón, que está tasado en quinientos maravedís.
44. Un libro pequeño de canto de órgano e el arte de él, con las cubiertas de pergamino.
45. Otro libro escrito de mano en papel, en latín, que es libro de quistiones de filosófica, con las cubiertas de cuero colorado e las cerraduras de latón”⁶.

Este inventario nos desvela las materias que abarcó el plan de enseñanza del Príncipe: Catecismo, Gramática Latina y Castellana, Historia Sagrada y Profana, Filosofía, Heráldica, Dibujo, Música y Canto.

El príncipe sentía inclinación por la lectura y en las cuentas de Gonzalo de Baeza encontramos grandes cantidades de dinero dedicadas a la compra de libros para don Juan. Sabemos por Fernández de Oviedo que el heredero, en la intimidad de sus aposentos, tenía a mano algunos de ellos para su lectura “Están en las caxas del rretrete algunas cosas quel prinçipe quiere tener mas amano: asi como algunos libros con que huelga de leerlos o que le sean leydos quando come, e de noche enel ynuierno despues que ha çenado, o en otros tiempos, por quien su alteza manda que lea”⁷. También conocemos sus materias de lectura preferidas, o por lo menos las que más convenían a su real persona “Y aquestos (los libros), no han de ser apocriphos y banos, como Amadís y otros tales, sino de historias veras, y de cosmographia y otras çiençias aprouadas y onestas y de que se puedan sacar prouecho y auissos para enmendar la vida y sauer bien gouernar el prinçipe los estados y señorios para que Dios le tiene elegido, de que le ha de ser pedida quenta, y según la diere, assi terná la gloria”⁸.

A pesar de que Fernández de Oviedo insinúa que el príncipe no debía leer libros de caballería (los cuales estaban de moda) haciendo referencia a

⁶ Citado por Duque de Maura: *El príncipe que murió de amor, Don Juan primogénito de los Reyes Católicos*, Aldebarán, Madrid, 2000, p. 44

⁷ Fernández de Oviedo, *Opus Cit.*, p. 54.

⁸ *Ibid.*, p. 54

libros “banos” y poniendo como ejemplo el *Amadís* (que era uno de los libros preferidos del rey Fernando) sabemos que en el año 1489 se manda “enquadernar e conçertar un libro grande del cavallero Çifar”⁹ para el príncipe que costó 681 maravedís. Entre sus libros encontramos también uno de San Buenaventura, una Glosa de Santo Tomás, otro libro de las “Allegençias”, y dos libros de la Glosa de Santo Tomás.

El príncipe va creciendo y en 1490 es testigo de un feliz acontecimiento familiar y político, la boda entre su hermana mayor, la infanta Isabel, y el príncipe don Alfonso, heredero del Rey de Portugal. Sevilla fue escenario de este enlace y en la ciudad se celebraron numerosos festejos. Participando de la alegría colectiva el príncipe mandó hacer momos para celebrar los desposorios de su hermana con el príncipe portugués, momos que representaron sus pajes. Para esta representación la Reina concedió a Juan de Calatayud, camarero del príncipe, por una parte, 63.795 maravedís que se gastaron en el edificio que se construyó para que se representaran los momos y por otra, 357.153 maravedís que se gastaron en “çiertos brocados e sedas e paños”¹⁰ que se compraron en la misma ciudad de Sevilla en el mes de abril.

Por estas fechas nos encontramos en la última etapa de un importante acontecimiento épico, la Guerra de Granada. En este mismo año de 1490, después de la boda real, el príncipe fue protagonista de un acontecimiento simbólico que para él debió ser muy emotivo: fue armado caballero por su padre el Rey junto a la ciudad de Granada, siendo sus padrinos el duque de Medinasidonia y el marqués de Cádiz.

Durante algún tiempo se pensó que, además de Fray Diego de Deza, Pedro Mártir de Anglería, humanista de origen italiano, había sido maestro de don Juan. Los documentos indican lo contrario. Lo que sí es cierto es que Martir de Angleria tuvo muy presente la figura del príncipe e incluso llegó a entablar con él una cordial relación. En una carta que le escribe el 30 de marzo de 1492 le dice “producirás ubérrimos frutos, niño admirable, si –como has comenzado– continuamente riegas tu árbol con la disciplina de las letras y con buenas costumbres”¹¹.

Mártir de Anglería estaba plenamente convencido de que las letras proporcionarían al príncipe sabiduría y lo harían más reflexivo y prudente. El príncipe era el espejo en el que se miraba la joven nobleza y el humanista

⁹ *Cuentas de Gonzalo de Baeza...* p. 291

¹⁰ *Ibid.*, pp. 339-340.

¹¹ Mártir de Anglería: “Al Divino Juan, Heredero Real de las Dos Españas y de las Islas de Nuestro Mar” en *Documentos Inéditos para la Historia de España*, Duque de Alba, Duque de Maura, Conde de Gamazo y otros (eds.), tomo IX, Madrid, Imprenta Góngora, 1953, p. 184.

sabía que si el heredero estudiaba los demás cortesanos, por seguirle, estudiarían también.

Este es un punto fundamental al estudiar la relación del príncipe don Juan con las letras. El príncipe es una figura de referencia en la corte y debe comportarse siguiendo unas pautas porque todo lo que él haga será imitado por los cortesanos.

La reina Isabel quería que todos los jóvenes herederos de las casas más importantes de las Coronas de Castilla y Aragón, siguiendo el ejemplo de su hijo el príncipe, se instruyeran en las letras. Por eso manda a Pedro Mártir de Anglería que abra una academia en la que los jóvenes aristócratas puedan cultivarse. En un primer momento la situación con la que se encuentra el humanista es desoladora ya que los jóvenes nobles sienten horror por las letras y sólo muestran interés por los temas relacionados con la guerra. Es justo señalar que la Guerra de Granada acababa de terminar y los jóvenes, que tanto habían oído hablar de la lucha contra el infiel, no podían menos que estar predispuestos para la guerra y conmoverse y emocionarse con los relatos de armas. Mártir de Anglería escribe al Arzobispo de Braga y al Obispo de Pamplona que “poco a poco se van volviendo hacia las letras y ya están convencidos de que éstas lejos de ser un estorbo –según los antiguos les habían hecho creer– son más bien eficaces auxiliares para la profesión de las armas. Me esfuero en llevarlos al convencimiento de que nadie, ni en paz ni en guerra, puede de otro modo llegar a ser ilustre”¹². Con el tiempo, tal y como querían la Reina y el humanista, la academia se llenó de jóvenes nobles que, acompañados por sus ayos, escuchaban las clases con atención e interés.

Alumno bien dotado y sumamente aplicado para el estudio de las letras fue el príncipe don Juan. El viajero alemán Jerónimo Münzer pudo conocerlo en el viaje que hizo por España al ser recibido por el heredero en enero de 1494. La opinión que el futuro rey le causó fue inmejorable y escribe de él “joven de diecisiete años que, para su edad, sabe tanto latín y es tan orador que causa admiración. Le hice un corto discurso en latín que escuchó con la máxima atención y placer. También me di cuenta de que me quería responder. Pero como estaba herido y tenía tirante el labio inferior y la lengua poco expedita para hablar con soltura, me dio la respuesta por medio de su preceptor, mostrándose muy benévolo y deferente en todo”¹³.

El príncipe, así lo declara Pedro Mártir de Anglería, aprendió filosofía en los textos aristotélicos, aunque no en el original griego por desconocimiento

¹² *Documentos Inéditos...* p. 212.

¹³ Münzer, Jerónimo: *Viaje por España y Portugal*, Ediciones Polifemo, Madrid, 1991, pp. 273-275.

de esa lengua. Quizá lo hizo en los *Comentarios* de Santo Tomás redactados en latín o en traducciones españolas como la de la *Ética compendiada* del Bachiller Alfonso de la Torre.

Además de interesarse por las letras, el príncipe don Juan sentía auténtica pasión por la música. Como señala Llorens Cisteró “Fernando e Isabel ... se esmeraron también en dar singular educación musical al príncipe don Juan y a las cuatro infantas: Isabel, Juana, María y Catalina”¹⁴.

Juan de Anchieta fue el encargado de enseñar música al príncipe y de dirigir su capilla musical. El príncipe era “natural mente inclinado a la música e entendíala muy bien, avn que se voz no era tal, como él era porfiado en cantar, e para eso en las siestas, en espeçial en verano y van a palacio Johannes de Ancheta, su maestro de capilla e quatro o çinco muchachos, moços de capilla de lindas bozes”¹⁵. Además de canto polifónico, don Juan “había estudiado un poco la técnica de los diversos instrumentos musicales que él poseía en su cámara”¹⁶, en donde había un claviórgano “que fue primero que en España se vido y lo hizo un gran maestro moro de Çaragoza de Aragón, llamado Moferez”¹⁷, órganos, clavecímbanos, un clavicordio, vihuelas de mano y de arco y flautas, y “en todos esos instrumentos sabía poner las manos”¹⁸.

En 1496 los Reyes deciden instalar Corte propia al heredero en Almazán para educarlo en el gobierno de una casa y en el protocolo. Fernández de Oviedo nos habla con entusiasmo y deleite de esta etapa de la vida de don Juan. Maravall llegó a presentar esta corte como un argumento de la renovación del pensamiento de los reyes en pleno Renacimiento, como prototipo de algo nuevo.

Algunos escritores dedican al príncipe, como persona importante y poderosa, sus tratados. Así Juan de Cuenca le dedica su *Arte breve para jugar al axedrez* y Fray Alonso de Espina su tratado *De Fortuna*. Pero mucho más importante es la dedicatoria que Juan del Encina, admirado por el heredero, hace al príncipe cuando publica su *Cancionero* en 1496 con las poesías escritas en su juventud desde los catorce hasta los veinticinco años.

En 1497 el príncipe vivirá un acontecimiento crucial en su vida: su matrimonio con Margarita de Austria, hija del Emperador Maximiliano y de

¹⁴ Llorens Cisteró, José M^a.: “La música en la casa del príncipe don Juan y en la de las infantas de Aragón y Castilla”, *Nassarre. Revista Aragonesa de Musicología*, 1993, 9 (2): 155-174, p. 155.

¹⁵ Fernández de Oviedo: *Opus Cit.*, p. 182.

¹⁶ Llorens Cisteró: *Art. Cit.*, p. 165.

¹⁷ Se dice en el código de la B. N. de Madrid ms. T 88.

¹⁸ Fernández de Oviedo: *Opus Cit.*, p. 183.

María de Borgoña. La boda se celebró en abril de 1497 en Burgos y a ella asistió toda la nobleza de la época.

Los festejos fueron deslumbrantes, aunque durante las celebraciones de los mismos hubo malos augurios. Leemos en una carta escrita el 29 de abril por Mártir de Anglería al Cardenal de Santa Cruz “Se organizaron juegos de cañas al estilo troyano y demás solemnidades, cual convenía a la pompa real ... A Alonso de Cárdenas se le puso de pie el corcel ... Dicen que apenas si sobrevivió cuatro horas ... Esta muerte perturbó estos nuestros regocijos de bodas y las canciones nupciales. Bajo el peso del dolor, parecen presagiar que estas bodas no van a ser felices por mucho tiempo”¹⁹.

Después de los festejos nupciales celebrados en Burgos los recién casados se pusieron en camino hacia Salamanca, ciudad que pertenecía al príncipe y a la que éste tenía gran cariño. La ciudad por su parte esperaba con expectación a don Juan porque “siendo esta ciudad ... la fuente literaria de toda España, esperaban de su futuro Rey –porque amaba y cultivaba las letras– un patrocinio más eficaz que el dispensado a las demás ciudades”²⁰.

Desgraciadamente los malos augurios se cumplieron y el príncipe fue víctima de un trágico destino que impresionó hondamente a sus subditos y dejó desconsolados a sus padres. Una vez más la rueda de la fortuna giró y el príncipe, que se encontraba en el momento más esplendoroso de su vida (muy enamorado de su esposa, iba a ser padre), entregó su alma a Dios en octubre de 1497 a los pocos meses de su matrimonio.

Con su inesperada muerte el príncipe se convirtió en objeto literario y entró de lleno en la leyenda como “el príncipe que murió de amor”, ya que según sus contemporáneos fue el exceso en el trato carnal con su esposa lo que le llevó a la tumba. En una carta escrita el 13 de junio de 1497 por Pedro Mártir de Anglería al Cardenal de Santa Cruz podemos leer “Preso en el amor de la doncella, ya está demasiado pálido nuestro joven Príncipe. Los médicos, juntamente con el Rey, aconsejan a la Reina que alguna vez que otra aparte a Margarita del lado del Príncipe, que los separe y les dé treguas, alegando que la cópula tan frecuente constituye un peligro para el Príncipe”²¹.

En el momento supremo de su muerte el príncipe se nos presenta, intentando consolar a su padre el Rey que había acudido a su lecho de muerte, lleno de bondad y de sabiduría “Arguye al padre, deshecho en lágrimas, que él no se contrista porque le quiten de en medio de forma tan prematura. Argumenta que, a ejemplo de los antiguos, no es muy deseable el tedio de

¹⁹ *Documentos Inéditos*, p. 332.

²⁰ *Opus Cit.* p. 345.

²¹ *Ibid.* p. 334.

la vida: la pesadumbre que ahora llevaba encima superaba a su edad; pero no tenía nada de admirable, pues había leído bastantes volúmenes del divino Aristóteles, además de otros muchos de diversas materias. Con maravillosa exaltación de alma dirigía la palabra al padre, que estaba sorprendido de la senil entereza del joven”²².

Esta muerte causó en España gran sentimiento y se llevó para siempre a un futuro rey que sin duda habría protegido el mundo de las letras. El pueblo no encontraba explicación a esta tragedia y los judíos la interpretaron como un castigo de Dios a lo Reyes por haberlos expulsado de sus reinos.

Citando a Pérez Priego, diremos que “toda la literatura de la época, culta y popular, en latín o en romance, quedó marcada por la sombra del Príncipe. Su muerte, en particular, fue un acontecimiento de tal magnitud que resonó por todos los géneros literarios desde la epístola al tratado consolatorio, desde la invención a la égloga o desde el arte mayor al romance”²³.

La pérdida del príncipe era insustituible, más si tenemos en cuenta que los Reyes no tenían otros hijos varones, y su muerte produjo gran sentimiento entre las gentes que aquellos días repitieron insistentemente con pesar:

*A tal pérdida tan triste
Buscarle consolación
Claro está qu'es traición*

²² *Ibid.* pp. 345-346.

²³ Pérez Priego, Miguel Ángel: “El Príncipe Don Juan, heredero de los Reyes Católicos y la literatura de su época”, *Lección Inaugural del Curso 1997-1998*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, XXV Aniversario, Madrid, 1998, p. 49.

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL NORMATIVO A TRAVÉS DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

M.^a FRANCISCA RASCÓN PEÑAS
UNIVERSIDAD DE GRANADA

Como puede apreciarse en el título de nuestra comunicación, hemos incluido un aspecto fundamental de la enseñanza de la lengua en una variedad diafásica de nuestro idioma de indudable trascendencia social a pesar de que, la mayoría de las veces, no nos ofrezca, precisamente, modelos de buen uso.

No es necesario insistir en los numerosos trabajos, artículos y ensayos, unas veces, centrados en los principales recursos lingüísticos característicos de los medios de comunicación, adoptando, por tanto, un punto de vista descriptivo; otras, motivados por criterios de corrección lingüística ante la propagación, por parte de dichos medios, de numerosos dislates, malos usos y abusos.

En esta ocasión, nuestro principal objetivo no es ni el de acercarnos al lenguaje propio de esta actividad profesional que se caracteriza por su actuación lingüística diferenciada ni el de repasar de modo pormenorizado la abundante casuística de transgresiones y errores en los que incurren los medios con el fin de denunciar el deterioro que sufre el idioma por parte de dichos usuarios. Nos mueve ahora la necesidad de llevar a cabo una aplicación didáctica de algunas de estas impropiedades localizadas en la radio, la televisión o la prensa en una clase de Lengua Española, siguiendo, en este sentido, las directrices de los nuevos planes de enseñanza, según los cuales, el docente debe actuar en el ámbito de los discursos reales con el ánimo de mejorar la capacidad comunicativa de los alumnos¹. Además, se

¹ Para un amplio desarrollo de algunas de las ideas que, desde el punto de vista lingüístico, proporciona la nueva enseñanza secundaria obligatoria, véase Narbona, A.

trataría de enlazar dos temas del programa de dicha asignatura en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, esto es, el de la norma lingüística, al estudiar la lengua como objeto de conocimiento y el de los sistemas de comunicación verbal y no verbal, centrándonos en los medios de comunicación y utilizándolos como instrumentos metodológicos capaces de acercar la gramática al alumno.

No cabe duda de que el tema que proponemos es aplicable a otros niveles de enseñanza y, en este caso, es el profesor el que habrá de establecer los límites de complejidad y profundización teniendo en cuenta, lógicamente, la base de conocimientos y las características de los discentes.

Quizá en el nivel al que anteriormente hemos hecho referencia, el de la E.S.O, habría que insistir a los alumnos en la comprensión y valoración de cuestiones normativas básicas de su lengua materna para que posteriormente fuesen capaces de analizar o de recoger por sí mismos muestras de transgresiones de las normas académicas halladas en televisión, radio o en periodismo escrito.

Siempre se ha de procurar que la presentación de los contenidos gramaticales aparezca de modo implícito a través de un material, seleccionado previamente por el profesor, de ejemplos concretos de corrección idiomática, en el caso que nos ocupa, para luego establecer posibles contrastes con otros ejemplos que no se ajusten, en absoluto, a los criterios normativos del español. De este modo, se podrá suscitar en los alumnos el uso reflexivo de la lengua que utilizan diariamente e intentar que dominen los diferentes registros, siempre dentro de la corrección, y su adecuación en una determinada situación comunicativa.

En cambio, si nos situamos en un nivel universitario es probable o, al menos, esperable, que la mayoría de los aspectos teóricos hayan sido asimilados y que sea el comentario de textos periodísticos así como la corrección de los usos lingüísticos erróneos que se transmiten en el medio radiofónico y el audiovisual, lo que nos resulte más productivo.

El hecho de que pretendamos comprobar con fines pedagógicos cómo utilizan los medios de comunicación el sistema lingüístico que les es propio se debe, en gran medida, al importante papel que desempeñan en nuestra

“Los modelos de explicación lingüística y la nueva enseñanza secundaria obligatoria” en E. J. García Wiedemann, M.^a 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, Granada, 1997, pp. 47-72

sociedad, lo cual ha llevado a igualar su influencia, desde el punto de vista idiomático, a la del sistema educativo².

¿Quién de nosotros no ha escuchado a jóvenes, sobre todo, que reproducen verbalmente expresiones o vocablos utilizados por personajes de determinados programas de televisión con objeto de llamar la atención transgrediendo, en numerosas ocasiones, las reglas gramaticales para atraer a la audiencia?

Y, precisamente, esta finalidad, "el reinado de las audiencias", mueve a los medios de comunicación orales a producir programas en los que se utiliza un "lenguaje corriente" o un registro informal en el que los vulgarismos, las incorrecciones morfológicas o sintácticas así como una pronunciación descuidada se suceden alegremente. Lo más grave es que se confunde lo coloquial con lo vulgar o con lo absolutamente incorrecto³ y que muchos de estos vicios lingüísticos son imitados especialmente por la población del nivel sociocultural inferior que considera la televisión como modelo de prestigio social⁴ y de ahí su papel educador, al que anteriormente nos hemos referido. Además, por otra parte, se ha de tener en cuenta que el lenguaje periodístico general debe poseer un mayor grado de precisión que el lenguaje coloquial a pesar de que esta característica, que debería constituir una de las notas típicas de todo lenguaje periodístico, se olvide con bastante frecuencia dando paso, como ya señalamos antes, incluso a la vulgaridad y alejándose así del modelo ideal de idioma.

Sin embargo, como afirman algunos estudiosos, la responsabilidad de usar bien nuestro sistema lingüístico común, el español, no incumbe exclusivamente a los periodistas sino que debería ser tarea de todos y, muy especialmente, de la escuela ante el empobrecimiento idiomático al que asistimos en la actualidad⁵. Por ello, la enseñanza del español normativo debe ser atendida gradualmente en los distintos niveles del sistema educati-

² En este sentido, Bernardino M. Hernando en *Lenguaje de la prensa*, Eudema, Madrid, 1990, pág. 38, transcribe las palabras de Manuel Seco, quien considera a los medios de comunicación de masas como "los principales maestros, buenos o malos, del lenguaje". Cfr. esta misma idea en Cebrián Herreros, M. "El lenguaje informativo de la televisión" en *El lenguaje y los medios de comunicación*, Comisión permanente de la Asociación de Academias de la Lengua Española (Octubre de 1985), Madrid, 1987; Romero Gualda, M^a V. *El español en los medios de comunicación*, Arco/Libros, Madrid, 1994, pág. 12; Lázaro Carreter, F. *El dardo en la palabra*, Círculo de Lectores, Barcelona, 1997, pág. 26; Casado, Manuel *El castellano actual: usos y normas*, Ediciones Universidad de Navarra, Pamplona, 1988, pág. 14 y Agencia Efe *Manual de español urgente*, Cátedra, Madrid, 2^a ed., 1985, pág. 16, entre otros.

³ Véase Romero Gualda, M^a V. *op. cit.*, pág. 18.

⁴ Cfr. Cebrián Herreros, M. *art. cit.*

⁵ Cfr. Romero Gualda, M^a V. *op. cit.*, pp. 12 y 13; Lázaro Carreter, F. *op. cit.*

vo ya que, por otra parte, esta idea de una norma que rige la lengua para mantener su unidad ha estado presente en la teoría y en la práctica de gramáticos y lingüistas desde siempre.

Lógicamente, la exposición de cuestiones normativas en la clase de Lengua Española puede iniciarse con un recorrido histórico por las distintas teorías desarrolladas en torno al concepto de norma lingüística en la tradición gramatical española si nos dirigimos a estudiantes universitarios. Se pueden presentar los diferentes y encontrados puntos de vista de autores y escuelas en relación con la cuestión que nos ocupa así como suscitar el debate acerca de la permisividad o el purismo de la actitud académica, especialmente, al abordar el análisis de las tendencias lingüísticas observadas en el plano léxico. Partiendo de la base de que el alumno conoce algunas de las principales reglas gramaticales del español, el profesor, dependiendo del nivel y del grupo con el que trabaje, podrá ampliar dicho conocimiento y profundizar en aquellos aspectos teóricos que considere de mayor trascendencia. Estas clases serán complementadas con ejercicios prácticos en los que el alumno pueda aplicar los conocimientos teóricos adquiridos y reflexione sobre su propia práctica idiomática. El material puede ser diverso: vídeos, cintas con entrevistas radiofónicas que reflejen los habituales descuidos en la pronunciación o la denominada “entonación circunfleja”⁶, artículos o incluso titulares de periódicos, ejemplos tomados de radio, prensa o televisión en los que no se obedezca la norma léxica o gramatical.

Sin embargo, a los estudiantes de Secundaria podemos introducirlos en nuestro objeto de estudio, a saber, el distanciamiento entre la norma y el uso, a través de algunas de las principales definiciones que se han dado sobre el concepto lingüístico de norma, mencionando, aunque sin profundizar en ello, la larga tradición normativa existente en la historia de la lengua para que puedan comprender el origen y sentido así como los cambios de orientación de tales estudios. Se trata, en definitiva, de que los alumnos:

- 1) tomen conciencia de la existencia de una norma que regula el uso de cuantos tienen el español como lengua materna para garantizar la unidad;
- 2) conozcan los modelos lingüísticos que se han ido imponiendo normativamente en épocas sucesivas y cuál es la situación actual.

⁶ Véase Lapesa, R. “Tendencias y problemas actuales de la Lengua Española” en Lapesa, R. *El español moderno y contemporáneo. Estudios lingüísticos*, Crítica, Barcelona, 1996, pp. 422-459.

Anteriormente, hemos mencionado el “modelo vulgar”⁷ que ciertos medios masivos promueven y que constituye una de las tendencias del español en la actualidad. El otro modelo, en el que se basará nuestra labor docente, es el de la norma estándar culta, a la que no se atiene el corpus de ejemplos cuyo análisis propondremos en las clases prácticas.

Estas desviaciones lingüísticas, consideradas como uno de los posibles medios de tratar en el aula el estudio y valoración del uso correcto del español, forman parte de un repertorio de casos que hemos ido recogiendo en diferentes medios de comunicación tanto impresos como audiovisuales. Los ejemplos que, los alumnos, trabajando en equipo, puedan tomar, enriquecerán cuantitativamente nuestra muestra. Los programas, periódicos o emisoras de radio que nos han proporcionado el material, han sido elegidos de manera aleatoria aunque el mayor número de casos procede de la televisión por la rapidez de difusión de lo emitido así como por su capacidad de cubrir todo el ámbito geográfico y sociocultural hispánico⁸.

El análisis lingüístico se centra en los planos gráfico, fónico, morfosintáctico y léxico. Teniendo en cuenta el medio en el que hemos podido localizar la mayoría de las transgresiones, apenas nos detendremos en el empleo de los signos de puntuación y acentuación en la prensa. Cuestión que podrá ser abordada al analizar dichos fenómenos de ortografía en cualquier artículo de un periódico que el profesor proponga.

La pronunciación plantea en nuestro corpus un problema similar aunque es posible diferenciar las discordancias producidas en este nivel a través de las grabaciones de determinados programas de radio o televisión, informativos, transmisiones deportivas, etc. Sirvan, en este sentido, los numerosos errores de ortología así como la frecuente pronunciación de nombres sin criterio de uniformidad que es posible oír, por ejemplo, en cualquiera de los partidos del Mundial de Japón.

Es en los dos siguientes planos donde encontramos mayor número de desviaciones con respecto al uso normativo. Setenta y cuatro de los ejemplos recogidos presentan errores de morfología o de sintaxis, lo cual supone un 68,5% respecto del número total de casos. Dentro de la morfología son, sin duda, las formas verbales las que resultan más afectadas en la lengua que transmiten determinados medios de comunicación.

Como prueba de la enorme influencia del inglés en nuestra lengua y también debido a una traducción mecánica, hemos podido recoger algún

⁷ Para una descripción más detallada de ambos modelos, véase Martínez González, A. *El español contemporáneo entre la norma y la transgresión*, Occasional Papers Series No. 21, University of Bristol, 1997.

⁸ Romero Gualda, M^a V. *op. cit.*, pág. 10, considera que tanto la televisión como la radio son medios perfectos de nivelación y de normalización.

caso de oración pasiva con el verbo *ser* que, además, suele ser una estructura muy utilizada en la prosa periodística:

“(...) ritmos que se bailaban por muchísima gente” (*se refiere a una recopilación de música de los sesenta; COPE, 22 de febrero de 1998*).

“Los trabajadores habían sido quemados, disparados...” (*refiriéndose a un crimen ocurrido en un pueblo de Sevilla; Día a día, TELE 5, 25 de febrero de 1998*).

“(...) que no ha sido muerto por el interés sino por el capital (...)” (*Escalera de color, CANAL SUR, 18 de noviembre de 2001*).

La construcción pasiva refleja con complemento agente, en el primero de los ejemplos seleccionados, no sólo es una muestra más del frecuente uso que los medios hacen de este tipo de oraciones sino también de la incongruencia a la que es posible llegar.

Con relación a los infinitivos, a menudo se rompe la regla gramatical y se subordinan a dichas formas proposiciones completivas. Éste es uno de los usos lingüísticos que se ha extendido más rápidamente, empobreciendo, de este modo, la lengua de gran parte de la comunidad:

“Decirles que este disco estará a la venta (...) y agradecer (...)” (*Extrarosa, ANTENA 3, 29 de abril de 1998*).

“Antes de hablar con él, recordarles que el número de teléfono al que pueden llamar (...)” (*El Euromillón, TELE 5, 5 de mayo de 1998*).

Cabe señalar asimismo cómo determinados verbos pierden su forma reflexiva *-se*, empleándose como intrasitivos, especialmente, en el lenguaje de la información deportiva:

“El Real Madrid entrena hoy (...)” (*COPE, 22 de febrero de 1998*).

En otras ocasiones, el modo subjuntivo toma valores del indicativo. Tal es el caso del empleo de las formas verbales del pretérito imperfecto de subjuntivo con el significado de algunos tiempos del indicativo, como pueden ser el pretérito pluscuamperfecto o incluso el indefinido⁹:

“El juez de la Audiencia Nacional, Baltasar Garzón, convocó ayer a un careo a Francisco González, actual presidente del BBVA, y Emilio Ybarra, quien

⁹ Lázaro Carreter, F. *op. cit.*, pp. 54 y 55, señala que este empleo, según los gramáticos, es absolutamente literario y, por tanto, “ajeno a la lengua hablada”, como afirma Gili y Gaya y también repite el *Esbozo académico*.

compartiera con el anterior dicho cargo, por el caso de las cuentas secretas y los fondos de pensiones del banco” (EL País, 10 de mayo de 2002).

También hemos podido hallar algún ejemplo en el que se ha utilizado un verbo en lugar de otro que hubiera resultado más adecuado, desde el punto de vista semántico:

“Por encima de todo, de artista, presentador, está una amistad sincera (...)” (Todo en familia, TVE 1, 6 de noviembre de 2001)

Son frecuentes los casos de falta de concordancia entre el sujeto de la oración, o un adyacente en plural que lo especifica, y el verbo:

“Una encuesta elaborada por Jaén Acoge refleja que el 73 % de los inmigrantes, que vive de forma habitual en la provincia, tiene una vivienda en mal estado”. (El País, 27 de febrero de 1998).

“Uno de cada tres CD que se venden en España son pirata” (Telediario, TVE 1, 11 de junio de 2002).

Lejos del esquema habitual de la negación en español, que es preferentemente verbal, hemos localizado algunos ejemplos en los que el adverbio negativo precede a sustantivos e incluso a adjetivos:

“Okwui Enwezor, ciudadano estadounidense de 39 años nacido en Nigeria, es el primer no europeo que dirige la muestra que cada cinco años congrega en Kassel a artistas, críticos y amantes del arte de todo el mundo”. (El País, 7 de junio de 2002).

La confusión de las funciones etimológicas de los pronombres átonos, es decir, lo que se conoce como leísmo, laísmo y loísmo, se repite constantemente en las diferentes cadenas de televisión e incluso en los medios escritos:

“(...) dejarles regresar a sus países (...)”.

“(...) una chica que no se la persigue (...) y la digo (...)” (Extrarosa, ANTE-NA 3, 29 de marzo de 1998).

“El alto contenido en grasa del aguacate le hacen desaconsejable (...)” (Día a día, TELE 5, 27 de abril de 1998).

Dentro de los casos recogidos que presentan incorrecciones relativas a la morfología nominal, hay que destacar, por su índice de frecuencia en el corpus, los sustantivos cuyo morfema de número no se atiene a la norma:

“(...) los álbunes, los recordatorios, (...)” (anuncio publicitario, CADENA SER, 26 de febrero de 1998)

“(...) para que no haya vueltas atrasas (...)” (*en un debate sobre la emancipación de los jóvenes del hogar familiar; Hoy por hoy, CADENA SER, 2 de marzo de 1998*)

“(...) sigue sitiado por decenas de soldados israelís (...)” (*Cadena DIAL, 10 de junio de 2002*)

Respecto de los usos preposicionales, vamos a establecer la siguiente clasificación:

1) Omisión de preposición:

“Me imagino que cumplir cien años debe ser una celebración especial (...)” (*Abre tu ventana, CANAL SUR, 9 de noviembre de 2001*)

“En el momento que acabe la promoción (...)” (*Rosa Regás habla de la novela por la que obtuvo el premio Planeta; Escalera de color, CANAL SUR, 11 de noviembre de 2001*)

En el primer ejemplo, la preposición *de* está omitida debido a que se ha confundido la perífrasis verbal de duda con la que expresa obligación, lo cual se repite con cierta frecuencia no sólo en el español transmitido por los medios de comunicación sino en la lengua coloquial.

2) Otras veces, el fenómeno es a la inversa, esto es, se emplea la preposición en casos en los que no la exige el régimen del verbo:

“He intenta(d)o de no dejar influenciarme (...)” (*el protagonista se refiere a un disco que acaba de grabar; El vagamundo, CANAL SUR 2, 5 de noviembre de 2001*)

Hemos de detenernos, dentro de este apartado, en el fenómeno conocido como *dequelsmo*, es decir, el empleo de una preposición *de* superflua delante de una oración subordinada con verbo en forma personal:

“Ustedes, madres, ¿están deseando de que sus hijos vuelvan a casa por vacaciones?” (*Andalucía directo, CANAL SUR, 19 de junio de 1998*)

3) Alteración de las preposiciones en determinadas locuciones adverbiales:

“(...) en relación del supuesto noviazgo del Príncipe (...)” (*Contraportada, CANAL SUR, 15 de noviembre de 2001*)

4) Debido a la duplicación del complemento, hay ocasiones en las que la preposición aparece desplazada:

“Y si todo el mundo se conciencia de que eso hay que acabar con ello” (*refiriéndose al maltrato a mujeres; Sabor a ti, ANTENA 3, 8 de noviembre de 2001*)

- 5) Los usos ingleses o de la lengua francesa también contaminan algunas construcciones con preposición o locuciones prepositivas del español:

“(…) prometen causar furor entre los practicantes al fútbol” (*se refiere a unas nuevas botas; Noticias, TELE 5, 24 de febrero de 1998*).

“Barajas, Cibeles son nuestros puntos a tener en cuenta (…)” (*Especial con motivo de la 7ª Copa de Europa obtenida por el Real Madrid; TVE 1, 21 de mayo de 1998*).

“Diferentes centros universitarios ofrecerán cambios en sus instalaciones de cara al próximo curso” (*Gaceta universitaria, 25 de mayo de 1998*).

“A nivel de efectivos, la única preocupación es recuperar a Nadal, que abandonó el campo con molestias” (*se hace referencia a la selección española en el Mundial de Francia; El País, 16 de junio de 1998*).

“(…) o irán a bordo de uno de sus típicos autobuses de dos pisos” (*Corazón de primavera, TVE 1, 19 de junio de 1998*).

“En un momento en Crónicas Marcianas lo sabremos” (*Crónicas Marcianas, 5 de noviembre de 1998*).

- 6) Hemos hallado un ejemplo en el que la preposición *de* debería haber aparecido en el segundo término de la comparación:

“Por el mismo motivo, la cumbre comenzará a las once de la mañana, dos horas más tarde que lo previsto” (*refiriéndose a la cumbre de Sevilla del día 21 de junio y a la huelga general convocada para el día anterior; El País, 7 de junio de 2002*)

El nivel léxico representa en nuestra muestra un porcentaje del 30,5% del total y, pese a no ser especialmente significativo, merece atención en el aula por el gran número de procedimientos de formación léxica que engloba y que no son, en absoluto, exclusivos de la lengua de los medios de comunicación. Además, dicho análisis permitirá a nuestros estudiantes la posibilidad de aumentar su caudal léxico así como la capacidad de adaptar algunos de los extranjerismos y neologismos usados en la actualidad y extraños al sentido lingüístico propiamente español. Podemos detenernos en algunos de ellos:

- 1) Anglicismos léxicos: “Uno de cada cuatro coches de empresa se adquiere por renting que ha desplazado al sistema leasing” (*El Mundo, 23 de febrero de 1998*); “(…) a lo que hay que añadir los cientos

de miles de copias tiradas por los distintos recopilatorios de Operación Triunfo y los singles (...)" (*El País*, 10 de mayo de 2002); "(...) *impulsar una recogida de firmas a favor de una regulación legal contra el también llamado mobbing*"; "*El patrimonio real se gestiona a través de dos holdings, Ergis y Siger (...)*" (*El País*, 7 de junio de 2002) y anglicismos semánticos: "(...) *la pareja mantuvo un romance (...)*" (*Corazón de primavera*, TVE 1, 15-5-02); "*¿A quién vas a nominar?*" (*Gran hermano*, TELE 5, 13-5-02).

2) Otros extranjerismos:

"(...) es una forma distinta y demodée (...)" (*COPE*, 22 de febrero de 1998); "(...) en 2002 confían en alcanzar los 12 millones de euros, que en un 70% provienen de la venta de entradas y souvenirs" (*se habla del presupuesto de la Sagrada Familia de Barcelona*; *El País*, 7 de junio de 2002);

3) Uso de palabras ómnibus:

"Comenzamos con este tema de los ancianos estafados (...)" (*Día a día*, TELE 5, 24 de abril de 1998)

4) Creaciones léxicas que, en algunos casos, tienen un carácter vulgar, como la *a-* protética que precede al verbo *recoger* en el siguiente ejemplo:

"Ellos fueron los que nos arecogieron (...)" (*Gente corriente*, CANAL SUR, 28 de abril de 1998)

"(...) palabras hiperfrecuentes (...)" (*El País*, 16 de junio de 1998)

5) Seudocultismos:

"las especulaciones son muchas pero sólo él sabe qué pasará" (*se refiere a los cambios que puede introducir el seleccionador nacional*; *El País*, 16 de junio de 1998)

Estas incongruencias debidas a la novedad, la variación¹⁰, la moda o, en algunas ocasiones, la ignorancia son sólo una reducida muestra que, no obstante, nos da una idea de la importancia didáctica que pueden tener los medios de comunicación y que, de hecho, se ha puesto de manifiesto en el actual sistema educativo. Las posibilidades de explotación del material propues-

¹⁰ Son algunos de los motivos aducidos por Lázaro Carreter, F. *op. cit.*, pág. 23 para explicar el uso del lenguaje por parte de quienes se expresan en los medios.

to así como el empleo de diversas estrategias motivadoras que generen un mayor interés ante la norma en el acto de comunicación, dependerán, insistentemente, del nivel al que nos dirijamos sin olvidar los intereses descubiertos en los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- Agencia Efe (1985). *Manual de español urgente*, Cátedra, Madrid, 1985.
- Alcoba, S., (1998). *Léxico periodístico español*, Ariel, Barcelona.
- Alvar, M., (1993). *La lengua de...*, Universidad de Alcalá de Henares.
- Casado, M., (1988). *El castellano actual: usos y normas*, EUNSA, Pamplona.
- Casado Velarde, M. "El lenguaje de los medios de comunicación" en M. Seco y G. Salvador (coords.), (1995). *La lengua española hoy*, Fundación Juan March, Madrid.
- Cebrián Herreros, M., (1987). "El lenguaje informativo de la televisión" en *El lenguaje y los medios de comunicación*, Comisión permanente de la Asociación de Academias de la Lengua Española (Octubre de 1985), Madrid.
- De los Mozos, S. (1984). *La norma castellana del español*, Ámbito, Valladolid.
- Gómez Torrego, L., (1995). *El léxico en el español actual: uso y norma*, Arco/Libros, Madrid.
- , (1992). *El buen uso de las palabras*, Arco/Libros, Madrid.
- Hernando, B. M., (1990). *Lenguaje de la prensa*, Eudema, Madrid.
- Lapesa, R., (1996) *El español moderno y contemporáneo. Estudios lingüísticos*, Crítica, Barcelona, pp. 422-459.
- Lázaro Carreter, F., (1997). *El dardo en la palabra*, Círculo de Lectores, Barcelona.
- Llorente Maldonado, A., (1980). "Consideraciones sobre el español actual", *Anuario de Letras*, 18, pp. 5-61.
- Martínez Albertos, J. L., (1993). *Curso general de redacción periodística*, Paraninfo, Madrid.
- Martínez González, A., (1997). *El español contemporáneo entre la norma y la transgresión*, Occasional Papers Series, No. 21, University of Bristol.
- Moliner, M., (1997). *Diccionario de uso del español*, 2 vols., Gredos, Madrid.
- Narbona, A. "Los modelos de explicación lingüística y la nueva enseñanza secundaria obligatoria" en E. J. García Wiedemann, M.ª I. Montoya Ramírez, 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, Granada, 1997, pp. 47-72.
- Real Academia Española, (2001). *Diccionario de la lengua española*, Madrid.
- Romero Gualda, M.ª V., (1994). *El español en los medios de comunicación*, Arco/Libros, Madrid.

- Seco, M., (1986). *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, Espasa Calpe, Madrid.
- Zamora Salamanca, F. J., (1985). Sobre el concepto de norma lingüística, *Anuario de Lingüística Hispánica* (separata), Universidad de Valladolid.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL LENGUAJE SEXISTA; LA IMPORTANCIA DE LA COEDUCACIÓN

MARÍA REMEDIOS SÁNCHEZ GARCÍA
UNIVERSIDAD DE GRANADA

Para Paqui Fuillerat –Coordinadora del Instituto Andaluz de la Mujer– y sus colaboradoras, en reconocimiento a su esfuerzo para lograr la consolidación de la igualdad.

Disertar sobre las diferencias entre los sexos es una materia habitualmente incómoda porque más de uno/a se suele dar por aludido/a, por exceso o por defecto. Incluso hoy, a principios de un nuevo milenio, mucha gente considera que no se deben señalar las diferencias que separan a las mujeres de los varones porque eso significa dar pie a la justificación de la existencia de esas diferencias discriminatorias en contra de la mujer.

Nosotros, por el contrario, opinamos que es muy importante poner de relieve aquello que consideramos erróneo como una vía para buscar una solución, ya que las diferencias no deben servir para separarnos sino para aceptar la diversidad como base de la convivencia entre seres civilizados. Hay variedad; es cierto. Hay diferencias en la psicología, la sociología, en la educación –luego abordaremos este asunto con mayor profundidad– e incluso en la socialización, lo que obviamente se refleja en el discurso y en las estrategias para su desarrollo.

La cultura, a través de los siglos se ha ocupado de crear una imagen de la mujer y de su modo de expresarse que pervive en cierto modo, aún en nuestros días. Estos estereotipos se han ido forjando a lo largo de la historia en las obras literarias, en el refranero, con los chistes e incluso con canciones. Por ello, la representación social que se ha venido transmitiendo desde

la infancia a los niños y niñas, es la que luego el/la individuo/a se ve obligado/a a satisfacer comportándose de acuerdo a su sexo tal y como la sociedad espera que lo haga. Además, la expectativa creada en torno a como debe ser el comportamiento de uno y otro sexo llega a que una misma actitud se valore de forma diferente dependiendo de si es un hombre o una mujer el que la toma. Y es que el ideal de feminidad incluye dulzura, suavidad, delicadeza y nunca enfado ni agresividad verbal, por lo que unas palabras contundentes expresadas por una mujer son habitualmente interpretadas como propias de un carácter agrio y desabrido, mientras que si es un varón el que las manifiesta se toman como una muestra de firmeza y autoridad –de hombría, podríamos decir.

Otro punto a tomar en cuenta es que hasta no hace mucho tiempo, las mujeres no recibían ningún tipo de instrucción que les permitiera ampliar sus miras más allá del ámbito del hogar, del marido y los hijos. Por eso habitualmente no debían hablar “puesto que no sabían” y eso era lo que permitía a los varones una situación de dominio, porque la ignorancia facilita la opresión; en resumidas cuentas, que hasta hace poco tiempo, el sexo femenino era considerado inferior.

Sin embargo, hoy las cosas están cambiando; por fin somos conscientes de que el sexo es una categoría biológica por la cual los seres vivos se consideran machos o hembras; sin embargo, el género –femenino o masculino– es una categoría asignada socialmente en función del sexo y esa categoría determina –según algunos– la variedad de habla dentro de la misma lengua; llegan a decir incluso que las mujeres no hablan igual que los hombres. Esa es la teoría defendida por Robin Lakoff¹ y en ella se establecen las características típicas del lenguaje femenino, que según él son:

- El uso frecuente de las construcciones interrogativas.
- El uso de determinados adjetivos como *encantador, divino, precioso* etc.
- El uso de menor número de insultos o palabras malsonantes en el discurso frente a los varones.
- El uso de tiempos verbales que indican un mayor grado de cortesía –el condicional o los verbos modales tales como “*Desear, poder*” etc.

Vistos los resultados tan “pintorescos” de su investigación no podemos sacar otra conclusión que no sea que este estudioso ha estado investigando de una manera superficial y en unas capas muy concretas de la sociedad –clase media-

¹ En su libro *Lenguaje y el lugar de la mujer* publicado en 1981.

baja—. Expliquemos nuestra postura: somos conscientes de que los hábitos sociales tienen su reflejo en el medio que utilizamos para comunicarnos, el lenguaje, y que éste transmite estos valores al resto de la sociedad e influye en la conducta de los hablantes presentes y futuros. Y esto porque lo primero que hay que tomar en consideración es que la lengua nos proporciona una cosmovisión del mundo determinada que luego condiciona todos nuestros actos en la vida ya que nuestro lenguaje es el mediador entre el pensamiento propio y el cosmos que nos rodea; eso es lo que provoca que, como a la mujer se le ha considerado socio-culturalmente como un ser inferior y dependiente del varón aunque desde finales del siglo XIX viene intentando incorporarse al mundo de la educación², los conceptos, los vocablos para referirnos a las féminas —que obviamente son un producto de la evolución socio-cultural trasplantada al medio de intercomunicación entre los individuos que no se han formado en el momento presente— sean generalmente sexistas. Desde este planteamiento, entendemos que el sexismo se desarrolla en una doble dimensión:

- Por un lado la idea consciente/inconsciente de que uno de los dos sexos sea superior al otro, ya sea el masculino o el femenino.
- Por otro, el aplicar determinados comportamientos o actitudes a un sexo en detrimento del otro; es decir, por ser mujer tiene unas cualidades que no pueden poseer los hombres y viceversa. Esta segunda dimensión se da ya menos desde el momento de que se está intentando educar a los jóvenes dentro de las fórmulas de la coeducación; de todas maneras pervive en muchas personas adultas, educadas con otro sistema de valores diferente y en el que la mujer tenía ya el papel social preestablecido, tal y como hemos indicado antes.

El problema está en la detección de estos fenómenos de carácter lingüístico para erradicarlos porque a veces, o por la sutileza de las expresiones o por el carácter automático de la emisión no es fácil localizarlos. Y es que como dice Luria, la palabra es el mecanismo esencial de expresión del pensamiento, pero es un mecanismo que ya viene marcado porque además de ser un reflejo de las ideas, usos y costumbres de generaciones anteriores es el medio con el que estructuramos nuestra forma de aprender la realidad³.

Conectando con lo hasta ahora dicho, reiteramos que el lenguaje influye de manera decisiva en la forma de apreciar la realidad a partir de dos tipos de fenómenos:

² Pilar Ballarín Domingo lo explica en un magnífico artículo titulado “Violencia sexista en nuestro sistema educativo”, p. 121.

³ Luria, A. R.: *Lenguaje y pensamiento*, Barcelona, Fontanella, 1980. . . .

1. Los vinculados al campo léxico, que implican la existencia de una palabra con un significado determinado excluyente de uno de los sexos o, simplemente al vacío léxico. Dentro de esto podemos hacer una clasificación de algunos de los fenómenos más frecuentes:

- Asociaciones lingüísticas: Las asociaciones lingüísticas mentales que luego se traducen en palabras tienen un papel muy relevante para la comprensión del significado porque en muchas ocasiones se basan en los hábitos sociales y son estos hábitos socio-culturales los que vienen a marcar la comprensión del vocablo en uno u otro sentido. Por ejemplo, mentalmente, muchas personas asocian al vocablo “hombre” palabras como vigor, fortaleza, valentía, etc. y a la mujer las de debilidad, pasividad, etc.
- Existencia de palabras aparentemente duales en menosprecio de la mujer; son las palabras a las que cambiándoles el género de masculino a femenino toman unas implicaciones denigrantes para la persona a la que se refieran; por ejemplo, hombre público (aquel que interviene en asuntos que afectan a la comunidad con afán de arreglarlos o aportar novedades) frente a mujer pública (ramera). Esto hace que se ocupe el significado de palabras que podrían aplicarse a la mujer en su contexto apropiado para este tiempo histórico y no haciendo discriminaciones de este tipo.
- La vinculación de la mujer o el hombre a un objeto o acto específico, como puede ser a cualquier tarea del tipo de hacer calceta para la mujer o de la mecánica para el hombre.
- Existencia de expresiones genéricas como “las mujeres” como si se tratase de un colectivo homogéneo, sin ninguna diferencia y que todas saben y pueden aportar lo mismo a la sociedad. Un ejemplo son los insultos dedicados a las mujeres cuando cometen un error conduciendo –todos conocemos la manida frase de “Mujer tenías que ser” o “a las mujeres no deberían dejarlas al volante” –cuando según todos los estudios son los hombres los que peor conducen y son más imprudentes. También, como uso genérico de sexo se utiliza la expresión “los hombres”, con la misma connotación negativa-despectiva que la anterior; valga el ejemplo de “todos los hombres son iguales”.
- Falta de vocablos para referirse a cualidades humanas de la mujer cuando sí que existen tales palabras para el otro sexo. Un ejemplo es “hombría” que significa honradez.
- Aumento de los vocablos que connotan un insulto para la mujer sin que exista un dual para el varón o viceversa: Ejemplos son “mujerzuela” (mujer de mala condición) y “cabrón” (hombre que consiente el adulterio de “su” mujer).

- Las formulas de tratamiento que discriminan desde el momento en que a un hombre siempre se le denomina “señor”, frente a una mujer, que dependiendo de su estado civil con respecto al varón puede ser o “señorita” si es soltera o “señora” si está casada.
- Olvidos sistemáticos de las mujeres que quedan subsumidas dentro del vocablo “hombres” –lo que facilita y promueve el androcentrismo– en vez de utilizar la palabra apropiada que sería “personas”.
- Ambigüedad en los vocablos de carácter dual como es el caso de “padres” que puede referirse a padre y madre como conjunto, o a padres –progenitores masculinos–. Por el contrario, si decimos “las madres” está claro que sólo nos referimos a mujeres.

Son muchos los ejemplos de fenómenos que podríamos incluir en este apartado debido a la estructura masculinizada del idioma que ya hemos indicado antes que provoca una ocultación sistemática de la mujer y “*sesga, por rutina de reflejos, nuestra forma de captar el mundo*” tal y como dice García Meseguer⁴.

2. Los vinculados al carácter estructural de la lengua, que determina nuestra forma de componer las oraciones –incluso en el plano mental–. Dentro de estos también podemos hacer una clasificación general:

- La diferenciación entre los géneros implica la vinculación de un género, un sexo y cada género como tal, posee unas cualidades específicas; eso hace que frente al carácter genérico de los vocablos masculinos –se utilizan para referirse cuando hablamos en general de los dos sexos–, los femeninos sean específicos.
- Proceso de ocultación de la figura femenina detrás del empleo de voces masculinas que pretenden tener un carácter genérico.
- Los atributos de persona, los pronombres personales de primera y segunda persona del plural presentan variación según el género, lo que induce también a ocultar la figura femenina detrás de la masculina.
- Otro aspecto a tomar en consideración es lo que se denomina por García Meseguer⁵ entre otros como “la óptica de varón”, que implica que la mayoría de las formas de redactar sean claramente sexistas. El ejemplo lo tenemos cuando hablamos o escribimos para un colectivo

⁴ García Meseguer, A.: “Una trampa al descubierto: la identificación género-sexo en las culturas patriarcales” en *I Jornadas Internacionales de Coeducación*, Valencia, 1989.

⁵ Es muy interesante el libro de García Meseguer titulado *Lenguaje y discriminación sexual* publicado en Barcelona por la editorial Montesinos en 1986.

heterogéneo de PERSONAS, donde habitualmente observamos que se utilizan vocablos que se denominan genéricos, pero que en realidad son masculinos.

Con todos estos ejemplos –de tipo semántico y de tipo estructural– que son sólo una pequeña muestra, podemos deducir que la lengua es sexista; pero debemos ir más allá y preguntarnos por qué. Pues bien: la lengua es sexista porque la cultura que se expresa con esa lengua es sexista y esa cultura ha estado controlada por varones durante casi veinte siglos –volvemos al androcentrismo histórico–.

Ahora, en el siglo XXI, cuando se supone que las cosas ya han cambiado o están en proceso, cuando los dos sexos tienen derecho a la educación está en nuestras manos solucionar el problema; la manera es la coeducación, o lo que yo prefiero, la educación para la igualdad. El deseo de implantación de un sistema coeducativo no es nada nuevo; de eso ya hablaba en 1931 Margarita Comas en un pequeño pero interesante libro titulado muy acertadamente *La coeducación de los sexos*⁶. Porque una cosa sí que debemos tener en cuenta y es que el sexismo no es la actitud que toman los varones solamente; gran parte de la culpa del mantenimiento de esta forma de pensar y actuar en el siglo XX –ya que en los anteriores, lo que opinase la mujer tenía una fuerza mínima, salvo excepciones– es de las mujeres que han venido apoyando esa cultura que sitúa lo masculino como centro y realidad verdadera de la sociedad.

Volviendo a lo que entendía Margarita Comas en el primer tercio del siglo pasado por “Coeducación”, hay que decir que su definición era prácticamente la misma que tiene en la actualidad; ella la definía como “*La educación en común y de uno por otro, de los dos sexos*”⁷. Otras mujeres de su tiempo –o incluso algo anteriores– y de otros países, como la inglesa Alice Woods también lo explicaban de igual manera: “*La coeducación es la educación de niños y niñas (y también como es natural de hombres y mujeres jóvenes) reunidos desde la primera infancia a la edad adulta, sin que ninguno de los sexos sea segregado....*”⁸. Su problema para poner en marcha con éxito este proyecto fueron tanto los hombres, como las mujeres de su tiempo que no veían positivo mezclar los sexos aunque fuese sólo para estudiar.

⁶ Comas, Margarita: *La coeducación de los sexos*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1931.

⁷ Comas, *op. cit.*, p. 5.

⁸ Woods, Alice: *Advance in co-education*, Londres, Sidgwick-Jackson, 1919; esa es la referencia original. La traducción de este párrafo es de Margarita Comas, ya que nosotros no hemos tenido acceso a ella.

Bueno, ya lo hemos dicho: los tiempos han cambiado mucho y para mejor. Pero de todas formas queda mucho por hacer; y es que porque la culpable de ese sexismo que existe en el lenguaje no sea la sociedad actual, porque sea una herencia adquirida –la lengua es un vehículo del sexismo en la actualidad fundamentalmente por tradición– no tenemos por qué permitir que se siga transmitiendo. Lo que se debiera hacer es intentar cambiar en lo posible los manuales y demás libros de aprendizaje, de manera que la cultura que estos transmitan no sea de carácter androcéntrico para impedir que se sigan divulgando unos valores y unos modelos de vida que ya han quedado atrás y que no expresan la diversidad, la realidad de nuestro tiempo; pero de todas manera, no todo debe quedarse en la modificación de los libros: es necesaria además la implicación de todas –que otro problema es que a veces las mujeres somos más sexistas en la utilización del lenguaje que los hombres– y todos si de verdad buscamos esa equidad o paridad de tratamiento dentro de una sociedad que respete la diversidad.

POPULARISMOS Y CULTISMOS EN LAS SERRANAS Y SERRANILLAS

MARÍA DOLORES SOLÍS PERALES

Es de obligado cumplimiento, antes de adentrarnos por los caminos de la aplicación práctica, bucear, siquiera sea someramente, por las diversas propuestas que los lingüistas han hecho acerca de términos tan huidizos como cultismo, latinismo, semicultismo, popularismo y vulgarismo. No sólo condicionan el léxico sino la semántica en general y la sintaxis, afectando a un texto desde ángulos muy diversos y a un autor al que presionan determinados ambientes sociales y culturales de los que no puede evadirse.

Desde un punto de vista cronológico, ya la lingüística tradicional ofreció una visión de dichos procedimientos enriquecedores de la lengua que en líneas generales hemos de tener presente porque todos cuantos han aportado algo nuevo parten de ella. Sin olvidar que sus presupuestos siguen estando vigentes en líneas generales. La teoría tradicional, defendida entre otros por M. Alvar, S. Mariner¹, Marcos Marín², Bustos Tovar³ y los gramáticos más apegados a la normativa, parte de la importancia concedida a la evolución fonética en el desarrollo de la lengua y en consecuencia para ellos un alejamiento o una proximidad a la lengua madre, el latín, son determinantes a la hora de establecer criterios seguros. Las diferencias entre los citados

¹ Alvar, M. y Mariner, S. "Latinismos" Enciclopedia Lingüística Hispánica. Tomo II. CSIC Madrid 1959. págs. 3-49.

² Marcos Marín, F. "Latín tardío y romance temprano" Revista de Filología Española. 1983-84. págs. 129-145.

³ Bustos Tovar, J. J. Contribución al estudio del cultismo léxico medieval Anejos del Boletín de la RAE, Madrid 1974. págs. 9-53.

son mínimas, afectan a cuestiones terminológicas que escapan a nuestra intención.

Para ellos los latinismos están constituidos por las palabras que se mantienen en el uso de la lengua escrita sin ninguna evolución. Partimos siempre de la escritura como reflejo más o menos fiel de los estados de una lengua en una época determinada. Pertenerían a este apartado palabras tales como calumnia, rector, ánima, custodia..., mientras que los cultismos muestran una pequeña adaptación a la fonética vigente en la época, como bienio, ánimo, julio, fidelidad, privilegio, autoridad, vicario, vigilia, nupcial, indignación, capítulo, título, artículo, incorrupto, edicto, remedio, regio, caliente y muchas más, casi todas ellas de naturaleza abstracta. Los semicultismos estarían constituidos por todas aquellas palabras que presentan algún signo de evolución claro pero sin llegar al estadio final en el que desemboca el popularismo, es decir no llegan a asimilarse a la lengua patrimonial en cuya posesión está el pueblo llano.

A. M^a Badía Margarit⁴, en un luminoso artículo dedicado a estos problemas, al situarse a caballo entre la tradición y las propuestas más modernas supuso un avance en la comprensión de dichos términos. Como especialista en gramática histórica, fonética e historia de la lengua, el punto de partida elegido es el de la evolución fonética y llega a las siguientes conclusiones: el cultismo se produce cuando una voz no evoluciona y se presenta sin alteración alguna, las vías de penetración pueden ser el ambiente eclesiástico o el jurídico, se incorpora tardíamente, cuando ya se han producido las correspondientes evoluciones fonéticas a través de la lengua hablada. En parte considera que los latinismos son cultismos. Mientras que aquellas palabras con algún signo de evolución deben entenderse como popularismo o voces populares, considerando que los semicultismos de la teoría tradicional, forman parte de los popularismos. Son como un doblete popular y esto ocurre en voces como alma, llagar, cabildo. Pero en algunos casos el problema es más complejo; por ejemplo, la voz calumnia aparece documentada como calumpnia, calonia, callopnia, calopnia, es decir con grafías que pueden interpretarse como representantes del sonido palatal /n/, o sea, -ni- y sobre todo el grupo -mpn-. En consecuencia, si entendemos que existieron variantes populares de esta palabra con un sonido palatal proveniente del grupo latino -ny-, podemos aventurarnos a considerar que la voz calumnia es la variante culta que los hablantes aceptaron finalmente para terminar con las variantes antes mencionadas.

R. Wright⁵, por su parte, afirma que los latinismos y cultismos proceden del latín que se introdujo en España a partir del siglo XI, como formas

⁴ Badía Margarit, A. M^a. "Por una revisión del concepto de "cultismo" en fonética histórica" *Studia Linguistica in honorem R. Lapesa*. Tomo I. Madrid 1972. págs. 137-152.

⁵ Wright, R. *Latín tardío y romance temprano*, Madrid, Gredos, 1989. págs 75 y ss.

innovadoras y enriquecedoras de la lengua. Considera que los cultismos de los tradicionales deben llamarse latinismos sin más ambages. Reserva el nombre de cultismo para aquellas voces que de algún modo convivieron con otra variante popular, produciéndose un doblete popular y culto, como pudieron ser el caso de *ánima*, *calumnia*, *capítulo*, *plagar*... Hay pues una razón histórica explicativa de la presencia de cultismos, latinismos en lucha o convivencia con los popularismos.

Por su parte, A. García Valle⁶, siguiendo en parte la teoría cultural de Wright, llega a las siguientes conclusiones:

Latinismo y cultismo penetran por vías diferentes; el latinismo a través de la lengua escrita, el cultismo por medio de la lengua oral. En consecuencia solamente puede hablarse de latinismo cuando nos referimos a aquellas formas latinas arcaizantes e innovadoras a la vez que a partir del siglo XI penetraron a través de obras escritas en latín por eclesiásticos, intelectuales y juristas. Pero hemos de tener presente que hay latinismos gráficos como *bienium*, *escriptura*, *annimo*, que parecen responder a ultracorrecciones gráficas, quizá porque el notario debió percibirlos como formas cultas, sin recordar que el rasgo cultista de estas voces es el mantenimiento de geminadas o del grupo *-kt-* o *paciffica* con doble *-f-*. Existen en coexistencia con las voces anteriores otros latinismos eclesiásticos tales *rector*, *vicarium*, *apostolos*, *vigilia*...

Por su parte los cultismos son voces que procedentes del latín del siglo XI penetraron por vía oral y fueron una alternativa culta a una palabra patrimonial traducida en infinidad de variantes consiguiendo terminar con la vacilación fonética y eliminando las voces populares. Son palabras como *plagar*, *ánima*, *capítulo*, *mandato* que permitieron en este caso el mantenimiento de la voz popular, *alma*, *llagar*, *cabildo*, *mandado*.

Los semicultismos tienen vida propia y evolucionan de distinta manera; durante una etapa larga de la evolución de la lengua convivieron diversas formas hasta que finalmente se impuso una. Así *auctoritate* aparece como *auctoritas*, *authoritate*, como *autoridad*, y en último caso, se redujo el grupo *-kt-* pero se mantuvo el diptongo originario sin poder monoptongarse.

J. Mondéjar⁷, en un artículo a propósito de *La segunda Celestina*, leemos lo siguiente: "Quiero precisar el sentido en que emplearé cultismo, popularismo y vulgarismo". "No han de entenderse *-viene a decir-* sólo en el

⁶ García Valle, A. "Otra vez sobre los conceptos de "Latinismo", "cultismo" y "semicultismo", a la luz de nuevos datos", AEF, XV, 1992. págs. 89-96.

⁷ Mondéjar, J. "Cultismo y popularismo en la Segunda Celestina (1534)", en Pilar Carrasco (ed.) *El mundo como contienda. Estudios sobre La Celestina*, Analecta Malacitana, Anejo XXXI, 1999. págs. 221-239.

restringido que estas palabras tienen en los estudios de fonética diacrónica, sino en el más amplio de manifestaciones espontáneas de empleo selectivo de la lengua en función de niveles socioculturales, sean sintácticas, morfológicas, léxicas o semánticas, con lo que el estudio sociolingüístico afecta a todos los planos de la misma”.

M. I. Montoya considera latinismos todas las palabras que mantienen la terminación latina, como *curriculum*, sin alteración ni siquiera morfológica. Considera semicultismos las palabras que no han evolucionado plenamente, esto es, dentro de la palabra se tendrían que haber producido determinados cambios que no ha experimentado. Tal vez la razón sea el poco uso de dichas palabras. Sirvanos de ejemplo la voz *ángel* procedente de *angele(m)*. Es semicultismo porque la terminación ha cambiado pero mantiene el grupo originario *-ng-* que debió haber evolucionado a la palatal *-ñ-*. Esta palabra fue de uso restringido, casi exclusivamente eclesiástico. Mientras que los popularismos se incorporan por vía oral y forman la lengua patrimonial usada por todos los estratos sociales, principalmente el pueblo.

Nosotros vamos a emplear un criterio amplio porque nos enfrentamos con textos literarios en los que la retórica puede condicionar el significado de las palabras y crear con un léxico popular un entorno culto, refinado y cortesano, o bien mediante el humor degradar su verdadero sentido. Echaremos manos de presupuestos culturales y sociales que tienen mucho que ver con el género que nos sirve de muestra, la serrana y la serranilla.

Nos ha interesado este tema por sus implicaciones didácticas. Es indudable que uno de los grandes problemas que afecta al alumno actualmente y a la gente en general es la pobreza de su léxico y la incapacidad de dar con la palabra necesaria en un momento determinado, teniendo que echar mano de los *verba omnibus*. Palabras muletillas como *cosa* por cualquier objeto, *árbol* para cualquier tipo e incluso palabras tópicas populares como *ese chisme* por máquina se escuchan por doquier. Una reflexión sobre la pérdida del hábito de lectura y el servilismo de los jóvenes actuales a los videojuegos, a los programas televisivos de ínfima calidad, a la música en lengua extranjera donde la letra es lo que menos importa –o a la española bien acompañada de una música ensordecidora o hecha realidad a través de una letra zafia–, se impondría o bien la lectura ya sea de periódicos deportivos o de revistas en las que se airean los escarceos sentimentales de determinadas personas y no digamos nada de las bárbaras alteraciones de los significantes que se ven en la lectura de los mensajes que van y vienen por las pantallas de los teléfonos móviles, no hacen sino enriquecer el ya copioso caudal de las jergas de nuestros jóvenes. Deseamos demostrarle al alumno cómo el léxico y la lengua se han ido enriqueciendo por vías muy diversas y es necesario el empleo del cultismo, también la comprensión del popularismo así como el dominio del léxico patrimonial. Nos interesa también que tenga

presente la dimensión auténtica y válida del vulgarismo y ver en qué momentos un determinado autor echa mano de ellos por razones de expresión y expresividad.

Un sucinto estudio diacrónico del popularismo y del cultismo en las diversas épocas de nuestra historia literaria muestra cómo en determinados momentos ha interesado enriquecer la lengua mediante cultismos y cómo en otras ocasiones los escritores se han inclinado por dar carta de naturaleza a la lengua popular. Podemos ejemplificar con estos momentos concretos: Cantares de gesta, populares y cultos a la vez porque tienen un léxico técnico, que es el de las armas; Mester de Clerecía, donde dominan los cultismos y neologismos al estar dirigido hacia un público más exigente, más preparado, más culto⁸; incluso en el Renacimiento, tan elegante y elaborado, encontramos tendencias que amparan el cultismo y otras que se interesan por la lengua popular; sin olvidar que dentro de nuestra literatura contamos con una obra maestra donde ambos mundos se hacen síntesis en serenado concubinato, nos referimos a *La Celestina*. Ha habido escritores que han preconizado el empleo de una lengua llana como la del pueblo, como es el caso de los hermanos Valdés, y nuestra picaresca supone un acercamiento a la lengua popular; mientras que los poetas, especialmente los del siglo XV y los renacentistas y barrocos se decantaron por el empleo de una lengua culta que cada vez se fue alejando más de los presupuestos populares. Y lo mismo podemos decir de épocas más cercanas. Prácticamente nuestra novela del siglo XIX está más cerca de la lengua popular que de la culta por su entronque con el costumbrismo y con el realismo tradicional castellano. Vemos, por lo tanto, que ambos procedimientos no son excluyentes sino que pueden coexistir para, cada uno a su manera, enriquecer el acervo lingüístico del español. Estamos en suma ante dos anchos ríos que corren paralelos y que muchas veces confluyen en la obra de los mismos cultores como ocurre en las serranas del Arcipreste y en las serranillas del Marqués de Santillana.

Efectivamente, cultismos y popularismos se dan la mano en los textos reseñados aunque los primeros se lleven la parte del león en Santillana y los segundos en Juan Ruiz. En la introducción a la serrana encontramos cultismos, tanto fonéticos como semánticos, así como estructuras y recursos literarios cultos porque se atienen al patrón del verso alejandrino y de la cuaderna vía, pero ya en la auténtica serrana que sigue a continuación lo que domina son los popularismos en los que el Arcipreste se nos muestra un gran domina-

⁸ Torres Ramírez, I. DE en el artículo "Léxico e historia: neologismos en el español del siglo XIV", RFE, LXVI, 1986. pág. 297- 312 nos da cumplida cuenta de esta cuestión.

dor y su capacidad como creador le hace sacarle el mayor partido posible. Términos rústicos, vulgarismos, palabras tabú, referencias sexuales encubiertas y el refranero español animan cada una de las canticas y se asoman a las introducciones como un cañamazo no desligado para describirnos a las serranas con burla, ironía y sarcasmo en ocasiones. Por su parte, el tono aristocrático se señorea en las serranillas del Marqués y se percibe en el concepto del amor, relacionado con el amor cortés; en el atuendo dignificador de la pastora que la aproxima al mundo cortesano; y en alguna visión idealizante de la naturaleza como antesala del Renacimiento. Indudablemente, todo esto es reflejo de la vida, de las lecturas y de la condición social de nuestros poetas, que hace que el primero por su condición de clérigo viajero y andariego tuviera un conocimiento directo del mundo rústico que en sus serranas aparece; mientras que Santillana pertenece a la aristocracia más refinada de finales del siglo XIV y participa en todos los grandes eventos políticos de la primera mitad del XV, al ser enemigo mortal de don Álvaro de Luna, relacionándose con escritores cortesanos no sólo en Castilla sino en Aragón⁹.

Pero para comprender este resultado diferente, siendo la materia prima la misma, hemos de acercarnos al hondón del género pastoril puesto que ya en sus orígenes existen dos tradiciones diferentes, si bien paralelas. Una popular y rústica nacida en ambientes rurales y relacionada con el tipo de ganado que guardaba el pastor o la pastora; y otra más refinada, la pastorela, propia de la ciudad o de ambientes cortesanos. Ambas debieron ser hechas realidad en principio en latín, en esa etapa de oralidad en la que en toda la Romania se hablaba un latín evolucionado, latín vulgar, aunque los modelos de que disponemos están en romance y los más antiguos en Provenza. Oigamos las siguientes manifestaciones cultas:

- “Toza de bon aire,
si voletz la mia,
ieu vuelh vost’amor”.
- “Senher, nos pot faire :
vos avetz amia,
et ieu amador”.
- “Toza, quan que sia,
ieus am; donc parria
queus fos fazedor”.
- “Senher, outra via
prenetz, tal queus sia
de profieg major”.
- “Non la vuelh melhor”.
- “Senher, faitz folhor”.

⁹ Concretamente en Zaragoza conoció a Ausias March. Quizá también tuvo contacto con los poetas del futuro Cancionero de Stúñiga, proclives a la creación de villancicos y serranillas.

—“Toza, tant comens
l'amors ab martire
qu'ops m'es vostr'ajuda”.
—“Senher, ab temensa
m'avetz en desire
ben quatr'ans tenguda”.
—“toza, no m'albire
qu'ieus vis mai : nous tire
si ar etz ma druda”.
—“Senher, beus puec dire
qu'en faretz mans rire :
sui desconoguda ?”
—“Toz'etz esperduda”.
—“Senher, non, ni muda”¹⁰.

En provenzal, las manifestaciones pastoriles populares (vaqueiras, porqueiras, ...) no tienen la importancia de las pastorelas. Esto nos ha llevado a elegir un texto francés puesto que en el dominio de la lengua de oïl las muestras más frecuentes son las populares:

Cuando el caballero se dirige a la pastora y se le ofrece como su amante le oímos este pequeño monólogo:

*Belle, Deus soit a ti,
li fils saiute Marie;
ki de toi fist bergiere
li cors Deu le maldie.
S'or ne fuissiez a teil mestier,
ou je vos voi si mise,
li fils lou roi en fust molt liés
s'il eüst teille amie.*

Para ganarse la voluntad de la pastora le hace una serie de promesas:

*Pastourelle, si t'est bel,
dame seras d'un chastel;
defuble chape grisete,
s'afuble cest vair mantel;
si sembleras la rosete
ki s'espantist de novel.*

¹⁰ V. A. Jeanroy. *Les origines de la Poésia Lyrique en France au Moyen Age*. París 1965. págs. 36-37.

A lo que responde la pastora:

*Les juauls li ai moustreis,
dix: "Teneis !"
Lors se fist un pouc moins fiere,
se nes ait pas renfuseis,
ains dist: "Sires, reveneis,
je vos doing m'amor entière"¹¹.*

Por influencia, probablemente provenzal, estas dos manifestaciones también se desarrollaron en Castilla, siendo la más antigua documentada la rústica para la que se reservó el nombre de serranas por su mayor realismo; mientras que para la tradición de la pastorela, fundamentalmente lírica, se prefirió el apelativo de serranillas. Que hayamos elegido para la primera al Arcipreste de Hita por haber creado varias de ellas para su cancionero *Libro De Buen Amor* y para la segunda al representante más famoso del siglo XV, el Marqués de Santillana, no implica la carencia de otras muestras puesto que contamos también con romances rústicos de pastores relacionados con el fenómeno de la trashumancia¹² y, en cuanto al género lírico, contó en el mismo siglo XV con buenos representantes¹³.

¹¹ V. núm. 10. págs. 3-4.

¹² Podemos ejemplificar con un romance de la Cañada Real leonesa. Hemos elegido uno muy popular de un pueblo de León:

Empieza:

Estando yo en la mi choza pintando la mi cabaña

Termina:

los dientes para azadón para cavar la cernada.

V. *Romancero Rústico*. Vol. IX del *Romancero Tradicional de las Lenguas Hispánicas* de MENÉNDEZ PIDAL. Madrid 1978. pág. 67.

¹³ Cultivaron este género Stúñiga, Carvajales, Villalpando, Valencia, etc. Vamos a ejemplificar con el siguiente villançete de Carvajales:

*Saliendo de un oliuar,
mas fermosa que arreada,
vi serrana que tornar
me fiso de mi iornada.*

*Torneme en su compannia
por faldas de una montanna,
supplicando sil plasia
de mostrarme su cabanna.*

LENGUA CULTA

Arcipreste de Hita

La lectura minuciosa de las serranas del Arcipreste nos ha llevado a la conclusión de la riqueza de su léxico que por muy diversos procedimientos le permite expresar todos los matices y profundizar en el alma de un tú señero y encrespado. Como consecuencia de este dominio, las posibilidades, tanto de la lengua culta como de la popular, son inmensas. Vamos a centrarnos en primer lugar en los recursos a los que ha echado mano para hacer realidad los aspectos cultos de su lengua.

Aunque los cultismos aparecen con profusión en sus grandes poemas de naturaleza ovidiana, no obstante también se constatan en las serranas y los hay de diferente factura. De carácter eclesiástico es el adjetivo *descomulgada* que lo emplea el Arcipreste porque la serrana Gadea de Riofrío arremete contra él tirándolo cuesta abajo y, al ser un clérigo, todo atentado contra un religioso conllevaba pena de excomunión. Ahora bien, dado que la serrana

Dixo: "Non podeys librar,
sennor, aquesta uegada,
que superfluo es demandar
a quien non suele dar nada".

*Si lealtad non me acordara,
de la mas lynda figura
del todo me enamorara,
tanta ui su fermosura,
Dixe:* "¿Que quereys mandar,
sennora, pues soys casada,
que uos non quiero enoiar,
ni (n) offender mi enamorada?"

Replico: "Yd en buen hora,
non cures de amar uillana.
Pues seruis a tal sennora,
Non troques seda por lana;
njn querays de mi burlar,
pues sabeys que so enaienada".
*Vi serrana que tornar
me fiso de mi iornada.*

ignora el carácter eclesiástico del caminante, el autor lo utiliza con un sentido humorístico, que también está presente en *fantasma*, cultismo procedente de la lengua griega y escaso en los textos medievales. El verso *Era nona passada e yò estava ayuno* también refleja por el empleo de la hora nona y del ayuno por no probar bocado su vinculación a la Iglesia, puesto que ambas palabras forman parte de la lengua eclesial y, en este sentido, hay que considerarlas cultismos semánticos. Su dominio de la lengua nos descubre el cultismo de carácter toponímico *assomante* que significa la parte más alta de un monte y que el poeta anima, en cierta medida, al considerarlo la parte más alta del ser humano. Indudablemente, este juego lingüístico ilustra su perplejidad al sobrevenirle a su contemplación la vaqueriza llamada *La Chata*:

(959) *Passando iina mañana
el puerto de Malangosto,
salteóme una serrana
al assomante del rostro*¹⁴.

Un cultismo léxico por la terminación es *consejador* y el deseo de reproducir en la medida de lo posible el étimo latino mediante el mantenimiento de dos consonantes al final de palabra crea el cultismo gráfico *grand*.

Próximos al cultismo se sitúan el sintagma culto y el semicultismo. En cuanto al primero, algunos de los que aparecen en las serranas son de carácter meramente literario como es el caso de *fuelle perenal*, donde el adjetivo perenal confiere al sustantivo que acompaña una gran expresividad. Otros están destinados a expresar las inclemencias climatológicas, *rucío con friúra*, actuando como tercera para vender al perdido a la serrana anhelante, mas no deseada:

(1008) *Nunca desque nací passé tan grand peligro
de frío; al pie del puerto fálleme con vestiglo,
la más grande fantasma que ví en este siglo:
igüeriza trefuda, talla de mal ceñiglo.*

Y también los hay que actúan como una simple aposición, *deyuso escrito*. Encontramos un adjetivo especializado, *angosto*, que es un semicultismo semántico porque en la práctica se empleaba para calificar a lugares concretos o formar parte de topónimos¹⁵. Mientras este adjetivo tiene una mayor

¹⁴ Ruiz, J. *Libro De Buen Amor*, ed. de J. Corominas, ed. Gredos, Madrid 1967. El número que aparece a la izquierda de los versos corresponde al número de estrofa en la citada obra.

¹⁵ Sirva de ejemplo el puerto de Angostura, perteneciente a la Gobernación de Chile y llamado así por una peculiaridad de la costa: su estrechez y escarpadura.

precisión, el *estrecho*, aplicado a camino, es de significación más genérica. Además, angosto implica también la acepción difícil de atravesar por su estrechez, frente a estrecho que carece de ella. Esta diferencia semántica está perfectamente reflejada en el texto, puesto que el poeta se ve obligado a crear un verso apositivo para concretar el significado del adjetivo estrecho:

⁽⁹⁵⁴⁾ *Detóvome el camino comö era ęstrecho*
–una vereda angosta, vaqueros la avięn fecho–.

En esta misma línea pero justo al comienzo de la cantica, el Arcipreste, rindiendo tributo a la precisión geográfica, nos descubre el nombre propio del puerto que lleva incorporado dicho adjetivo y en el que transcurre la acción:

⁽⁹⁵⁹⁾ *Passando üna mañana*
el puerto de Malangosto.

Prácticamente latinismos no aparecen por el carácter popular del texto. No obstante, podemos ilustrar este recurso con la voz *apóstolo*, en la que el mantenimiento de la última –o obedece a razones métricas y rítmicas. Este latinismo está ya documentado literariamente en el siglo XIII, Mester de Clerecía.

En su Diccionario Crítico Etimológico de la lengua castellana¹⁶, Joan Corominas recoge 1.369 palabras documentadas por vez primera en el siglo XIV, lo que demuestra que el léxico se va enriqueciendo no sólo con el aporte de palabras nuevas sino con la polisemia. Un dominador de la lengua de la talla del Arcipreste no podía mantenerse ajeno a este recurso y por eso en sus serranas encontramos *provar* con la significación de comprobar empíricamente las diferentes cualidades de personas o cosas; el gerundio *desatiriziendo*, que es un neologismo probablemente creado por el Arcipreste a partir del verbo culto tirar, frente a temblar o templar de carácter más popular; el empleo del verbo *tornear* con el significado de marear vacas, probablemente tomado del sustantivo torneo, palabra que forma parte de la tradición caballeresca. Por antítesis, vemos como está perfectamente empleado *domar* referido a novillo.

Procedimiento muy parecido utiliza el autor en la estrofa 1019 puesto que teniendo tres versos muy populares cierra la estrofa con un tecnicismo de tipo musical a través del cual crea un campo humorístico: es como si los pechos de la serrana se movieran al compás de una cítola:

¹⁶ Madrid, Gredos, 1959, 4 vols.

*Tenié por el garnacho las sus tetas colgadas:
dávanlè a la cinta pues què estavan dobladas,
ca estando senzillas darl' ién so las ijadas:
a todo son de cítola irién sin ser mostradas.*

La construcción sintáctica dominada por el hipérbaton es culta, aunque en las serranas el sentido revela el carácter popular de los versos. Mediante este recurso el Arcipreste juega con las palabras: unas veces aislando a aquélla que le interesa destacar para que el verso tenga fuerza y expresividad como ocurre en *non es mucho fermoso creo, nin cumunal*, donde la colocación del verbo principal al comienzo del segundo hemistiquio dota al verso de una gran agilidad; en el verso *quien más de pan de trigo busca, sin sesö anda* —salvo que el poeta hubiera respetado el refrán en su integridad— su ubicación en el segundo hemistiquio intensifica el carácter de anhelo y necesidad implícito en la significación de la forma verbal *busca*. Otras veces, el hipérbaton obedece a razones rítmicas: *yo guardö el portadgo è el peaje cojo*; y también los hay en los que al ritmo se une el intento de mantener la rima cruzada:

⁽⁹⁶⁶⁾ *Yo, con miedö, arrezido,
prometíl una garnacha,
e mandél, para el vestido,
una broncha e una prancha.*

Al mismo tiempo, encontramos versos en los que el hipérbaton viene motivado por la necesidad de expresar las circunstancias de tiempo y espacio en las que se va a ambientar el contenido del texto. Este recurso es frecuente en la épica y en la poesía popular, especialmente en las serranas y serranillas:

⁽⁹⁵¹⁾ *En el mes era de março el día de Sant Meder:*

⁽⁹⁹³⁾ *Lunes antes del alva comencé mi camino,
fallé, cerca el Cornejo, do tajava ün pino,
una serrana lerda, dirévös qué mè avino:
cuidós casar comigo como con su vezino.*

El Arcipreste también utiliza recursos estructurales de carácter literario con objeto de conseguir un mayor efecto en el lector como puede observarse en este casi silogismo de carácter paralelístico:

⁽⁹⁵³⁾ *el que de grado m' paga non le fagö enojo;
el que no m' quier pagar priado le despojo:
págam; si non, verás cómo trillan rastrojo.*

Y otro procedimiento al que recurre en ocasiones es la introducción de una respuesta en medio de la conversación sin necesidad de la apoyatura de un verbo principal, que normalmente suele ser el verbo decir:

(975) *Por el pinar ayuso fallé üna vaquera
que guardava sus vacas cerca òssa ribera:
"Omíllom", dixé yo, "serrana falaguera:
morarmë he convúscq ò mostradme la carrera".*

(976) *"Seméjasme sandío quë assí te combidas;
jnon te llegues a mí!, ante te lo comidas:
si non, yo te faré que mi cayada midas;
sì en lleno te cojgo, bien tarde la òlvidas".*

Hay palabras de naturaleza popular que semánticamente hemos de considerarlas cultas por adquirir en el texto una segunda significación vinculada a determinados aspectos de la teoría amorosa cortés, aunque el autor las emplea en un sentido humorístico cuando no sarcástico. En esta línea tenemos el adjetivo *bella* con el que se dirige a la serrana de la Tablada creando una atmósfera bucólica, de belleza serenada, en claro contraste con la fealdad descarnada que se desprende de la caricatura con la que nos la presenta momentos antes y que podemos compendiar en los versos:

(1008) *...al pie del puerto fálleme con vestiglo,
la más grande fantasma que vi en este siglo:
igüeriza trefuda, talla de mal ceñiglo.*

Asimismo le dice *señora* ateniéndose escrupulosamente a las convenciones del amor cortés que es adúltero por naturaleza, cuando un poco más abajo descubrimos que la serrana no está casada porque le comunica al caminante que se casaría con él de buen grado:

(1038) *serás mi marido
e yo tu velada.*

Otro de los aspectos de esta teoría amorosa es la sumisión del caballero a la dama. El poeta sorprende a la serrana con la expresión *Omíllome* que ésta no entiende y por eso le responde de acuerdo con su condición social:

(1040) *"Do non ay moneda
non ay merchandía,
nin ay tan buen día
nin cara pagada;*

(1041) *non ay mercadero
bueno, sin dinero;
e yo non me pago
del que no m' dä algo,
nin le do posada;*

(1042) *nunca d' omenaje
pagan ostalaje;
por dineros faze
omne quanto l' plaze:
cosa ës provada".*

Por último, el sustantivo *donas* es un préstamo procedente del occitano y está relacionado con el concepto de amor cortés en el sentido de vasallaje amoroso. Las donas son lo que leemos en las estrofas 1035, 1036 y 1037¹⁷ que está muy de acuerdo con el carácter de la rústica y que, por lo tanto, no tiene ya nada que ver con las donas de los textos provenzales. De nuevo la antítesis recorre las venas del poema y muestra el carácter popular del mismo.

Marqués de Santillana

Santillana no gusta en su poesía tradicional de emplear cultismos, los reserva para sus poemas mayores. Pero en ocasiones vamos a encontrarlos de naturaleza o bien léxica o bien semántica. En la serrana de Boxmediano

17

*Pues däm una cinta
bermeja, bien tinta,
e buena camisa,
fechä a mi guisa,
con su collarada;*

*e däm buenas sartas
d' estaño, e hartas;
e dame halía
de buena valía;
pelleja delgada;*

*e däm buena toca
listada, de coita;
e dame çapatas
de cuello bien altas,
de pieça labrada.*

espigamos *desgayre* que es un catalanismo¹⁸ que puede ser considerado como cultismo léxico. El empleo de este préstamo por el Marqués no debe extrañarnos por sus vinculaciones con el reino de Aragón y con los poetas que escribieron en catalán. El poeta lo utiliza para describir el desaliño de la serrana a la que acaba de dirigirse alabando su gallardía, *serrana de buen donayre*, estableciendo, por consiguiente, una antítesis que excede los confines de la prosopografía y se adentra en la etopeya para crear de una sola pincelada el retrato del tú que contempla y galantea. Pero lo normal es que el poeta se valga del cultismo para proyectar su cortesanía sobre sus criaturas de ficción como es el caso del adjetivo *gentil*, no frecuente hasta el siglo XV, o el sustantivo *dulçores* que es un cultismo semántico de tradición literaria, al estar ya documentado en la poesía del siglo XIII, Mester de Clerecía. Este sustantivo forma parte de la respuesta que –sin necesidad de la apoyatura de un verbo principal– el caballero le da a la moçuela de Bores y en la que apreciamos ecos de la pastorela provenzal por la transposición del caballero en pastor, por su sumisión a la moçuela elevada a dama y por la referencia al ruiñeñor, de hondas resonancias virgilianas¹⁹, ave que por su hábitat y canto, con tonos cristalinos junto a otros intermedios, nos sitúa en el encuadre natural de la pastorela y ante las alegrías y cuitas del enamorado caballero:

(7) “Señora, pastor
*seré, si querredes:
 mandarme podedes
 commo a servidor;
 mayores dulçores
 será a mí la brama
 que oyr ruyseñores*”²⁰.

Ahora bien, el espíritu de la pastorela se ve ensombrecido por el sustantivo *brama* que anticipa el resultado final y que vincula la moçuela de Bores con las serranas del Arcipreste:

¹⁸ V. Real Academia Española, *Diccionario de la Lengua Española*, ed. Espasa-Calpe, Madrid 1992. pág. 504.

¹⁹ V. Lida de Malkiel, M. R. “El ruiñeñor de las Geórgicas y su influencia en la lírica española del Siglo de Oro”, en *tradición clásica en España*, ed. Ariel, Madrid 1975. págs. 100-117.

²⁰ López de Mendoza, I (Marqués de Santillana), *Obras Completas*, ed. de A. Gómez Moreno- M. P. A. M. Keekhof, ed. Planeta, Col. Autores Hispánicos, Barcelona 1988. El número que aparece a la izquierda de los versos corresponde a la página de la citada edición.

(7) *Assí concluymos
el nuestro proçesso,
sin fazer exçesso,
e nos avenimos.
E fueron las flores
de cabe Espinama
los encubridores.*

Un semicultismo semántico que pudo haber penetrado por vía escrita es *beldad*. Este tipo de abstractos lo pone de moda en el siglo XV la novela sentimental, otros serían belleza, gracia, virtud, gentileza... En Santillana, también encontramos muchas palabras que en origen son cultas pero que en su época el uso ya las había popularizado como por ejemplo *donayre* o *garnacha*. Esta última era culta en el siglo XIII al haberse ennoblecido en ambientes culturales y cortesanos a través del provenzal antiguo GANACHA o GARNACHA²¹. La vestidura talar y de color rojo intenso de los juristas y los siguientes versos de Santillana lo refrendan:

(6) *Garnacha traya
de color presada.*

La garnacha dignifica a la serrana, apareciendo a los ojos del caballero como una cortesana por su elegancia y distinción y, al mismo tiempo, por el efecto que produce en él el contemplarla.

Otro rasgo de la lengua culta es el gusto por la precisión que ennoblece, perceptible tanto en la indumentaria como en los aderezos. Este recurso le permite al autor manipular la lengua popular que le sirve de base y dotar a la serrana de una elegancia y distinción que la sitúa en un nivel más elevado, creando por lo tanto una actitud culta basada exclusivamente en un léxico popular. Las primeras pinceladas de lo que venimos diciendo aparecen en la vaquera de Morana donde Santillana no sólo desrealiza la *saya* campesina al hacerla acariciar la cintura, sino el aderezo *collera* que suponemos trabajado con algún tipo de adorno o motivo:

(5) *Traía saya apretada
muy bien fecha en la çintura;
...
çinta e collera labrada.*

En la serrana de Loçoyuela aparece la voz *broncha* que también se puede espigar en el Arcipreste, *mándeles prancha con broncha e con çurrón de*

²¹ V. núm. 16. págs. 685-687. vol. II.

coneja. Indudablemente estamos ante el mismo aderezo, mas la intención de nuestros poetas difiere. Mientras el Arcipreste se deja en el Callejón del Gato el sarcasmo para describirnos con gran realismo –fruto de su observación como clérigo andarín de pueblos y aldeas– los aderezos de la serrana, el Marqués desdibuja el ser poetizado adornando la ya ennoblecida garnacha con un broche confeccionado con material noble:

(6) *Garnacha traya
de color presada
con broncha dorada
que bien reluzía.*

El cromatismo y la plasticidad que exhalan estos versos producen en el caballero un efecto de llamada muy atractivo y vinculante, parecido al que se oculta tras la antítesis que da vida a la descripción de las prendas de la moça de Bedmar y que crea un ideal de mujer a medio camino entre la dama y la serrana:

(9) *Pellote negro vestía
e lienços blancos tocava.*

Por último, hay razones culturales que abonan la necesidad de recurrir al ser amoroso por su enfrentamiento con el estar. Como uno pertenece a una tradición culta o se remansa en un resultado culto y el otro en uno popular los veremos en distintos momentos, pero constituyen una estrecha unidad en la concepción del amor por parte del poeta. No hay en concreto un léxico culto para el ser amoroso sino que es el resultado de la creación de un entorno intelectual y maravilloso que lo consigue recurriendo a múltiples procedimientos. En un primer momento, el poeta echa mano de la hipérbole porque le permite ponderar el encuentro con la serrana. Algunas muestras son:

(4-5) *En toda la Sumontaña,
de Trasmoz a Veratón,
non vi tan gentil serrana.*

(8) *Por todos estos pinares
nin en val de la Gamella
non vi serrana más bella
que Menga de Mançanares.*

Una tercera sería:

(3) *vi serrana...*
...
*más clara que sal' en mayo
ell alva nin su luzero.*

Esta comparación hiperbólica con la que el poeta nos describe a la serrana de Boxmediano tuvo un origen culto pero con el tiempo se había divulgado y popularizado.

Tras el encuentro, el tiempo ido y la captación del instante detienen la circunstancia vital de ambos. Es el momento de intercambiar palabras. Las fórmulas de cortesía se confabulan y nos llevan de la mano al hondón de la ficción literaria. El tratamiento de “caballero” otorgado al caminante por la vaquera de Morana, la serrana de Loçoyuela y la moçuela de Bores lo refrenda, así como la categoría de “señor” a la que eleva la moça de Bedmar al poeta. Éste, como no podía ser de otra manera, corresponde con el apelativo “señora”, perceptible en la moçuela de Bores.

A partir de aquí todo tiene cabida. Por eso el poeta se entrega a los intrincados problemas de una teorización amorosa penetrando en el santuario del ser y estar amorosos. Para conseguirlo, a veces emplea la alegoría como la que se oculta tras la imagen:

(6) *de guisa la vi
que me fizo gana
la fruta temprana.*

La serrana puede, como el jugo de la fruta, aplacar la pasión del caminante. Pero aquí la visión es fugaz y sigue otra senda dignificadora de la pastora cuando el poeta niega que sea villana:

(6) *“Yo juro a Sant’ Ana
que non soys villana”.*

Otras veces, el proceso de idealización lo lleva a cabo el poeta dotando a la serrana de un elemento lírico embellecedor, el canto:

(8) *en esse valle de suso
vi serrana estar cantando.*

Asimismo le oímos requiebros como los adjetivos *gentil* y *bello* que son inverosímiles aplicados a una serrana porque son propios del mundo de la corte. El primero tiene el sentido de elegancia natural y el segundo se refiere al equilibrio de sus cualidades físicas. Estos adjetivos encarnan un ideal de belleza elegante, refinado y espiritual en cuya familia léxica estaría también el sustantivo *beldad*. Un campesino castellano nunca dirá de su mujer que es bella ni gentil pero sí dirá que es hermosa. En esto el Arcipreste es mucho más realista. El ser bello es un ideal que **es** no que **está**. Este ideal es cambiante. En la historia de la literatura, como parte de la historia de los hombres, se pueden espigar los diferentes modelos a los que la

voluntad humana se ha subyugado. Así, en el siglo XV la mujer tenida por ideal era de cabello rubio, ojos verdes, delgada pero sin llegar a la condición de escuálida y de busto sobresaliente, como puede percibirse en los cuadros que retratan la burguesía especialmente la flamenca o francesa.

En ocasiones, el ideal creado con la serrana, su delicadeza, su elegancia, se proyectan hacia fuera apoderándose de la naturaleza que la rodea, hasta el punto de transformarla en paisaje elaborado y estilizado como ocurre en un fragmento de la vaquera de la Finojosa donde es impensable que una pastora lleve su ganado a un prado poblado de rosas y flores que es lo más antitético para que el ganado pueda pastar:

(¹¹) *En un verde prado
de rosas e flores,
guardando ganado
con otros pastores,
la vi tan graçiosa
que apenas creyera
que fuesse vaquera
de la Finojosa.*

El sintagma con epíteto *verde prado* es culto. Ya aparece en los poetas del Mester de Clerecía (Berceo), pero en la época a la que nos estamos refiriendo tiene un mayor interés porque presenta un rasgo de lengua que supone un punto de partida para que con el tiempo cuajen el humanismo y el Renacimiento.

La consecuencia de esta comunión de ideales de los que están poseídos tanto la serrana como la naturaleza circundante se proyecta sobre el lector creándole una rica sugerencia de posibilidades que le hace ver a la serrana con mayor prestancia que en la en verdad reflejada en el texto. Esto se consigue mediante una sabia elaboración retórica basada en juegos de palabras, antítesis y metáforas léxicas que revelan la capacidad creadora de Santillana como poeta lírico:

(³) *Serranillas de Moncayo,
Dios vos dé buen año entero,
ca de muy torpe lacayo
faríades cavallero.*

En esta muestra, el poeta para dignificar a la serrana le dice que es capaz de transformar con su prestancia a un criado rudo en caballero.

Finalmente, como era de esperar y siguiendo los ideales del amor cortés, el caballero no tiene más remedio que subordinarse a la serrana quien a su vez es transformada en dama en virtud de los aciertos literarios del autor:

(7) *"Señora,...*

*...
mandarme puedes
comme a servidor.*

(8) *... "Serrana, estando
oyendo, yo non m' escuso
de fazer lo que mandares".*

Por lo tanto, tiene que haber necesariamente una correspondencia por parte de la serrana, entendida en el sentido de aceptación de su actitud, de su respecto hacia ella e incluso de considerar positiva su presencia y en este sentido vemos cómo la serrana se ha identificado plenamente con el espíritu cortesano de su interlocutor. Sirvanos de ejemplo los textos siguientes:

(10) *... Non curedes,
..., de mi compañía,
pero graçias e merçedes
a vuestra grand cortesía.*

(11) *Bien como riendo,
dixo: "Bien vengades,
que ya bien entiendo
lo que demandades:
non es deseosa
de amar, nin lo espera,
aguesa vaquera
de la Finojosa".*

LENGUA POPULAR

Arcipreste de Hita

Dada la importancia adquirida por la burguesía a principios del siglo XIV, la literatura tiene necesariamente que acercarse a esta clase social que aparece con pujanza y no tiene más remedio que ponerse a su altura aceptando la lengua 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 y todas las referencias a través de las cuales se transformaba en texto literario sus ideas, costumbres y creencias, como la importancia que se le concede al dinero o a la vida sexual. Todo esto está presente en las serranas del Arcipreste, aunque hemos de hacer una observación: el ambiente de las serranas no es propio de la burguesía porque ésta

está ligada a la ciudad y el trabajo de la serrana tiene mucho que ver con el campo. Pero quien la observa es un burgués, estamento al que por condición propia y formación pertenece el Arcipreste de Hita, que ha elegido una forma literaria autobiográfica para la construcción de sus serranas.

Como punto de partida merece la pena comentar la estrofa 991 por la cantidad de léxico popular que el autor utiliza demostrando un buen conocimiento de la lengua empleada por los campesinos:

*Embióme la cayada:
dióme tras el pestorejo,
fízome ir la cuestalada,
derrocóme en el vallejo.
Dixo la ëndiablada:
“¡Assí empiuelan conejo!
Sovart' he”, diz, “el albarda
si no t' partes del trobejo.
¡Liévate, vete sandío!”.*

La *cayada* y la *fonda* y el *pedrero* de otros textos son utensilios utilizados por los pastores para prender y retener el ganado, aunque también servían como instrumentos defensivos según se desprende del verso *embióme la cayada* y de la muestra siguiente:

⁽⁹⁶³⁾ *arrojóme la cayada
e rodeóme la fonda,
enabentó ël pedrero.*

Pestorejo es un popularismo relacionado con una parte del cuerpo humano y está estrechamente vinculado con *pecueço*. Esta segunda voz se fue enriqueciendo semánticamente con el tiempo, puesto que se utiliza entre personas para indicar a quien tiene el cuello muy ancho y corto como es el caso de la serrana: *Echóme a su pecueço*. Este popularismo frente a cuello se sigue utilizando hoy día. Además tiene variantes como *pescozón*. El verso *fízome ir la cuestalada* tiene el mismo significado, como precisa Joan Corominas en su aparato crítico²², que la frase *derribóm cuesta ayuso* de la estrofa 978, pero ésta carece del sabor popular de aquélla. Los golpes y la caída por la pendiente dejan al caminante maltrecho. El dolor anida en su garganta y el poeta lo echa a volar en los dos versos siguientes: primero con el sufijo *-ejo*, *vallejo*, con un valor entre diminutivo y despectivo; e inmediatamente después con el adjetivo *ëndiablada*. Pero la serrana lejos de

²² V. núm. 14. pág. 386.

intimidarse lo apostrofa con expresiones y palabras de fuerte sabor rústico: *empiuelar*, *conejo*, *sovar*, *albarda* y *trobejo por el trebejo*, con las que somete al caminante a un proceso de animalización puesto que refieren o bien el modo de matar conejos o el sistema empleado por los pastores para aumentar el rendimiento de los animales de carga y tracción.

Otros popularismos son como el *çurrón* el medio que utilizaba el campesino para llevar sus viandas o una prenda de abrigo que le fuera necesaria. Por su parte, *vianda* es un préstamo del francés²³ que pasa a designar en el texto la ración que se lleva cuando se va de camino. Este préstamo se popularizó, utilizándose ampliamente con el significado de comida, guiso... La presencia en el mismo verso del sustantivo *mula* acentúa el carácter realista del texto y define la posición social de quien trata de atravesar la sierra en la primera serrana:

⁹⁵⁰ *perdí luego la mula, non fallava vianda.*

En las serranas del Arcipreste el caminante desconoce los entresijos de la sierra. Esto conlleva la aparición de popularismos como *radio* por caminante desorientado, o la forma verbal *atierra*, *el frío më atierra*, que es un neologismo que mantiene la diptongación –ie– de tierra frente a la forma moderna aterrar que es más culta. También hay popularismos que tienen su doblete culto como *vestiglo* frente a vestigio. Y el adjetivo *cumunal* se puede tratar de una metafonía en boca del pueblo por la proximidad de consonantes nasales que motivan la cerrazón de la serie velar.

También forman parte de los popularismos las maldiciones a través de las cuales se desea que le ocurra algo negativo a quien no atiende a nuestras demandas, como La Chata con respecto al Arcipreste:

⁽⁹⁶³⁾ *¡que Sant Illán la confonda!*

Expresiones de este tipo se pueden espigar ya en el Cantar de Mío Cid y revelan cómo el pueblo echa mano de la religión para desahogar su ira con juramentos y votos. Otro rasgo de popularismo de carácter eclesiástico es la sustitución del día de la semana por el santo cuya liturgia pertenece a ese día. Sirva de ejemplo: *el día de Sant Meder*. El Cristianismo sustituye los cultos paganos celebrados a diario por cultos cristianos adscritos a santos, a advocaciones de la Virgen... lo que demuestra que no se pudo terminar con determinadas costumbres paganas, de modo que se optó por cristianizarlas sencillamente²⁴.

²³ V. núm. 18. pág. 1479.

²⁴ Otras muestras de tradiciones antiquísimas que siguen estando presentes en el sentir de las gentes son el carnaval, el solsticio de verano, enmascarado por la fiesta de san Juan pero manteniendo rasgos como la presencia de hogueras o la búsqueda del trébol de cuatro hojas.

Encontramos el refranero español bien representado y, al formar éste parte de la literatura paremiológica popular, es indudable que tenemos que considerarlo como formando parte de esa tendencia. Muchos reflejan tradiciones agrícolas:

(950) *quien más de pan de trigo busca, sin sesö anda.*

(954) *... amidos fazę el perro barvecho.*

(977) *“escarva la gallina e falla su pepita”.*

(978) *... “cigüeña en el exido
que de tal guisq acoge cigoñinos ęn nido”.*

Pero otros son fruto de la experiencia que proporciona la vida diaria. Sirva de ejemplo:

(973) *“Mi casilla ę mi fogar cien sueldos val”.*

En el sentido de que la intimidad es lo más importante de una persona. Oigamos también este otro donde se ilustra cómo el ser humano se deja llevar muchas veces por imaginaciones falaces como la serrana del Cornejo que creyó que el caminante buscaba esposa en la sierra:

(995) *“Non dexes lo ganado por lo quę es por ganar;
si dexas lo que tienes por mintroso cuidar
non avrás lo que quieres, podertę as engañar”.*

Algunos más son:

(951) *“quien busca lo que non pierde, lo que tien deve perder”.*

(955) *..., quien pregunta non yerra.*

(957) *“Comadre, quien más non puede amidos morir se dexa”.*

(983) *...pan e vino juega, que non camisa nueva.*

El vulgarismo es una variante del popularismo y suele definir a la clase social que lo emplea. Puede ser palabra patrimonial cuando el vulgarismo está en boca del rústico, mientras que cuando su uso es fruto de una moda y lo emplean otras clases sociales entonces no responde a las condiciones exigidas por el decoro lingüístico. Hay vulgarismos en los campos interjec-

tivos del lenguaje: la expresión “por Dios” pasa a ser *par Dios* en boca de la rústica, haciéndola suya también el Arcipreste en un intento de acercamiento al mundo de la serrana; la vaqueriza llamada La Chata utiliza las exclamaciones *alahé* y *alaúd* en su diálogo con el caminante. Estas exclamaciones son típicas del ambiente pastoril. Así lo refrenda su existencia en el teatro pastoril rústico del siglo XV²⁵.

Otros vulgarismos son de carácter despectivo y además hiriente como *gaha*, *roin* e *heda* que son empleados por el autor para calificar a la misma serrana de la que venimos hablando. En la Edad Media era una ofensa llamar a alguien gaho por leproso, pues eran gentes anatematizadas por la sociedad y vivían en lazaretos totalmente aislados como la serrana que vive sola en la sierra. También podemos citar *sandío*, vulgarismo con el que la serrana Gadea de Riofrío increpa al caminante; mientras que la afectividad picante y vulgar la encontramos en esta misma serrana cuando el Arcipreste es su coadyuvante. Podemos ejemplificar con el vocativo *cornejo* que surge de un juego de palabras entre corneja “ave agorera” y cornudo; sabida es la costumbre de ciertas mujeres muy avulgaradas de llamar cornudos (provocativamente, pero sin mala intención y sin fundamento) a sus maridos y amantes²⁶. En cuanto a *Herruzo*, al estar en mayúscula, quizá sea un nombre propio vulgar o un vulgarismo que está en lugar de marido.

Otros vulgarismos como por ejemplo *ehoto* tienen un carácter ambiental, marcando un contraste entre el calor de la choza de la serrana y el tiempo rudo del exterior:

(968) *Púsome muchö aína*
enna venta con su ehoto.

Finalmente, también los hay que forman parte de un conjunto ligado a la circunstancia propia del caminante. En esta línea destacamos *escaminado* por *descaminado*.

La referencia directa a actitudes y cuestiones relacionadas con el sexo está muy vinculada con la tradición hispánica y naturalmente aflora en aquellos escritores que tienen una gran influencia de las costumbres del pueblo. En los textos del Arcipreste, las voces al servicio del amor son muy pródigas porque el mal de la serrana tiene su asiento en la soledad de la sierra. Algunas muestras son: *luchar*, *trotar*, *solazar*, *desposar* y *fagamos las bodas*. En esta última expresión el poeta a través del humor degrada el concepto “boda”. Existen versos que son semánticamente reiterativos con

²⁵ Nos referimos a las obras de Juan de la Encina y Lucas Fernández.

²⁶ V. núm. 14. pág. 382.

muy pequeñas variaciones en cuanto a la significación, y que sirven de refuerzo al contenido erótico del poema:

(982) *dę ayunę e dę arrezido non podría solazar,
sı ante non comiesse non podría bien luchar.*

Asimismo se pueden espigar sintagmas donde una palabra rústica trata de ennoblecer a otra sin que por eso deje de verse su naturaleza popular. Es decir, el autor trata de hablar de la hermosura de la serrana en términos entendibles por ella, aunque no exentos de humor. Por eso no vacila en emplear por ejemplo voces culinarias:

(988) ... “¡En buena ora sea
de vos, cuerpo tan guisado!”.

Guisado es un popularismo muy utilizado que realza el cuerpo de una mujer del campo y que el autor relaciona con lo apetitoso del guiso popular²⁷.

Hay palabras populares cuyo sentido se nos escapa hoy. En muchos casos tienen un sentido negativo porque figuran como insultos y es muy probable que tengan, como ocurre con muchísimas palabras coloquiales, un sentido sexual. En esta línea se sitúa *hadeduro*. Junto a ésta y otras fórmulas de saludo de carácter ofensivo o cuanto menos nada hospitalarias, en otras ocasiones, serrana y caminante, suavizan el encuentro dándole un valor afectivo a palabras como *hermana* o *pariente* que no suponen relación familiar ninguna.

Dentro de la lengua popular también tienen cabida los eufemismos. Muchos de los que aparecen en los textos del Arcipreste vienen determinados porque entre la serrana y el caminante se establece una relación de toma y daca (yo te doy una cosa y tú me das otra). Podemos extraer algunas expresiones en las que esta realidad se hace texto por medio de voces como:

(980) *Desde la vi pagada, levánteme corrienda.*

(992) *Ospedóm e dióm vianda,
mas escotar me la fizo.*

²⁷ *Cuerpo tan guisado* también podría significar “cuerpo tan proporcionado”, “cuerpo de tal clase” si consideramos que se trata de un adjetivo formado a partir del germanismo *wisa*. No olvidemos que expresiones del tipo “de tal guisa” recorren las venas de los textos medievales.

En este intercambio de favores el Arcipreste sale perdiendo. Hay dos hechos que así lo demuestran: el primero, su condición de víctima en la entrega amorosa puesto que no puede vencer a la serrana que es muy varonil. Por eso, el autor emplea el humor para mostrarnos el resultado final del proceso amoroso:

(971) *¡Creet que fiz buen barato!*

El segundo, porque su contribución es doble pues se ve en la obligación de pagar a la serrana lo que equivaldría a un derecho de portazgo, tal como lo revela el sustantivo *soldada*:

(1027) *“Pariente, mi choça
el que en ella posa
comigo s’ desposa
e dame soldada”.*

A veces, la lengua popular está conducida por recursos como el símil a través del cual el poeta establece una relación estrechamente vinculada con el mundo vivencial de la rústica:

(967) *en su pescueço me puso
comö a çurrón liviano.*

Este recurso también le ayuda para la descripción de la serrana aunque en ella lo que domine sea la hipérbole:

(1012) *cabellos: chicos, negros; como corneja, lisa.*

(1013) *las orejas: tamañas como de añal borrico.*

Efectivamente, mediante la hipérbole Juan Ruiz deforma físicamente el tú contemplado con la intención de hacer reír al lector. La muestra más significada la encontramos en la caricatura de la serrana de la Tablada, de la que podemos aventurar su correlato con las imágenes femeninas tan pródigas en la pintura picassiana:

(1012) *Avía la cabeça mucho grande sin guisa;
cabellos: chicos, negros; como corneja, lisa;
ojos: fondos, bermejos –pocö e mal devisa–;
mayor es que de yegua la patada, do pisa;*

- (1013) *las orejas: tamañas como de añal borrico;*
el su pescueço: negro, ancho, velloso, chico;
las narizes: muy gordas, luengas, de çarapico.
Bevría en pocos días caudal de buhón rico;
- (1014) *su boca, de alana; grandes rostros e gordos;*
dientes anchos e luengos, cavallunos, moxmordos;
las sobrecejas, anchas e más negras que tordos.
¡Los que quieren casar aquí non sean sordos!
- (1015) *¡Mayores que las mías tiene sus prietas barvas!*
- (1016) *los uessos, mucho grandes; la çanca non chiquilla;*
de las cabras de fuego una grand manadilla;
sus tovillos, mayores que de unq añal novilla;
- (1017) *más ancha que mi mano tiene la su muñeca;*
vellosa, pelos grandes, pero non mucho seca;
boz gorda è gangosa, a todö omne enteca,
tardía, como ronca, desdonada è ueca;
- (1018) *el su dedo chiquillo, mayor que mi pulgar;*
piensa de los mayores si te podriés pagar;
si ellä algún día te quesiesse espulgar
bien sintrié tu cabeça que son víga lagar.
- (1019) *Tenié por el garnacho las sus tetas colgadas:*
dávanlè a la cinta pues queç estavan dobladas,
ca èstado senzillas darl' ién so las ijadas:
a todo son de cítola irién sin ser mostradas;
- (1020) *costillas mucho grandes en su negro costado*²⁸.

²⁸ Otra muestra muy similar a ésta es la siguiente:

...
Executando tras un puerco espino,
a muy grandes saltos venía la serrana.

Vestida muy corta, de paño de eruaje,
la rucia cabeça traya tresquilada,
las piernas pelosas, bien como salvaje,
los dientes muy luengos, la fuente arrugada.

Otro recurso es la amplificación aclaratoria a algo previamente dicho y que el poeta quiere apostillar como lo que encontramos en los cuatro primeros versos de la estrofa 1030:

*Dióm pan de centeno
tiznado, moreno;
e dióm vino malo,
agrillö e ralo.*

También merece la pena comentar el segundo verso de la estrofa 984 puesto que encierra una imagen muy plástica entre el ardor amoroso y la presencia de la pareja en la choza:

...mala es de amatar el estopa de que arde.

Finalmente, se dan recursos propios de la lengua conversacional como puede ser la anáfora *amos...amos* que oculta además un fenómeno de asimilación:

⁽⁹⁸⁵⁾*amos son bien usados, amos son camineros.*

Otro recurso típicamente escolar es la anadiplosis que encontramos entre el verso último de la estrofa 988 y el primero de la 989, y entre el final de la estrofa 990 y el principio de la 991:

*ë andas como radío".
"Radío ando, serrana,

jsi la cayada te embío!"
Embío me la cayada.*

Hemos dejado para último lugar esas descripciones rayanas con el objetivismo de las que tanto gusta el Arcipreste. En ellas, la nota realista —presente, por otra parte, en todos los rasgos populares antes aducidos— se adensa puesto

*Las tetas diformes atrás las lançava,
calva, çejunta y muy nariguda,
tuerta de un ojo, ynbifia, barbuda,
galindos los pies, que diablo semblava.*

que en muy pocos versos nos da un documento de primera mano para conocer aspectos de la vida social y cultural de la época. Dentro de este apartado hemos seleccionado cuatro ejemplos:

El primero, la presentación que hace de las tareas propias del pastor para burlarse de la serrana del Cornejo:

(999) ... *“Bien sé guardar mata,
yegua ñn cerro cavalgo,
sé el lobo cómo se mata:
...*

(1000) *sé muy bien tornear vacas
e domar bravo novillo;
sé maçar e fazer natas
e fazer el odrezillo;
bien sé guitar las abarcas
e tañer el caramillo,
cavalgar bravo potrillo.*

El segundo, la enumeración que aparece en la serrana de Loçoya de las viandas constitutivas del sustento diario de los pastores:

(968) *diome foguera dę enzina,
mucho gaçapo de soto,
buenas perdizes assadãs,
hogaças mal amassadas,
e buena carne de choto;*

(969) *de buen vino ün quartero,
manteca de vacas mucha,
mucho quesö assadero,
leche, natas ę una trucha.*

El tercero, el atuendo de la serrana. El Arcipreste distingue entre prendas de uso diario y aquellas otras que o bien la rústica le pide como recompensa o bien él le promete y que tienen un valor más ornamental puesto que su utilización la dignificaría un poco, salvo que petición y promesa tengan, lo que no es de extrañar, un carácter de naturaleza humorística.

Son prendas de uso diario el *garnacho* y las *çapatas* como puede observarse en las muestras siguientes:

(1003) ... *dame...*
...
garnacho para ęntrę el año.

(1004) *e dame...*

...

çapatas fasta rodiella.

Frente a estas prendas, son más abundantes las que encierran una cierta riqueza o por su confección o por su calidad. Entre ellas destacamos:

Las prendas y aderezos que el Arcipreste le promete a la serrana de Loçoya:

(966) *prometíl una garnacha,
e mandél, para el vestido,
una broncha e una prancha.*

Y los regalos que solicitan del falaz caminante, primero, la serrana del Cornejo para acceder a su petición de matrimonio:

(1003) *...Dame ün prendedero:
sea de bermejo paño;
e dame...
... seis aniellos de estaño,
un çamarro dissantero,
...;*

(1004) *dam' çarciellos e heviella
de latón bien reluziente,
e dame toçq amariella,
bien listada en la fuente.*

Y, un poco más tarde, la serrana de la Tablada a cambio de "buena cena e lechiga buena":

(1035) *Pues dám una cinta
bermeja, bien tinta,
e buena camisa,
fechä a mi guisa,
con su collarada;*

(1036) *e dám buenas sartas
d' estaño, e hartas;
e dame halía
de buena valía;
pelleja delgada;*

(1037) *e dám buena toca
listada, de cota;
e dame çapatás
de cuello bien altas,
de pieça labrada*²⁹.

Finalmente, con los versos:

(1031) *“Fidalgo”, diz, “abras
esse braço e toma
un canto de soma,
que tengo guardada”*.

el autor se detiene en la contemplación de la estrechez de la vivienda propia de los moradores de sierras y cañadas.

Marqués de Santillana

Como las serranillas tienen su base en la tradición de las serranas y en éstas dominan los elementos populares sobre los cultos, por mucho que trate el Marqués de Santillana de idealizar a sus serranas el peso de los orígenes sigue siendo fuerte. Esta circunstancia se hace perceptible en una serie de aspectos:

Una característica de las serranas y serranillas, quizá como herencia de la épica es el gusto por la precisión geográfica. En este sentido podemos espigar numerosos topónimos de hondo sabor popular porque son el reflejo de Castilla la Vieja. Esta característica es más acusada en Santillana que en nuestro primer poeta, quizá porque aquél está evocando tierras que le son familiares, bien porque forman parte de su patrimonio como por ejemplo *Loçoyuela* y *Mançanares* que son localidades de la sierra madrileña, la segunda alude a *Manzanares el Real*, que pasó a ser propiedad del Marqués en el año 1442 y de la que fue además nombrado conde tres años más tarde³⁰; bien porque se vio obligado a la defensa de la frontera en su condición de frontero. Sirvan de muestra: *Torres* y *Canena*, que son pueblos pertenecientes a la provincia de Jaén, y que están situados en la Sierra de Santa Mágina y en las Lomas de Úbeda, respectivamente³¹. Por su parte, la

²⁹ Para un estudio más pormenorizado de estas prendas véase mi artículo “Atuendo y comportamiento social en las serranas y serranillas”, (en prensa).

³⁰ V. núm. 20. págs. 6 y 8.

³¹ V. núm. 20. pág. 9.

serranilla, la moça Lepuzcana, nos remite al año 1440, momento en que don Iñigo se desplaza a la frontera de Navarra para recoger y escoltar a la que iba a ser la esposa del futuro rey Enrique IV, doña Blanca³². Por último, encontramos otros topónimos debidos a la simple condición de caminante como *Añón*, que es una localidad zaragozana situada al lado del Moncayo³³ o *Raçena*, aldea desaparecida que pertenecía a la jurisdicción de Baeza³⁴. Esta última posibilidad es la única coincidente con el Arcipreste de Hita.

La presencia del verbo al final del verso es popular y se debe a la facilidad de conseguir una rima a través de un tiempo verbal. Esto lo podemos ver en la moça de Bedmar:

(9) *Pellote negro vestía
e lienços blanco tocava,
a fuer del Andaluzía,
e de alcorques se calçava.*

También forma parte de la lengua popular la inversión sintáctica de la oración circunstancial. Hemos tenido en consideración accidentes locativos y temporales como los que siguen:

(9) *Preguntéle dó venía,
después que la hove saluado,
o quál camino fazía.*

(10) *Moça tan fermosa
non vi en la frontera,
com' una vaquera
de la Finojosa.*

Otro aspecto de naturaleza gramatical es la ausencia de determinante. Esta licencia puede ser por razones métricas o por razones de expresividad, tanto en un caso como en otro esta tendencia está muy próxima a la lengua oral:

(3) *vi serrana sin hargayo.*

A través del humor se puede degradar y ennoblecer una situación y esto no es patrimonio de ningún escritor. Así como el Arcipreste lo emplea para

³² V. núm. 20. pág. 12.

³³ V. núm. 20. pág. 5.

³⁴ V. núm. 20. pág. 9.

descripciones, Santillana lo utiliza por ejemplo para recrear la situación conflictiva que va a vivir la serrana de Boxmediano con el caballero que le sale al camino:

⁽⁴⁾ *Díxele: “Non me matedes,
serrana, sin ser oydo,
ca yo non soy del partido
d’ esos por quien vos lo havedes;
aunque me vedes tal sayo,
en Ágreda soy frontero,
e non me llaman Pelayo,
maguer me vedes señoero”.*
*Desque oyó lo que dezía,
dixo: “Perdonad, amigo,
mas folgad hora conmigo
e dexad la montería;
a este çurrón que trayo
quered ser mi parçionero,
pues me fallesçió Mingayo,
que era comigo ovejero.*

Finida

*Entre Torrellas y El Fayo
passaremos el febrero”.*
*Díxele: “De tal ensayo,
serrana, soy plazentero”.*

Otro rasgo de lengua popular es el mantenimiento del espíritu de la serrana en lugar de la serranilla refinada que encontramos en determinadas actuaciones de la serrana de Boxmediano o de Menga de Mançanares como puede demostrarse en estos textos:

⁽³⁻⁴⁾ *“¡Ay! qu’ en hora buena venga
aquel que para Sant Payo
d’ esta yrá mi prisionero”.*
*E vino a mí como rayo,
diziendo: “¡Preso, montero!”*

⁽⁸⁾ *convien’ en toda figura,
sin ningund otro partido,
que me dedes la çintura
o entremos a braz partido,
ca dentro en esta espesura
vos quiero luchar dos pares.*

Al constituir el ser y el estar amorosos una estrecha unidad y al haber insistido en el primero al tratar del Santillana culto, nos vemos en la obligación de hacer ahora una referencia al segundo dentro de las posibilidades que ofrece en él la lengua popular. Como punto de partida no tenemos más remedio que referirnos a cómo el caballero sorprende a la serrana en un primer instante y se ve obligado a comportarse como tal y nos la describe en ocasiones con un acercamiento a lo contemplado pero con intención literaria que hace realidad por medio de la hipérbole ponderativa:

(5) *Después que nascí,
non vi tal serrana
como esta mañana.*

(10) *Moça tan fermosa
non vi en la frontera,
com' una vaquera
de la Finojosa.*

Cuando se inicia la conversación, hay fórmulas de tratamiento entre ambos que revelan una cierta familiaridad y reflejan un acercamiento de ideales entre la pastora y el caballero. Por ejemplo, en la vaquera de Morana descubrimos: *Dios te salve, hermana* y en esta misma línea tendríamos *amigo*.

Producido el encuentro y entablada una cierta amistad entre nuestros protagonistas, nos acercamos a ese final previsto en la serrana de sumisión o entrega amorosa. Y es esta última posibilidad, como no podía ser de otra manera, la que forma parte del mundo popular, tal como se desprende de los versos siguientes:

(7) *Assí concluymos
el nuestro proçesso,
sin fazer exçesso,
e nos avenimos.
E fueron las flores
de cabe Espinama
los encubridores³⁵.*

En síntesis, observamos cómo dos poetas de época distinta y pertenecientes a estratos sociales y culturales muy diferentes han necesitado echar

³⁵ Para otras cuestiones sobre la lengua popular en las serranillas me remito al artículo antes citado en nº 29.

mano de los mismos recursos para hacer realidad su lengua, no despreciando los cultismos el Arcipreste ni los popularismos el Marqués de Santillana, pero todo lo han hecho con contención y medida, buscando la objetividad y el deleite para los lectores, siguiendo en esto sin quererlo aquel precepto horaciano de unir lo útil con lo agradable.

LAS LEXICALIZACIONES¹: ¿EN EL DICCIONARIO O EN LA GRAMÁTICA? ALGUNAS CONSIDERACIONES

ANTONIO TERUEL SÁEZ
ASESOR DEL C. P. R. DE ALBACETE

En este trabajo sólo pretendemos reparar en un problema aún no resuelto en toda nuestra tradición lingüística pero importante, creemos nosotros, para el estudio y la enseñanza de la lengua española. ¿Dónde deben ser estudiadas y analizadas las unidades lexicalizadas o locuciones²: en la Gramática³ o en el Diccionario⁴.

¹ Con esta denominación nos referimos, grosso modo, a las expresiones que se convierten en unidades léxicas capaces de funcionar gramaticalmente como una sola palabra. M. Seco las define (1999: 2823) como el fenómeno por el cual "una metáfora o una combinación sintáctica libres entran en el sistema léxico de la lengua".

² También reciben el nombre de "locución". De una forma clara y rotunda, M. Seco (1996: 33) sostiene que "el empleo de locución es unívoco y expresa con apreciable brevedad lo mismo que 'unidad léxica pluriverbal'... No usamos el término 'locución' sin que vaya seguido de la especificación de su función: 'adjetiva', 'verbal', 'adverbial', 'prepositiva', ...". Incluso en su Diccionario, M. Seco (1999: 2873) la define como "una combinación fija de dos o más palabras que funciona como una unidad léxica". F. Lázaro (1987: 268) la entiende como "la combinación estable de dos o más términos que funcionan como un elemento oracional y cuyo sentido unitario, familiar a la comunidad lingüística, no se justifique sin más, como una suma del significado normal de los componentes".

³ No hace falta hacer aquí un breve recorrido histórico por las gramáticas existentes hasta llegar, por ejemplo, a la más reciente de I. Bosque y V. Demonte (1999) para demostrar que ninguna apenas se ocupa de estas unidades léxicas, aunque esta última gramática (1999: 19) bien sabe afirmar que la Gramática es "la disciplina que estudia *sistemáticamente* (el subrayado es mío) las clases de palabras, las combinaciones posibles entre ellas y las relaciones entre esas expresiones y los significados que pueden atribuírseles".

⁴ Bien es verdad que en muchos de ellos aparecen muchas de ellas recogidas y explicadas desde el punto de vista léxico-semántico. Esto se puede comprobar fácilmente

De hecho, es fácil comprobar en una conversación diaria y espontánea y en más de un texto escrito el uso continuo y permanente de estas unidades léxicas o sintácticas⁵ las cuales no obedecen a las leyes generales del idioma tanto en la lengua oral como en la escrita pero que aparecen en el idioma español de forma general.

Por eso, llama la atención el hecho de que cualquier modelo de análisis lingüístico, desde ángulos muy diferentes, se caracteriza por tratar de establecer regularidades y, sin embargo, con estas unidades ninguno de ellos encuentra el lugar apropiado para este tipo de unidades lexicalizadas que se caracterizan principalmente por su irregularidad.

En toda nuestra tradición lingüística se ha adoptado ante este hecho dos posturas:

- aquella que considera que no se puede abarcar este tipo de unidades desde modelos teóricos que abordan el estudio del lenguaje.
- La que intenta incorporar muy someramente tales lexicalizaciones al estudio de la lengua estándar.

En realidad, el término de unidad lexicalizada lo solemos emplear para aludir a entidades muy poco diferenciadas⁶ desde el punto de vista teórico como son los clichés, las locuciones verbales, prepositivas, o conjuntivas, modismos, e incluso algunas figuras retóricas (en especial, los tropos)⁷. Esta idea, quizás, haya hecho que los lingüistas no hayan visto a todo este tipo de unidades como un conjunto integrante del estudio de la lengua o que dichas lexicalizaciones sean un instrumento que les permita limitar una amplia zona del lenguaje, cosa que requiere mayor investigación lingüística de la que hasta ahora se ha ofrecido.

te, como simple botón de muestra, en el D.R.A.E. (1992), M. Moliner (1986) y M. Seco (1999).

⁵ Nos referimos a ejemplos del tipo “ a buenas horas mangas verdes, bajar los humos a alguien, caer algo por su propio peso, dar gato por liebre, echar una canita al aire, fuera de serie, guardar las distancias, hacer de tripas corazón, irse al garete, jarabe de palo, liarse la manta a la cabeza, mantenerse en sus trece, ni corto ni perezoso, ojo al parche, pasar factura, quitar de en medio, romper aguas, sacarle las castañas del fuego a alguien, tener la cabeza en su sitio, uso de razón, vivo y coleando, y en paz, ...”.

⁶ Así también lo observaba ya hace tiempo J. Casares (1969: 186), cuando advertía que el término “unidad lexicalizada” se emplea para aludir a entidades poco diferenciadas como son “los modismos, clichés, locuciones adverbiales, prepositivas, conjuntivas, e incluso algunas figuras retóricas –en particular, los tropos–”.

⁷ Cabe también admitir en este grupo a los giros, saludos, refranes, oraciones, conjuros, eslóganes, jaculatorias, así como también a ciertos esquemas sintácticos y léxicos propios de las esquelas, felicitaciones, invitaciones y en general, del lenguaje epistolar.

Es más, cuando normalmente decimos que algo está lexicalizado, parece que da la impresión de que el lingüista tiene poco más que hacer que limitarse a constatar que las leyes del idioma no funcionan en los estructuras lexicalizadas o fosilizadas como sería de esperar. Pero la cuestión, desde nuestro punto de vista, está precisamente –y eso es lo que pretendemos resaltar y destacar en estas séptimas Jornadas– en que debemos desde cualquier posición teórica y / o científica preguntarnos ante este tipo de unidades si existen otras leyes u otro código en definitiva por el que se rijan tales unidades y en tal caso, cómo podríamos hacerlo explícito para explicarlas y posicionarlas dentro de los estudios gramaticales.

Por otro lado, también E. Coseriu (1977: 84-142) creaba el término “*discurso repetido*” para referirse a todas aquellas cadenas léxicas cuya estructura sintagmática ha de reproducirse en la misma forma en que las encontramos. Son unidades, según el maestro rumano, “cuyos elementos constitutivos no son reemplazables o re-combinables según las reglas actuales de la lengua”. Se trata de “restos de estado de lengua superados...de una supervivencia de la diacronía en sincronía”⁸.

Una de las notas que más caracteriza a este tipo de unidades⁹ es, como se desprende, que son todas ellas estructuras que han de reproducirse en sus propios términos, independientemente de que las formas sintácticas y léxicas que contengan formen parte o no del conjunto de posibilidades que permite la gramática de la lengua española en su estado actual.

Además, al reproducirse de la misma forma en que nos las encontramos, notamos en ellas no sólo la ausencia de paráfrasis¹⁰ sino también abundantes arcaísmos léxicos, dislocaciones sintácticas e incluso préstamos lingüísticos que no han pasado, obviamente, a la lengua estándar del español.

En este sentido, podemos considerar como lexicalizaciones en mayor o menor medida giros, modismos, los saludos, refranes, oraciones, conjuros, eslóganes, jaculatorias, ciertos esquemas sintácticos y léxicos propios de las esquelas, felicitaciones, invitaciones y, en general, del lenguaje epistolar. Son, todas ellas, en definitiva, estructuras que han de reproducirse en la lengua en sus propios términos, independientemente de que las formas sintácticas y

⁸ I. Bosque (1982: 105) afirma que “en la definición de ‘discurso repetido’ encontramos una de los puentes más directos entre las unidades lexicalizadas y el lenguaje literario. Se trata de la ausencia de paráfrasis”.

⁹ Hay multitud de ejemplos. He aquí algunos escogidos al azar: “ser de armas tomar, verde que te quiero verde, muy señor mío, el motivo de la presente, ... y demás familia, lo antes posible, ni que decir tiene, ser de poco + Infinitivo, beber los vientos por alguien, sé de qué pie cojea, echar de menos, estar de más, tomar el pelo, en menos que canta un gallo, nadar y guardar la ropa, pedir peras al olmo, coger el rábano por las hojas,...

¹⁰ Como bien nos señala I. Bosque (1982: 105-106).

léxicas que contengan formen parte o no del conjunto de posibilidades que permite la gramática de nuestra lengua española. Creemos que este tipo de lenguaje está sujeto a un código bastante riguroso, entendiendo por código un conjunto de propiedades gramaticales cuyo funcionamiento puede comprobarse y merece –creemos nosotros– investigarse empíricamente¹¹.

Incluso podemos encontrar en este tipo de lenguaje arcaísmos léxicos y sintácticos¹² que no suelen aparecer en la lengua común o estándar. Se trata, en definitiva, de un conjunto de esquemas o estructuras léxicas y sintácticas ajeno a la lengua común, cuya justificación no puede indagarse más que en la misma historia de la lengua española.

Por lo general, el lexicógrafo recoge minuciosamente algunos valores en el Diccionario como acepciones, incluso numeradas, de las entradas léxicas, pero el lingüista no precisa ni analiza su grado de integración dentro de la Gramática. De hecho, queremos anotar que no sólo son un conjunto de estructuras fosilizadas o lexicalizadas sino que pueden constituir perfectamente un subsistema gramatical diferenciado, sabiendo que dichas estructuras pueden poseer un complejo sistema de propiedades gramaticales aceptadas o rechazadas de forma variable.

En efecto, y basándonos otra vez en la línea de E. Coseriu (ibídem), las estructuras que componen el “discurso repetido” no aparecen aisladas, separadas, sino que están insertas en el discurso ordinario, estándar. Por tanto, es inevitable que surjan algunos lazos entre la estructura fosilizada en cuestión (“tomar el pelo”, “comer la moral”, “coger el rábano por las hojas”, ...) y la lengua común para que se pueda consumir dicha inserción.

Y ahora, lo que habría que llevar a cabo es un análisis¹³ desde el punto de vista morfológico¹⁴, sintáctico¹⁵, semántico¹⁶ de todas estas unidades para que

¹¹ Por ejemplo, desde el punto de vista léxico, se nota que utilizan estas expresiones un léxico exclusivo, ajeno a la lengua estándar, cuya justificación no puede más que indagarse en la misma historia de la lengua. Por ello, el primer escollo que debe salvar el lexicógrafo es distinguir el número exacto de acepciones que deben figurar en una entrada léxica como extensiones del primer significado (nos referimos, claro está, a la polisemia del léxico). Es difícil, en verdad, definir, por ejemplo, el significado de los modismos. Sin embargo, sí es más asequible buscar algunos de los contextos en los que se podría utilizar con propiedad.

¹² De ahí que solemos encontrarnos en algunos trabajos y estudios lingüísticos el término de “fosilizados” referido a este conjunto de estructuras lexicalizadas.

¹³ Está claro que por falta de espacio y tiempo no podemos detallar ahora.

¹⁴ Sirva como simple botón de muestra el hecho de que algunos morfemas derivativos seleccionan algunos verbos para formar piezas léxicas que sólo aparecen en locuciones idiomáticas. Por ejemplo, los sustantivos “metadura y tomadura” aparecen únicamente en “tomadura de pelo y metadura de pata”. Los verbos “tomar y meter” seleccionan un morfema derivativo para una sola unidad idiomática.

¹⁵ También desde el plano sintáctico hay ciertas estructuras ajenas a la lengua estándar. Por ejemplo, el enunciado “tomar el pelo” sólo acepta algunas de las propiedades sintácticas

nos ayude a analizar y a especificar más el concepto de unidad lexicalizada y sobre todo, para demostrar la existencia en estas unidades fosilizadas de un subsistema gramatical que debería completarse obligatoriamente con un código de naturaleza pragmática, porque debemos ya estar todos de acuerdo en que la Gramática de una lengua no cuenta aún cuando queramos introducir en ella los apartados léxico-semánticos con instrumentos adecuados para explicar estructuras cuyo contenido proposicional no coincide con el significado que queremos comunicar y que se deduce en un contexto y situación determinados. Por ejemplo, ningún método de análisis sintáctico posee mecanismos y recursos necesarios para explicar un enunciado como ¿Puedes decirme la hora? Aquí no hay una pregunta sino realmente una petición¹⁷.

Podríamos enumerar más ejemplos: “Antonio tira piedras contra su propio tejado, Juan corta el bacalao en su casa, María se ahoga en un vaso de agua, ...”, en todos ellos se demuestra que estos significados derivados no se producen de forma aislada en la lengua sino que representan hábitos lingüísticos comunes en nuestro idioma¹⁸.

En definitiva, lo único que aquí hemos pretendido destacar es, en primer lugar, el hecho de que estas unidades lexicalizadas, tan usadas normalmente

que poseen las estructuras del tipo “Núcleo + Sintagma Nominal”. La oración “Sé de qué pie cojea”, no admite * “está cojeando”. Hay muchos más fenómenos que aquí no podemos precisar, como la ausencia de artículo en ciertas construcciones, la posición del adjetivo, la elección de la cópula (ser / estar), la selección de los morfemas de negación, la pronominalización, la voz pasiva,...

¹⁶ Nos referimos a expresiones como “estar de más, pero nunca * de menos”, “echar de menos, pero nunca *de más”; “hay buenos o malos modales, pero no altos / bajos modales”, uno le puede “tomar el pelo a otro, pero no * el cabello”. Hay más cuestiones semánticas destacables que aquí, como venimos reiterando, no podemos aludir (relaciones de sinonimia y antonimia diferentes de las que se dan en la lengua común,...).

¹⁷ No obstante, sabemos que la antigua Retórica (punto de referencia y base teórica de toda la Lingüística Textual y Pragmática) denominaba a esta cuestión “interrogación retórica”.

¹⁸ Otro aspecto que nos llama la atención pero que a la vez nos avisa de la problemática existente en este tipo de unidades es el hecho de que las personas que aprenden nuestra lengua, a pesar de tener un mayor o menor dominio del español, tienen problemas para usar correctamente todo este tipo de unidades lexicalizadas, porque unas veces no escogen la frase hecha adecuada al significado o idea que quieren transmitir y otras, sin embargo, el significado o contenido que quieren manifestar es correcto pero la estructura gramatical en la que aparece la unidad lexicalizada no es la idónea. Todo esto nos lleva a apuntalar aún más la idea que venimos aquí pergeñando: necesitamos conocer y definir con mayor rigor científico las condiciones morfosintácticas, semánticas y sobre todo, pragmáticas que hay en este tipo de lexicalizaciones (“ir al grano”, “poner el dedo en la llaga”, “no irse por los cerros de Úbeda”,...) para explicar y hacer un uso correcto de ellas en la lengua española.

en cualquier circunstancia o situación del español no son estudiadas desde el punto de vista gramatical y sólo definidas algunas de ellas desde el plano léxico-semántico y, en segundo lugar, que nos encontramos con otro problema: ¿Quién se va a ocupar de su estudio gramatical? Sabemos que las gramáticas existentes al uso del español¹⁹ estudian unas más que otras y de distinta manera y forma las clases de palabras y sus posibles combinaciones, pero ninguna se encarga de su estudio y sistematización al igual que lo hacen del “pronombre, nombre, adjetivo, artículo, interjección, adverbio, verbo...”.

Consideramos que es necesario crear ya un apartado dentro de la gramática de la lengua que de cabida a todas ellas y se encargue no sólo de recogerlas como ya hacen algunos diccionarios de lengua sino de estudiarlas desde el punto de vista morfológico, sintáctico, semántico e incluso hasta llegar al nivel pragmático.

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcos Llorach, E. (1994): Gramática de la lengua española. Real Academia Española. Madrid. Espasa-Calpe.
- Alcina, J. y Blecua, J. M. (1975): *Gramática española*. Barcelona. Ariel.
- Alonso, A. y Henríquez Ureña, P. (1938) : Gramática castellana. Buenos Aires.
- Bello, A. (1981): *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Santa Cruz de Tenerife. (edición crítica de R. Trujillo).
- Bosque, I. (1982): “Más allá de la lexicalización” *B. R. A. E.*, tomo LXII, págs 103-158.
- Bosque, I. y Demonte, V. (1999): *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid. Espasa-Calpe. III tomos.
- Bouzet, J. (1946): *Grammaire espagnole*. París.
- Casares, J. (1969): *Introducción a la Lexicografía Moderna*. Madrid. C. S. I. C.
- Coseriu, E. (1977): *Principios de Semántica Estructural*. Madrid. Gredos, págs 84-142.
- Criado de Val, M. (1958): *Gramática española*. Madrid.
- Fernández Ramírez, S. (1951): *Gramática española. I: Los sonidos, el nombre y el pronombre*. Madrid.
- Gaya Gili, S. (1943): *Curso superior de sintaxis española*. México.

¹⁹ R.A.E.(1931) y (1973), A. Bello (1981), R. Seco (1971), A. Alonso y P. Henríquez Ureña (1938), S. Gili Gaya (1943), J. Bouzet (1946), S. Fernández Ramírez (1951), M. Criado de Val (1958), B. Pottier (1970), J. Alcina y J. M. Blecua (1975), F. Marcos Marín (1972) y (1980), C. Hernández Alonso (1970) y (1984), E. Alarcos Llorach (1994) e I. Bosque y V. Demonte (1999) por no citar más que los nombres más conocidos entre nosotros.

- Hernández Alonso, C. (1970): *Sintaxis española*. Valladolid.
- , (1984): *Gramática funcional del español*. Madrid. Gredos.
- Lázaro Carreter, F.(1980): *Estudios de Lingüística*. Barcelona. Crítica, págs 149-179.
- Marcos Marín, F. (1972): *Aproximación a la gramática española*. Madrid.
- , (1980): *Curso de gramática española*. Madrid.
- Moliner, M. (1986): *Diccionario de Uso del Español*. Madrid. Gredos. II tomos. Reimpresión.
- Pottier, B. (1970): *Grammaire de l'espagnol*. París. (traducción de A. Quilis).
- Real Academia Española de la Lengua (1992): *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid. Gredos. Vigésima edición.
- , (1931): *Gramática de la lengua española*. Madrid.
- , (1973): *Esbozo de la gramática de la lengua española*. Madrid. Espasa-Calpe.
- Seco, M. (1996): "La microestructura del Diccionario del español actual". *Simposio de Lexicografía actual: elaboración de diccionarios*. Santiago de Compostela. Octubre, págs 25-38.
- , (1999): *Diccionario del español actual*. Madrid. Aguilar. II tomos.
- Seco, R. (1971): *Manual de Gramática española*. Madrid.

LA COMPLICIDAD ENTRE EL AUTOR Y EL LECTOR
COMO MÉTODO DIDÁCTICO PARA EL ANÁLISIS
E INTERPRETACIÓN DE *LAS RUINAS CIRCULARES*
DE JORGE LUIS BORGES

FREDY VILLARREAL VERGARA

*El prisionero de sus propios pensamientos
teje y desteje a ciegas su tejido...*

Octavio Paz

Borges ha sido relacionado permanentemente con la literatura fantástica, pero ¿a qué llamamos concretamente fantástico en literatura? ¿Hay en efecto una dimensión al margen de la realidad? ¿Qué es la literatura fantástica borgeana? Dado que estas preguntas supondrían una discusión extensa, deudora un tanto para con nuestros objetivos, nos limitaremos a precisar que la literatura fantástica en Borges es aquella que no estando al margen de la realidad (tradicionalmente aceptada), crea otras realidades aparentemente ficticias vinculadas, entrelazadas, para mejor decir, a la realidad “real”, a la que podría llegarse por los caminos del inconsciente, el sueño, por ejemplo, y que dado su poder sugestivo e imaginativo, puede llegar a suprimir (o prescindir en el mejor de los casos) de las circunstancias tempo-espaciales.

Este primer acercamiento al conjunto de la obra borgeana plantea, de inmediato un problema crítico: ¿Cómo acceder a la obra de este argentino? ¿Cómo el lector inexperto, en su defecto, adolescente, puede analizar e interpretar una obra que se separa de la realidad circundante y en la que subyace la posibilidad de encontrarnos con la supresión de dos condiciones elementales como el tiempo y el espacio?

Desde luego, habrá que concretar un pacto autor-(texto)-lector, que en el caso de Borges no solo será de amor como el que considera necesario en todo ejercicio interpretativo y valorativo el crítico francés Roland Barthes; sino que en Borges, el pacto ha de ser principalmente de complicidad. Ser cómplices para entender el laberinto inteligible sólo desde adentro, nunca desde fuera, pues si bien este autor nos deja en los enmarañados caminos de sus obras una iconografía sencilla, pero incomprensible, en tanto no hayamos llegado hasta la médula del texto, también nos propones una serie de símbolos complejos que lentamente vamos descifrando, en la medida que vamos ganando sutileza y agudeza crítica. Esto es así, porque a Borges, fascinado siempre con las máscaras y los espejos, le gusta —a la manera de un niño pequeño— presentarse ambiguo, complejo, tendernos trampas, y ver cómo tenemos que esforzarnos para enfrentarnos cara a cara con la verdad del texto.

Esta complicidad significa, buscar fórmulas que nos permitan mirar tras las máscaras y los espejos, como única salida en el círculo que es la vida y que él tan bien sabe reflejar en sus obras. Unas máscaras, que por demás no sólo son simbólicas, sino que también son sintácticas y semánticas. Un primer análisis de lo que escribimos, dará la sensación de que la obra borgena es impenetrable. Creemos(arbitrariamente) que no. El ejemplo que proponemos a continuación quizás no sea suficiente argumento para sustentar sólidamente nuestros planteamientos, pero sí lo será para demostrar que hay allí un camino posible de aproximación a la obra de Borges.

Confiamos en abordar este ejercicio crítico con vocación pedagógica y ofrecer (o por lo menos intentarlo) un método de estudio de una de las obras en la que los estudiantes a nivel secundario encuentran mayor dificultad en el momento del análisis e interpretación.

¿En qué consiste esa complicidad del lector? Pues en el hecho de saber que cada texto de Borges conlleva una especie de ardid descifrable y que el lector deberá hallar y “desactivar” para comprender el texto. Sólo así, interpretaremos la obra de este argentino en esa dimensión real que nos empeñamos en buscarle.

Así, los relatos de Borges se nos presentarán a primera vista cerrados, pero partimos de la certeza de que hay algún elemento (o momento) importante que funcionará como cerrojo de toda la obra. Conscientes de la tentativa del escritor y de nuestra propia complicidad, tenemos en la mano la llave con la que abriremos esa especie de cripta misteriosa que es la obra de este porteño.

Para este ejercicio hemos seleccionado el siguiente relato:

Las Ruinas Circulares

La complicidad parte de un concepto básico, medular, al que denominamos **clave**, que se sostiene en una serie de expresiones materiales del texto

a las que denominamos **expresiones significativas**, que lo son precisamente por la relevancia que tienen en el texto. Con la clave(o claves, pues puede haber más de una) establecida y las expresiones significativas localizadas, el texto se abrirá plenamente.

Desde el inicio la primera palabra es fundamental “*Nadie*” fundamental porque con ella Borges suprime la posibilidad de que otros seres hayan visto lo que no deben ver, sólo el hacedor supremo lo sabe. El hombre que se convertirá en soñado del personaje del relato ha llegado del Sur, nadie lo ve llegar, pero todos saben al cabo de unos días de dónde viene.

Ya hay allí una primera ruptura de Borges con la realidad, tan sólo él (el narrador) que está fuera del relato, sabe en realidad los detalles de la llegada, la procedencia y propósito del forastero.

Líneas más abajo encontramos una segunda expresión significativa, esta vez entre paréntesis, a manera de aclaración, como tanto le gustaban al escritor: “*probablemente sin sentir*”. Hacemos notar la importancia de los paréntesis en Borges, pues cumplen en su escritura un papel primordial. Apunta al respecto Ana María Barrenechea: “[*En el uso del paréntesis*] ... advertimos que muchos incluyen la duda y la conjetura en una aclaración parentética. Tal construcción es muy característica de su estilo y puede encerrar varios valores... En general, se siente como si Borges estuviera expresando una línea de pensamiento y al mismo tiempo quisiera manifestar paralelamente a ella una acotación, una corrección, un subrayado, un desarrollo de sus elementos...”¹.

Y una vez concluido el cuento, comprendemos la importancia de esta aclaración. El personaje es una abstracción y por lo tanto no puede sentir, mas Borges es muy sutil y antepone el adverbio *probablemente* con lo cual da un carácter decididamente de posibilidad a la expresión.

De aquí pasamos al escenario principal del relato: las ruinas, con una descripción que sólo más tarde atinaremos a comprender. Vale destacar aquí la referencia al pasado, sólo con la intención, pensamos nosotros, de establecer una referencia temporal para demostrar el sentido cíclico del tiempo.

Antes de continuar señalando las expresiones significativas en el relato hacemos un paréntesis para aclarar que el propósito perseguido con el método descrito es buscar esos rasgos en el texto que permitan explicar el porqué de su existencia, de no ser así, podríamos juzgar erróneamente la obra de arte, pensando tal vez que se trata de un relato ilógico, irreal, absurdo, cuando en realidad no lo es.

¹ Barrenechea, Ana María: *La expresión de la irrealidad en la obra de Borges*. Buenos Aires, Paidós, 1967, pág. 197.

¿Qué es lo que en realidad nos cuenta Borges en este relato? Bien, simplificándolo a unas líneas elementales, el narrador cuenta la breve historia de un hombre que quiere soñar a otro e imponerlo a la realidad, es decir, una especie de repetición del mito de la creación. Así tenemos a un hombre, a un personaje, con un propósito definido. Aquí Borges nos da otra expresión significativa: “*el propósito que lo guiaba no era imposible, aunque sí sobrenatural...*” Cuando nos encontramos con esta expresión en una primera lectura del texto, nada nos dice porque aún desconocemos que ese hombre que se ha propuesto soñar otro hombre para imponerlo a la realidad, no es sólo el soñador, sino que es simultáneamente soñado por otro soñador. ¿Por que no era imposible? Porque los sueños no son irrealidades, son materia real, esa otra dimensión de la realidad “real” a que nos abocamos cotidianamente, por lo tanto todo sueño es posible, aunque sea extraño, enigmático, difícil o absurdo. La ya citada Ana María Barrenechea, escribe sobre los sueños en Borges: “*Los sueños son otra forma de sugerir la indeterminación de los límites entre el mundo real y el mundo ficticio. Tienen dentro de la economía de sus relatos papeles premonitorios, laberínticos, de repetición cíclica, de alusión al infinito*”².

Escribe Borges más adelante: “*Ese proyecto mágico había agotado el espacio entero de su alma; si alguien le hubiera preguntado su propio nombre o cualquier rasgo de su vida anterior, no habría acertado a responder*”. He aquí otra expresión significativa. Cuando al final del relato nos enteramos de que el hombre(forastero, mago soñador) no es más que una apariencia, comprendemos por qué su alma está vacía, y por qué realmente no atinará a responder por su pasado.

Por momentos, el relato parece complicarse de realidad, porque aunque nos resulte extraño, creemos en la posibilidad de la acción del hombre. Cuando Borges nos dice “*El hombre, en el sueño y la vigilia, consideraba las respuestas de sus fantasmas...*” está dando un carácter realista al texto, y los lectores vamos cayendo en las trampas que nos han tendido, puesto que hasta aquí lo más probable es que estemos pensando en que el soñador pertenece a la realidad “real”.

Hemos dicho que en Borges hay que dedicar especial atención a los paréntesis, a esas aclaraciones que el autor inserta, pero que en realidad son más que simples aclaraciones. Hay a mitad del cuento, una que se convierte en expresión significativa porque es la obra, es decir, en el soñado, que el soñador se dará cuenta de que él es un soñado también, y se enterará así de la terrible verdad de que él no es más que una apariencia en el mundo onírico de otro hombre, de la terrible verdad de que no existe.

² Íbid. Idem.

Ahora bien, ¿y qué importancia tienen las ruinas? ¿Hay algo que las vincule a nuestras categorías de análisis?, o ¿sencillamente cumplen la función de mero escenario de la acción? Vayamos por parte. Casi al inicio del sueño, escribe Borges: “[El hombre] ... Sabía que ese templo era el lugar que requería su invencible propósito...” Con estas líneas Borges, en su condición de narrador omnipresente, nos está diciendo que es ese, y no otro, el lugar que necesitará el soñador, las descripciones alusivas al fuego son elementos muy importantes a tomar en cuenta para la interpretación íntegra del texto. Pues, será esa especie de deidad del fuego la que soplará vida en la criatura del soñador. Lo curioso es que cuando el soñador llega a las ruinas circulares no se imagina que para llevar a cabo su propósito necesitará del socorro de esa deidad. Pues en su primer intento de crear a su “Adán”, fracasó, y luego cuando hubo de recurrir al auxilio del dios, logró su propósito. Y es que para que el cuento pudiera desarrollarse era necesario ese auxilio, no sólo por la capacidad creadora de la divinidad, sino porque esa deidad es la que servirá de punto de referencia para que el soñador comprenda que él también es un soñado. No pasemos por alto que el diálogo del soñador con el dios Fuego se da en la dimensión onírica, es decir, para comunicarse con el dios, el soñador ha abandonado los límites de la vigilia y ha soñado al dios. “Ese crepúsculo, soñó con la estatua, la soñó viva, trémula no era un atroz bastardo de tigre y potro, sino a la vez...” escribe Borges en el relato.

El dios cumplió su promesa y el soñador se despertó, y de acuerdo con las órdenes del dios, se fue al otro templo, mientras el soñador sobrevivió en una especie de éxtasis. Aquí hay otra expresión significativa, pues ella constituye un recurso para que el soñador no salga del relato. Recurso por demás creíble, dado que el padre/madre cuando cumple su misión, su deber, queda en una sensación de éxtasis total. Lo cierto es que en este momento la historia narrada choca con las estructuras lógicas de pensamiento del lector. ¿Cómo asimilar que un hombre haya logrado su propósito de soñar un hombre íntegramente y que lo haya impuesto a la realidad? Puesto que en el intento es posible mantener vínculos con la realidad, pero el logro de tan peculiar intento no sobreviviría la dimensión de la realidad, el relato se desliza hacia su final (tememos ser insuficientes si decimos, desenlace).

La visita casi casual de los remeros que traen noticias del hombre que no es mordido por el fuego, constituye el detonante. Así nuestro soñador “despierta” de ese éxtasis en el que se hallaba y comienza su camino hacia la comprobación terrible y humillante de que él tampoco existe en la realidad. Puesto que comprendió que aquel hombre a quien el fuego no hacía daño era su hijo, dado que el Fuego (prolongación de la divinidad) era la única criatura que sabía la dimensión de apariencia del soñado, y al no existir, sólo en apariencia, no podía ser devorado por las llamas. El soñador, a

quien le preocupa que su hijo se entere de que es sólo una apariencia, puesto que esa es la mayor humillación, se dirige hacia el lugar en el que se encuentra el soñado para hacer algo por él.

Y es en este momento en el que nuestro soñador, quien creyó sucumbir a causa del fuego, se da cuenta que nada le pasa y que él es también una vana apariencia. Hasta este momento concreto, el lector estaría oscilando entre dos dimensiones, fantasía o realidad, que en la obra de Borges parecen no marcar un límite preciso. Ya lo ha escrito Raymond Doyle. “*En Borges las fronteras entre la realidad y la fantasía nunca están definidas claramente, con frecuencia nos dejan la impresión de ser ilusorias o por lo menos dudosas*”³.

Sólo el último párrafo nos aclara qué es lo que realmente ha pasado. En ese momento comprendemos por qué las ruinas circulares son incendiadas, por qué nos encontramos con un templo calcinado y por qué el extraño propósito ha podido llevarse a cabo.

Como adelantamos ya, con esas expresiones significativas y las claves descifradas nos hemos acercado al significado primario del texto, ahora bien, ¿podemos deducir alguna intención / motivación en este relato? Eso sería material de otro estudio, lo cierto es que la complicación aparente del texto desaparece por la acción del método esbozado.

BIBLIOGRAFÍA

- Alazraki, J., (1968): *La prosa narrativa de Jorge Luis Borges*. Madrid, Gredos.
- , (1984). *Borges and the Kabalah and others essays on his fiction aand poetry*. Nueva York, Cambridge University Press.
- Alifano, R. (1998): *Borges: biografía verbal*. Barcelona, Plaza & Janés Editores S.A.
- Barrenachea, A. M.^a (1965): *Borges, the labyrinth maker*. Traducción de Robert Lima, Nueva York, Nueva York University Press.
- , (1967). *La expresión de la irrealidad*. Buenos Aires, Paidós.
- Barrenachea, A. M.^a y otros (1992): *Borges y la crítica*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Becco, H. J. (1973): *Bibliografía total de Jorge Luis Borges*. Buenos Aires, Casa Pardo.
- Borges, J. L. (1998): *Ficciones*. Madrid, Alianza Editorial.
- Doyle, R.: *La huella española en la obra de Borges*. Madrid.

³ DOYLE, Raymond: *La huella española en la obra de Borges*. Madrid, Playor S.A., 1977, pág. 133.

Fernández Moreno, C.: *Esquemas de Borges*, Buenos Aires, Perrot, 1957.

Polo García, V. (1998): *Borges y la literatura: textos para un homenaje*. Murcia, Universidad de Murcia.

Starks, J. (1974): *The literature of Exhaustion: Borges, Nabokov, Barth, Durham*. Ed. Duke University Press.

MESAS REDONDAS

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA EN LAS ENSEÑANZAS MEDIAS

MANUEL CEREZO ARRIAZA
JUAN SANTAELLA LÓPEZ
MANUEL DÍAZ CASTILLO¹

Nos encontramos en una Mesa Redonda que trata de dibujar los elementos de más relieve del horizonte actual de los problemas que afectan a la enseñanza del Área de Lengua Española en el contexto actual. Un nuevo debate, pensarán algunos, entre los quizá demasiados debates abiertos. Y acaso no le falte razón a quienes se preguntan si el sistema educativo puede permanecer en debate continuo.

Toma la palabra D. Juan Santaella López para presentar sus reflexiones

LA LENGUA Y LA LITERATURA EN LA L.O.G.S.E. Y EN LOS DECRETOS DE 29-XII-2001

1) *Concepto de lengua*

La lengua es un medio de comunicación que nos permite conocer el mundo, puesto que éste sólo se objetiva cuando es reconocido de manera consensuada por los miembros de una comunidad. Sólo a través del lengua-

¹ Intervienen D. Manuel Cerezo Arriaza y D. Juan Santaella López. Modera D. Manuel Díaz Castillo. Se trata de profesionales del Área de Lengua Castellana y Literatura de Educación Secundaria con amplia experiencia en diversos campos educativos, que concilian la teoría con la práctica, han participado en investigaciones y son autores de numerosas publicaciones relacionadas con el Área.

je logramos el pleno desarrollo humano, porque gracias a él podemos abrirnos a los demás y así logramos nuestra plenitud como personas.

Tan importante es la lengua en el desarrollo de la *humanitas* que no puede entenderse una sin la otra, puesto que ambas son de la misma naturaleza. Es decir, no hay desarrollo de lo humano desde el aislamiento o la incomunicación. Fernando Savater afirma al respecto que “*humanizamos lo que pasa en el mundo y en nosotros al hablar y, con ese hablar, aprendemos a ser humanos*”.² Ese carácter social que el lenguaje tiene, también lo pone de manifiesto Hannah Arendt cuando manifiesta que “*lo humanamente importante del hombre no es que entienda el mundo, sino que entienda con los demás hombres (y por tanto, en cierta medida, renuncia a utilizarlos y dominarlos)*”.³ También Emilio Lledó insiste en ese carácter comunicativo y social del lenguaje cuando afirma que “*pólis y lógos, sociabilidad y lenguaje, son, pues, los elementos claves en la constitución del hombre... Hablar es condición necesaria para que se establezcan los vínculos que forman el tejido social. El lenguaje crea sociedad, pero, a su vez, la sociedad, o sea, el sistema de relaciones que determina las vidas individuales, forma la imprescindible base de la que el lenguaje brota*”.⁴ El mismo Aristóteles hacía del lenguaje el distintivo humano más propio, cuando afirmaba que “*lo específico del hombre frente al resto de los animales es que tiene lógos, es decir, que habla*”⁵.

En conclusión, podemos afirmar que sólo a través de la lengua el hombre puede conocer el mundo, valorarlo y reafirmarlo o transformarlo. Nada es posible sin el lenguaje humano, puesto que es la más pura esencia de la humanidad y del conocimiento tanto científico como técnico o humanístico.

2) Tratamiento de la lengua en la L.O.G.S.E.

Tanto la LOGSE como los Decretos de desarrollo de ésta tienen una concepción instrumental y comunicativa de la lengua, es decir, la lengua es entendida como un instrumento de comunicación más que como una disciplina teórica⁶. Para su estudio, según la normativa citada, hay que incidir fundamentalmente en las cuatro habilidades básicas: hablar, escribir, escuchar y leer.

² Savater, Fernando: *Humanismo impenitente*. Anagrama, Barcelona, 1990, pág. 22.

³ Arendt, Hannah: *Vidas políticas: De la humanidad en tiempos sombríos*. Citado por Savater en *Humanismo impenitente*. Op. cit., pág. 22.

⁴ Lledó, Emilio: *Imágenes y palabras*. Taurus, Madrid, 1998, pág. 90.

⁵ Aristóteles: *Política, I, 1253a7 -18*. Citado por Lledó: *Op. cit.*, pág.172.

⁶ Podemos analizar el Decreto 106/92 sobre “Enseñanzas de la ESO en Andalucía”, para darnos cuenta de cuanto afirmamos.

Esta nueva concepción de la lengua obliga al profesor a abandonar la enseñanza tradicional, de carácter academicista, centrada en el estudio de la gramática y de la historia de la literatura. La función del profesor de lengua y literatura hoy, en la ESO y en el Bachillerato, ha de centrarse en los siguientes objetivos:

- Buscar el sentido de la comunicación lingüística, en un mundo confuso y abierto a otros tipos de mensajes como son la música, el cine, el arte, los medios de comunicación, etc.
- Convertir el aula en un gran espacio de comunicación, donde imperen la empatía y la confianza, donde el profesor no siempre sea el emisor, donde los mensajes sean motivadores y abiertos a variadas situaciones comunicativas, etc.

La razón fundamental de este cambio, tanto en los contenidos de esta disciplina como en la metodología, en la programación de la asignatura, en la relación entre profesor y alumno, etc., es que la lengua, según la LOGSE pero también según los autores que hemos citado y otros muchos que podríamos citar, ha de entenderse básicamente como un vehículo de comunicación, en tanto que la gramática ha de estudiarse como un medio para conocer mejor ese instrumento, pero nunca como un fin.

3) *Tratamiento de la lengua en el "Dictamen de Humanidades"*

Ese carácter comunicativo de la lengua fue puesto también de relieve en el *Dictamen sobre el estudio de las Humanidades*, elaborado en 1998 por un Grupo de Trabajo constituido a instancias de la Conferencia de Educación, para incrementar el estudio de las humanidades en la ESO. Según este Dictamen, *"la lengua es un instrumento básico de comprensión de la realidad, de relación con ella y de recreación de ésta. Su dominio es fundamental para poder realizar cualquier aprendizaje, sea científico o humanístico... Su carencia determina en gran parte el fracaso escolar"*⁷. En el párrafo siguiente de la misma página, el Dictamen hace mención a las cuatro habilidades que se han de cultivar en este nivel educativo, afirmando tex-

⁷ Grupo de trabajo constituido para dictaminar sobre el estudio de las humanidades en la educación secundaria: *Dictamen sobre la enseñanza de las Humanidades en la Educación Secundaria*. Madrid, junio de 1998, pág. 155. El autor de esta ponencia fue el ponente de Lengua en la Permanente y en el Pleno de dicho Grupo de Trabajo.

tualmente que “su enseñanza ha de centrarse en el desarrollo y ampliación de la capacidad de comprensión y expresión oral y escrita, superando la concepción de esta materia como mera transmisión de conocimientos sobre la estructura gramatical de la lengua y sobre la literatura”. Es decir, el texto incide en el carácter práctico que estas enseñanzas han de tener en este nivel y rechaza el estudio meramente teórico y academicista tan cultivado habitualmente. Pero, en este Dictamen, también se hace una referencia concreta al estudio de la gramática en los siguientes términos: “*Junto al uso comunicativo de las lenguas, antes descrito, también el alumnado de ESO y Bachillerato ha de reflexionar sobre la lengua y sobre sus elementos constructivos y creativos: textuales y morfosintácticos, mediante la lectura, la comprensión, el resumen y el análisis crítico de textos...La gramática se convierte así en un instrumento importante de conocimiento y comprensión de los textos y con ello es posible profundizar en el dominio reflexivo de la lengua*”.⁸ Es decir, no se trata de renunciar al estudio de la gramática sino de estudiar ésta de manera viva e insertada en el estudio de los textos, porque sólo así se convierte en un medio idóneo para mejor conocer la lengua como medio de comunicación.

Además de las reflexiones teóricas antes enunciadas, el Dictamen de las Humanidades hace una serie de recomendaciones importantes para mejorar el estudio de esta disciplina en los centros. Entre otras, merece la pena citar las siguientes⁹:

- Establecer una asignatura optativa, denominada “Lengua de refuerzo”, “*que debería ser de oferta obligada en todos los cursos de la ESO y de elección recomendada a los alumnos y alumnas con dificultades de aprendizaje*”. Esta recomendación se puso en práctica en Andalucía en el segundo ciclo de la ESO, a partir del curso 2000-2001.
- Promover la lectura “*desde todas las áreas con una planificación y metodología adecuadas a la edad del alumnado. Este planteamiento requeriría profundizar en dos ámbitos: lectura literaria y lectura con fines informativos y documentales*”. Sobre esta medida, a pesar de la importancia que tiene, aún no se ha hecho nada.
- Potenciar las “*pequeñas bibliotecas de aula para el trabajo diario...y una bien dotada biblioteca de centro*”. Tampoco en este aspecto hemos notado en los centros ninguna dotación de medios para realizar tan ambiciosa e interesante idea.

⁸ *Op. cit.*, pág. 156.

⁹ *Op. cit.*, págs.158-160.

- Uso de las nuevas tecnologías como “*hemerotecas, laboratorios de idiomas, emisoras de radio y televisión así como las redes informáticas deberían estar al alcance del alumnado como medios útiles para lograr el mejor dominio posible de las lenguas*”. Es de destacar la progresiva dotación de medios informáticos que están recibiendo los centros aunque éstos sean aún insuficientes.
- Demandar a la Universidad, sobre todo a las secciones de Filología, “*la investigación en Lingüística teórica, así como en Lingüística aplicada, como se viene haciendo respecto a la enseñanza de la lengua inglesa o francesa*”. Esta demanda obedece a la necesidad que los docentes tienen de información y reflexión sobre los modos específicos del lenguaje oral formalizado, y sobre los problemas que suscita el aprendizaje simultáneo de varias lenguas para conseguir programaciones innovadoras y coherentes.

En cuanto a las conclusiones del *Dictamen de las Humanidades*, referidas sobre todo a la disciplina de Lengua, merecen citarse las siguientes:¹⁰

- Necesidad de reforzar el estudio de las Humanidades, entre ellas la Lengua, en los niveles de ESO y Bachillerato.
- En las Comunidades Autónomas con una sola lengua oficial, por ejemplo Andalucía, el número de horas dedicadas a dicha lengua es inferior al horario que los países europeos dedican a su lengua materna. Por ello se aconseja ampliar su horario en la ESO y en Bachillerato. En el caso de Andalucía, el horario se ha ampliado en la ESO pero no en Bachillerato, siendo muy necesaria dicha ampliación, sobre todo en 2º curso.
- Es necesario ampliar el tiempo que los jóvenes dedican a la lectura a través de un espacio de lectura literaria.
- Se recomienda, además, la lectura con fines documentales, y la formación de los estudiantes como usuarios de bibliotecas y de otros centros de documentación.

Si nos detenemos en el estudio comparado que el Dictamen hace entre el número de horas que los países europeos dedican a la disciplina de Lengua y las horas dedicadas en España, observamos que lo normal es que todos los países dediquen cuatro horas semanales de clase a su lengua materna, salvo algún caso excepcional como Finlandia que en la secundaria inferior dedica bastante más, el 25% del horario. En el caso de España, y sobre todo en las Comunidades Autónomas sin lengua propia, había un déficit importante que

¹⁰ *Op. cit.*, págs. 171-173.

en el caso de Andalucía se ha resuelto en la ESO (cuatro horas por curso) pero que aún queda pendiente en Bachillerato (tres horas por curso)¹¹.

4) *Reales de decretos de 29-XI-2000 y su desarrollo*

La publicación de estos Reales Decretos¹² referidos a las enseñanzas mínimas de la ESO y del Bachillerato, así como el desarrollo de los mismos por las Comunidades Autónomas ha venido a aliviar en la ESO el reducido horario que la disciplina de Lengua tenía hasta entonces, quedando en Andalucía en cuatro horas, tal y como hemos visto, gracias a la Orden de 5 de junio de 2001¹³, que desarrolla uno de los Reales Decretos anteriores (el 3473/2000). No obstante, como también hemos analizado antes, aún no se ha operado ninguna modificación en el horario de Lengua referido a Bachillerato, y esperemos que cuando tales Reales Decretos se apliquen en este nivel se opere también dicho incremento horario.

Estos Reales Decretos pretenden concretar los currículos más de lo que estaban anteriormente y, al mismo tiempo, adaptarlos al Dictamen de las Humanidades. En la materia de Lengua y Literatura observamos un desfase importante entre el enorme incremento de los contenidos (en la ESO prácticamente se duplican) y el leve incremento de la dedicación horaria (un 17% en la ESO). En el caso de Bachillerato, también se incrementan los contenidos, en este caso bastante menos, y el horario sigue igual¹⁴. Por otra parte, tanto en la secundaria obligatoria como en la postobligatoria, la disciplina de Lengua y Literatura se estructura en cinco bloques, con los que se persigue lograr un equilibrio entre el uso práctico de la lengua y el dominio gramatical y literario: comunicación, lengua y sociedad, estudio de la lengua, técnicas de trabajo intelectual y literatura.

La Consejería de Educación, de acuerdo con el Real Decreto 3473/2000 ya citado, elaboró, tal y como ya hemos visto, una Orden de fecha 5 de junio de 2001, donde se contemplan cuatro horas semanales de clase desde primero hasta cuarto de ESO, con lo que se amplía el horario semanal de Lengua y Literatura de la ESO en dos horas: una en 2º y otra en 4º.

¹¹ *Op. cit.*, pág. 70.

¹² Ministerio de Educación y Cultura: *Reales Decretos 3473/2000 y 3474/2000 de 29 de diciembre de 2000 por los que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO y al Bachillerato*. BOE nº 14 de de 16 de enero de 2001.

¹³ Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía: *Orden de 5 de junio de 2001, por la que se establece la distribución horaria en la etapa de ESO*. BOJA nº 75 de 3 de julio de 2001.

¹⁴ Ver el diario El País de 26-10-2000.

La situación, por tanto, de la disciplina de Lengua y Literatura en la Educación Secundaria en Andalucía queda actualmente del siguiente modo:

- Se ha logrado un gran avance en el horario de la ESO (cuatro horas por curso), gracias al Dictamen de Humanidades, al Real Decreto 3473/2000 y a la Orden de la Consejería de Educación de Andalucía de 5 de junio de 2001.
- La dedicación horaria a nuestra disciplina queda por debajo del nivel europeo en Bachillerato, sobre todo en las Comunidades con una sola lengua oficial, como le ocurre a Andalucía, por lo que sería necesario, al menos en 2º de Bachillerato, elevar el horario a cuatro horas semanales.
- Las optativas que actualmente existen en Secundaria y son impartidas por el Departamento de Lengua son las siguientes: Refuerzo de Lengua (lo cual ha sido un logro importante, aunque aún no sea extensible a todos los cursos de la ESO como sería necesario), Medios de Comunicación, y Periodismo (todas ellas en la ESO) y Literatura Universal en el Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales.
- La Literatura, sobre todo en Bachillerato, queda postergada en el plan de estudios actual, puesto que al exigirse en selectividad básicamente los conocimientos propios del dominio teórico o práctico de la Lengua, se pospone el estudio de la Literatura por dificultades horarias, cosa que anteriormente no ocurría.
- Sería necesario, por último, exigir a las Administraciones educativas el que amplíen el horario de Lengua en Bachillerato; a los docentes, el que modifiquen, los que aún no lo hayan hecho, el método de impartir esta disciplina para hacerla más viva, práctica y participativa; y a los ciudadanos en general el que se valore adecuadamente la importancia de la lengua, como medio esencial para poder adentrarse en el estudio de cualquier disciplina sea científica o humanística.

Toma ahora la palabra D. Manuel Cerezo Arriaza para presentar sus anotaciones sobre el tema.

PRINCIPALES PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA EN LA ACTUALIDAD: LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y LA CONVIVENCIA EN LAS AULAS

Algunas de las cuestiones que más preocupan en la actual enseñanza secundaria tienen que ver con la evaluación, la atención a la diversidad, la convivencia en las aulas, la comprensión lectora, el buen uso comunicativo de la lengua y el fomento de la lectura.

Las últimas encuestas con respecto a la enseñanza de la Lengua y la Literatura apuntan que el peso gramatical y de historia de la literatura sigue centrando la mayoría de los esfuerzos académicos. La enseñanza es excesivamente teórica, menos práctica y procedimental de lo que pretendía la reforma. La memorización, el trabajo individual y las clases centradas en el profesor, constituyen las pautas más habituales, frente a la indagación y el trabajo de grupo. Poco se ha avanzado en la enseñanza de la comunicación oral, a pesar de las prescripciones curriculares. Se alega el elevado número de alumnos y su indisciplina verbal como principal causa. Se concibe la enseñanza de la lengua oral como corrección de vulgarismos y la adquisición del registro común de la lengua. Por otra parte, el profesorado se queja del elevado número de alumnos por clase y de la inversión de tiempo y esfuerzo que requiere el mantenimiento de un clima adecuado para el trabajo.

Vamos a esbozar un análisis de algunas de estas cuestiones.

La lengua y la Literatura es la asignatura que mayor dedicación lectiva tiene en el horario de secundaria y bachillerato. Su aprendizaje resulta esencial, pues un buen dominio de la lengua es un requisito imprescindible para la adquisición de los demás aprendizajes. Por tanto, la enseñanza de la Lengua tiene un doble papel:

- a) *instrumental*, como vehículo de comunicación y de aprendizaje;
- b) *conceptual*, como reconocimiento de las principales estructuras discursivas en los textos.

A su vez la literatura es el uso más potencialmente expresivo del lenguaje y el medio para acercarnos a algunas de las más nobles e incisivas producciones humanas, una de las dimensiones de la cultura y del arte.

Los problemas más acuciantes con que se enfrenta el profesorado de Lengua y Literatura en la actualidad tienen que ver con la diversidad de motivaciones, intereses y nivel de conocimientos del alumnado, sobre todo en la enseñanza obligatoria, y, por otra parte, con la gestión de la convivencia en las aulas.

Esta doble problemática ya la contempló B. Bernstein al mencionar los diferentes roles que en el ámbito escolar se producen ante el orden *instrumental* (lo que hay que aprender) y el *expresivo* (la conducta que se requiere en el aprendizaje). No todos los alumnos se implican con un rol de compromiso ante las propuestas curriculares. Por motivos de su extracción social o de sus actitudes se dan otros roles de separación, de espera, de alienación. Aquellos estudiantes que no aceptan del todo el compromiso educativo adoptarán posturas menos participativas, más pasivas o reactivas ante el orden académico. Sobre todo si este se basa en un currículo jerarquizador y diferenciador. Las nuevas propuestas pedagógicas apuestan más bien por un

currículo integrador. Pero esta formulación comprensiva encuentra también sus alegatos. Determinados sectores sociales ven el sistema educativo como un medio de promoción. Para ellos una educación comprensiva e igualitaria es algo que va contra el principio de excelencia. Otros sectores no admiten en cambio que la escuela los discrimine o segregue. Hay que hacer compatibles posturas y sensibilidades diferentes.

El profesorado se encuentra con esa diversidad en el aula y con una cierta contestación antiescolar. Muchos de los esfuerzos de su actividad docente se encaminan a buscar fórmulas para armonizar esa diversidad, que sean lo más acertadas posibles.

Cuando esta armonización se produce en un clima de tensión, el profesorado tiene que dotarse de estrategias colegiadas. El respeto debido a la figura del profesor no siempre se otorga en función de su saber. También este tiene que evidenciar sus dotes comunicativas, su capacidad de persuasión y de convicción. Para realizar estas funciones los profesores tenemos que conocer la psicología de los adolescentes, la dinámica de los grupos, tener una idea clara de cómo encarar la convivencia y los conflictos. Conocer, en definitiva, los mecanismos y estrategias de la acción comunicativa basada en la racionalidad y el consenso. Una formación del profesorado en este sentido resulta de capital importancia.

Atender la diversidad desde la enseñanza de Lengua y Literatura

La pregunta que se ha hecho en alguna ocasión sobre *cómo enseñar una lengua muerta a cuerpos vivos* podríamos contestarla con aquel consejo de Juan de Mairena: "Procurad que no se os muera la lengua viva en las aulas". Para seguir esta sugerencia, hace algunos años, ciertos manuales de lengua se titularon *Método de lengua activa y creativa*. Con ello se quería poner en relación la vitalidad de la expresión lingüística con la pregonada metodología.

Más tarde, con la llegada de la Reforma se puso el énfasis en el llamado *enfoque comunicativo y funcional* en la enseñanza de la lengua materna, una vez que esta metodología había prestado sus servicios a la didáctica de las lenguas extranjeras.

En cualquier caso, sabemos que la lengua no es solo *decir*, sino también pensar, planificar y regular la conducta propia y ajena. La idea de *hacer cosas con palabras* viene a recordar la importancia de tener en cuenta el hacer comunicativo en el uso lingüístico, y el hecho de que la lengua natural es el vehículo principal de toda enseñanza y aprendizaje.

Este enfoque no ha sido plenamente practicado por un profesorado formado en una metodología transmisiva y académica y que se encuentra en la práctica cotidiana de la enseñanza con dos problemas acuciantes: la aten-

ción a una diversidad demasiado heterogénea para que pueda ser ignorada y los conflictos que a veces alteran la convivencia en las aulas y en los centros.

Para nombrar estos problemas se han creado términos eufemísticos como el de *objetores escolares*, alumnos y alumnas que se resisten a aceptar una enseñanza obligatoria con unos contenidos que le son extraños, y el de *conductas disruptivas*, manifestaciones que alteran seriamente la convivencia escolar.

Vamos a realizar un análisis del origen de estas actitudes.

A) *Diversidad en el uso de la lengua*

De la misma manera que el capital económico no está repartido con equidad, la repartición del capital lingüístico es desigual. Cada persona, en función de su extracción social se encuentra instalada en un nivel de lengua: más o menos sociolectal, más o menos diglósico. El aprendizaje desde una situación de variedad menos favorecida, menos aceptada socialmente, más restringida, constituye un *handicap* importante para el acceso al currículo escolar, como ya señalara B. Bernstein. La enseñanza escolar se canaliza mediante la variedad más extendida socialmente o más prestigiada: el español común escrito. Este es un factor de desigualdad en el punto de partida, que va acompañado por otros igualmente concomitantes que agravan su influencia, citemos algunos:

- a) menor acceso a la cultura de determinados sectores sociales
- b) menor preocupación por la adquisición de los elementos esenciales de la instrucción y de la educación.

Pero la diversidad posee además un componente subjetivo que tiene que ver con las actitudes de cada persona: sus intereses, motivaciones, orientaciones, estilo de vida, valores.

La diversidad es, pues, de origen social y personal, aunque ambos factores se interfieren. Se manifiesta de forma clara en los lugares en que confluyen diferentes sectores sociales: los centros, las aulas. Allí se dan cita estilos, formas de vida, culturas, características personales, y orientaciones diferentes. Sin embargo, en la enseñanza obligatoria, con su planteamiento comprensivo, los objetivos, contenidos, y criterios de evaluación son los mismos para todos.

Por otra parte, hay que entender la diversidad en un sentido positivo como una de las peculiaridades de la condición humana. Se manifiesta como problema cuando las diferencias individuales o grupales (multicultu-

alidad) no son aceptadas como un valor en sí mismo. Frente a la diversidad social, étnica, ideológica, de sexos, el sistema educativo quiere ofrecer una educación igual para todos, en la que nadie se sienta discriminado.

La escuela comprensiva quiere ofrecer una misma enseñanza para todos, hasta cierta edad, en la que cada cual tenga cabida y en la que se formen ciudadanos solidarios, cooperativos, críticos e intelectualmente desarrollados.

B) *Las conductas no permisibles*

A la cuestión de la diversidad se añade otra: el conflicto de la convivencia diaria. Este conflicto se agudiza en la enseñanza obligatoria y se hace más patente conforme se ahonda en la escolaridad y se proponen desarrollos de capacidades más específicas. La adolescencia, como edad conflictiva, se superpone a una situación ya de por sí compleja. De esta conjunción tan diversa puede y suele surgir el conflicto, esas *conductas disruptivas*.

En estos casos hay que prevenir el conflicto, saber tratarlo, acomodar la metodología a la situación de aprendizaje, encauzar la convivencia mediante la negociación de unas normas queridas y respetadas por todos.

VÍAS DE SOLUCIÓN

El primer paso para resolver cualquier problema consiste en plantearlo adecuadamente. Las medidas preventivas de atención a la diversidad y resolución de conflictos son el mejor tratamiento para estas situaciones.

Cada contexto escolar tiene unas características socio-culturales que hay que analizar con detenimiento. Las respuestas que reclama la acción educativa han de ser diferentes en función de ese contexto.

Las soluciones tradicionales para estas cuestiones (la segregación y el principio de autoridad arbitrariamente entendido) son las que se han puesto en práctica en mayor medida. Pero partiendo de unas intenciones más integradoras, propias de una sociedad democrática, la segregación pura y dura y el principio de autoridad como único recurso, no parecen ser las respuestas más idóneas.

La autoridad hay que ejercerla desde una perspectiva racional y justa, la equidad tiene que ser evidente. Hay que comprender, también, como los adolescentes viven el conflicto de autoridad. Por una parte, reclaman una norma clara y justa, ya que no son capaces de regular autónomamente su conducta, y, por otra, reaccionan en contra de esa autoridad, sobre todo si es arbitraria. Por ello la norma habrá de ser consensuada y cumplida por todos.

La propuesta que plantea la legislación vigente es atender la diversidad de cada persona y cada grupo social, de forma comprensiva y sin violentar sus principios. La convivencia ha de ser fruto de un consenso basado en el respeto mutuo y la colaboración. Este consenso hay que elaborarlo entre todos. Mientras tanto se ha de partir de una norma justa, clara y racional, que ha de ser inculcada por el profesorado y respetada por el conjunto de la comunidad escolar.

Una de las formas de respetar la individualidad de cada persona es atenderla en su precisa diversidad. Este principio tiene que plasmarse en la teoría y en la práctica de la enseñanza.

Las medidas de atención a la diversidad contempladas en la legislación vigente se canalizan a través de los siguientes aspectos:

- Un Proyecto curricular que tenga en cuenta la diversidad que escolariza el centro.
- Unas programaciones que hagan previsiones de atención a la diversidad de los más aptos y de los menos implicados.
- Unas optativas encaminadas al Refuerzo y a la ampliación de contenidos.
- Unos grupos de diversificación curricular para alumnos con dificultades de aprendizaje.
- Unas adaptaciones curriculares, más o menos profundas, para hacer accesible el currículo.
- La existencia de unos programas de garantía social para aquellos que no quieren seguir el currículo ordinario.

El primer paso en el tratamiento de la diversidad se da en las aulas normales, donde se precisa de un conocimiento real del nivel de aprendizaje de cada estudiante. Pero una atención personalizada no es posible realizarla en aulas donde hay escolarizados treinta o más alumnos. En ese caso, el enfoque de la enseñanza sólo puede ser de grupo o de gran grupo, difícilmente individual. Es en estas aulas normalizadas donde hay que detectar tempranamente las dificultades de aprendizaje y los posibles retrasos para tratarlos adecuadamente.

Una de las barreras para lograr una convivencia más armoniosa y una atención a la diversidad más acertada es el tamaño de los grupos. En España tenemos una *ratio* (número de alumnos por aula) muy elevada en comparación con los países de nuestro entorno cultural. En ningún país de la Comunidad Europea la *ratio* es superior a quince alumnos por aula en la enseñanza obligatoria. Aquí estamos justamente al doble de esa cantidad.

Los brillantes discursos pedagógicos y didácticos se quedan en propuestas difíciles de realizar. La disminución de la *ratio* conllevaría el aumento de

plazas docentes al tener que desdoblar grupos. Tenemos profesorado en fase de preparación para atender esta demanda. Hace falta la decisión política para llevarla a cabo. Mientras tanto el Ministerio de Educación Cultura y Deportes nos distrae con cambios en los *Decretos de Enseñanza*, que pretenden paliar la “bajada de niveles” con el aumento de los contenidos lectivos.

La sociedad, sectores profesionales, sindicatos, estudiantes, deberíamos demandar la adopción de una *ratio* que nos equipare al resto de los países comunitarios. Este argumento tiene que calar en la sociedad, única forma de que sea atendido por los gestores de los asuntos públicos. Tengo la esperanza de que este cambio se puede producir en un plazo no demasiado lejano, una vez que estemos convencidos de la necesidad de tener unas aulas en las que se pueda atender a cada cual según sus posibilidades e intereses.

BIBLIOGRAFÍA

- Austin, J. L. (1982), *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Piados.
- Bernstein, B. (1988), *Clases, códigos, control*, Madrid, Akal.
- Cerezo, M. (1994), *Texto, contexto y situación*, Barcelona, Octaedro.
- Habermas, J. (1987), *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Taurus, I y II.
- Jauss, H. R. (2000), *La historia de la literatura como provocación*, Barcelona, Península.
- Lomas, C. (1999), *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, Barcelona, Piados.
- LOMAS, C., OSORO, A. (1993), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Piados.
- MACHADO, A. (1972), *Juan de Mairena*, Madrid, Castalia.

Presenta, por último, su aportación D. Manuel Díaz Castillo con la intención de proponer algunas reflexiones finales:

No es posible quedarse al margen de las nuevas circunstancias por las que transita la realidad educativa de las sociedades occidentales, y orientarse en estas situaciones nuevas supone participar de sus tensiones. Alguien se podrá preguntar si es éste el eterno, el continuo debate que azota los ámbitos de la educación desde los tiempos de la pedagogía nueva, o si acaso tiene algunos perfiles inequívocos y singulares.

En especial los profesores de lengua han sentido quizá con mayor viveza los embates de los nuevos tiempos: nos han recordado con displicencia creciente que ya no son tiempos de dómines, sino de máquinas, o que el tiempo de la palabra se había agotado ante el imperio de la imagen. Alguien recordaba recientemente a aquel maestro norteamericano que, deslumbrado

por el rápido advenimiento de los medios audiovisuales de comunicación de masas, escribía que eran pocas ya las posibilidades de supervivencia de los maestros: así, como las carretas de los bomberos tiradas por caballos y como las mujeres de pelo largo pasarían a la historia, el cine y la radio expulsarían a los maestros de las clases, relegándolos al olvido, decía aquel visionario preceptor profético. Cíclicamente, con una previsibilidad que raya en lo aburrido, el s. XX ha observado incursiones que atacaban en sucesivas oleadas la inestable sensibilidad del profesor y lo instalaban en una perpetua conciencia de crisis. Los medios audiovisuales domésticos, con la TV y el vídeo primero, y luego la temible intrusión de la informática han causado sucesivas alteraciones en lo que los sociólogos llamarían el *ethos* docente.

Sin embargo, esta conciencia docente se hace eco de cambios mucho más importantes que, irrumpiendo en el seno de la institución familiar y de su delicado sistema de papeles y relaciones, han hecho reemplazar de modo drástico la relación entre la institución educativa y el alumnado, así como la percepción de las posibilidades de perfeccionamiento y educación –con respecto a las exigencias sociales– que la escuela ofrece al alumno.

Una corriente de desconfianza y de sospecha con respecto a la institución escolar y a los profesionales docentes se ha instalado en el paisaje social. No parece haber aquel entendimiento entre padres y profesores, que recuerdan los más ancianos, ni tampoco entre profesores y alumnos, como recuerda hoy la generación madura, la que creció entre los aires progresistas que acompañaban al advenimiento de la etapa democrática. Se ha propuesto un terrible término para llamar a esta situación del tránsito finisecular en el ámbito educativo, la *melancolía docente*, quizá uno de los síntomas más alarmantes del momento presente. Acaso sea un signo más que recuerda actitudes desencantadas de otro tiempo, pero nos tememos que esta melancolía sea una fórmula deletérea que contiene abatimiento, desánimo y añoranza.

Tendríamos que preguntarnos si la educación es hoy más que ayer un arma eficaz para que el individuo consiga la libertad necesaria para acudir con garantías al concurso de las fuerzas sociales y económicas, o acaso hoy es el sistema una poderosa instalación de la industria social que coarta y preasigna a los individuos, a espacios de promoción severamente delimitados, sutilmente ajustados por un aparato productivo cada vez menos ingenuo.

Hay una necesidad hoy sonoramente pregonada, los seres humanos sólo pueden estar seguros de que tendrán que seguir aprendiendo toda la vida. Pero si ello debe aceptarse, ¿tiene hoy sentido la institución escolar?, ¿tienen sentido aún las preparaciones profesionales que buscan habilidades prácticas para sectores concretos de la actividad laboral?

Quizá sea sólo el lenguaje el único límite que da sentido a estas preguntas, porque marca un lindero firme para nuestras perplejidades. Y es probable que seamos los profesores de lengua quienes en primer lugar debemos

asumir nuevos riesgos educativos, porque quizá también se nos exijan con mayor antelación nuevas responsabilidades.

Pero también hay que inventar un nuevo modelo de alumnado, mucho más sensible a la desvelación que el lenguaje practica frente al mundo. Un alumno curioso, crítico, en búsqueda, que considera provisionales su saber, sus respuestas y sus habilidades, que se plantea nuevos modos de indagación y que afronta con nuevo valor la incertidumbre, porque es capaz de practicar el esfuerzo de la autocomprensión desde los límites de su lenguaje.

Porque el lenguaje no es sólo un vehículo del pensamiento, es su propio conductor, no sólo porque ilumina el mundo, sino porque es también constructor de mundos. El lenguaje señala las grietas de nuestras construcciones mentales, nos afirma y nos intranquiliza frente a nuestras propias ideaciones. Sin embargo hay algo más: si los seres humanos inventaron los lenguajes para hacer más manejable y cercano el mundo, han sido al fin transfigurados por su propia invención. Nuestra lengua construye la belleza, dirige nuestras lealtades hacia objetivos cada vez menos inefables, asienta con decisión el sentido moral de nuestros actos, ajusta las sintonías de nuestro amor, pero también levanta densas humaredas sobre la injusticia, borra los nítidos límites de la verdad, en especial cuando ésta se vuelve dolorosa, hace afluir imágenes analgésicas sobre nuestro malestar cultural. El lenguaje, en suma, acompaña a la existencia, y a veces la suplanta.

La lengua es el sumo hacedor de las esperanzas de los grupos sociales, por medio de la lengua construimos las solidaridades afectivas y, por desgracia, los desdenes sobre los que se levantan los gestos colectivos. Como profesores de lengua estamos convocados a una tarea de reflexión que va más allá de las ciencias del lenguaje, de la dicción y de la ficción. Es seguro que no somos los únicos implicados en esta tarea, pero deberíamos aportar un mayor grado de conciencia y de conocimiento.

La lengua debe servir, digámoslo de nuevo como manifiesto de un nuevo hacer educativo en el ámbito del lenguaje, sobre todo para renovar las solidaridades entre las personas y los grupos humanos, pero una de las más importantes es la de la apropiación de tradiciones que nos vinculan con el pasado y nos hacen inteligible el presente. Pero sobre todo, la lengua debe alumbrar la búsqueda de los otros como interlocutores capaces de erguirse como sujetos con igual libertad, dignidad y esperanza que las que nos sustentan a nosotros mismos.

Posteriormente, se abre un animado y enriquecedor debate sobre algunos de los temas suscitados por los participantes en la Mesa Redonda, surgiendo diversas preocupaciones de índole general sobre los cambios que se han producido en el sistema educativo, y las nuevas condiciones en las que se desarrolla la enseñanza de la lengua en las aulas.

INDICATIVO Y SUBJUNTIVO EN ORACIONES COMPLEJAS SUSTANTIVAS Y ADVERBIALES

MANUEL PEÑALVER CASTILLO
UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

1. INTRODUCCIÓN

Indicativo y subjuntivo, como demuestra la historia de la gramática española desde la aparición de la *Gramática de la lengua castellana* (1492) de E. A. de Nebrija, la primera gramática del español y también de una lengua romance, hasta nuestros días, son los auténticos modos sobre los que gira el sistema verbal del español. Aunque las gramáticas tradicionales han considerado también como modos el condicional y el imperativo y las gramáticas del Siglo de Oro consideraban la existencia de modo optativo e incluso del modo infinitivo, son indicativo y subjuntivo los únicos que alcanzan este rango. Ya señalaba G. Correas que el modo indicativo “demuestra zierta, i libremente, i es como sustantivo” y el modo subjuntivo “habla condizionalmente”¹.

Desde entonces, la oposición entre indicativo y subjuntivo se configura como un hecho fundamental en la gramática del español; de este modo, el indicativo se presenta como el modo de la objetividad, de la realidad, de la certeza, de la aseveración, de lo experimentado y comprobado, de lo factual, de lo verídico y el subjuntivo como el modo de la subjetividad, de la irrealidad, de la duda, del deseo, de la volición, de la hipótesis, del manda-

¹ G. Correas, *Arte de la lengua española castellana* (1625). Estudio y edición de E. Alarcos García, Madrid, anejo LVI de la *RFE* (1954), pág. 129.

to, de lo virtual, de los hechos no experimentados, de lo no asertivo, de lo contrafactual².

Son, por tanto, estos matices los que han servido, fundamentalmente, a lo largo de la historia de nuestra gramática para justificar dicha oposición y los correspondientes usos que de la misma se derivan tanto en oraciones independientes como en oraciones complejas sustantivas, adjetivas, adverbiales, comparativas y consecutivas.

Esta oposición, sin embargo, no siempre se manifiesta con absoluta claridad lo que revela que el problema no es tan simple como puede parecer y que, por tanto, ni el componente semántico, ni el componente gramatical explican por sí mismos las diversas posibilidades del uso de indicativo y subjuntivo y su alternancia en determinadas construcciones sintácticas.

I. Bosque, defensor del criterio sintáctico, afirma: "Sin negar en absoluto el importante papel que las nociones semánticas desempeñan en la selección modal, parece razonable partir de una base sintáctica, que deberá ser debidamente ampliada cuando sea necesario. Esta actitud puede aplicarse incluso a construcciones como las relativas³. M.^a L. Gutiérrez Araus señala: "En aras de una sistematización de esta oposición, nos parece importante partir de un marco sintáctico para llegar a nociones semánticas en un segundo momento. Sin embargo, conviene no olvidar que si en muchos aspectos de la gramática española se intermezclan sintaxis y semántica, quizá sea éste uno de los más relevantes"⁴.

Nosotros creemos que hay que tener en cuenta las relaciones entre el componente sintáctico y el semántico para explicar y justificar la selección

² Véanse E. Alarcos Llorach, *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 1994, J. Borrego, J. J. Gómez Ascencio y E. Prieto, *El subjuntivo. Valores y usos*, Madrid, SGEL, 1985, I. Bosque, "Las bases gramaticales de la alternancia modal. Repaso y balance", *Indicativo y subjuntivo* (I. Bosque editor), Madrid, Taurus, 1990, págs. 13-65, C. Hernández Alonso, *Gramática funcional del español*, Madrid, Gredos, 3.^a edición, 1996, J. Á. Porto Dapena, *Del indicativo al subjuntivo*, Madrid, Arco/Libros, 1991.

Una obra muy útil para conocer las distintas concepciones sobre el modo es la de R. Navas Ruiz, *El subjuntivo castellano*, Salamanca, Colegio de España, 1986.

Para la consideración historiográfica véanse A. Ramajo Caño para el período del Siglo de Oro, *Las gramáticas de la lengua castellana desde Nebrija a Correas*, Salamanca, Universidad, 1987, J. J. Gómez Ascencio para el período comprendido entre 1771 y 1847, *Gramática y categorías verbales en la tradición gramatical española (1771-1847)*, Salamanca, Universidad, 1981 y M.^a L. Calero Vaquera para el período comprendido entre 1847-1920, *Historia de la gramática española (1847-1920). De Bello a Lenz*, Madrid, Gredos, 1986. Desde la consideración historiográfica, véase también J. Dorta, *Modos y tiempos en la tradición gramatical hispánica: desde Nebrija hasta Bello (1492-1860)*, La Laguna, Universidad, 1987.

³ Véase I. Bosque, *op. cit.*, pág. 17.

⁴ M.^a L. Gutiérrez Araus, "El paradigma verbal", *Introducción a la lingüística española*, Barcelona, Ariel, 2000, p. 230.

modal. En el siguiente ejemplo en la oración consecutiva, introducida por el marcador discursivo *por consiguiente*, es el indicativo el modo seleccionado: *Hace buen tiempo, por consiguiente, iré a la playa*. Sin embargo, en este otro ejemplo, la oración introducida por *de ahí que* selecciona el modo subjuntivo: *Hace buen tiempo, de ahí que vaya a la playa*.

En estos ejemplos podemos observar que la selección modal parte de la propia naturaleza semántica y estructura gramatical de los marcadores textuales. Y así resulta lo siguiente:

Por consiguiente lleva el rasgo +indicativo y *de ahí que* el rasgo +subjuntivo. Con *por consiguiente*, el consecuente se presenta como una conclusión necesaria y con *de ahí que* el consecuente es una evidencia y se presenta el antecedente como un argumento que lleva a ella⁵.

La complejidad, pues, que entraña la selección modal no puede explicarse desde una sola orientación metodológica, pues si en unos casos priman los rasgos semánticos del verbo de la llamada oración principal, en otros es la estructura del elemento de relación o de transposición, en otros es la presencia de un indicador de duda, posibilidad, probabilidad, deseo, en otros la presencia de un elemento negativo en la llamada oración principal cuando esta lleva como núcleo un verbo perteneciente al grupo I y en otros casos veremos cómo un verbo, por ejemplo, de comunicación como *decir* exige subjuntivo cuando en determinados contextos predomina en su lexema el componente de +influencia (mandato, ruego). Este hecho ha sido observado por M.^a L. Gutiérrez Araus que afirma: "Los verbos de comunicación, antes llamados de 'lengua', como 'decir, repetir, insistir', etc., que son asertivos en indicativo, con subjuntivo pasan a señalar un mandato, un modo de influir en el otro hablante"⁶.

J. Á. Porto Dapena escribe con acertado criterio: "El modo verbal, del que indicativo y subjuntivo serían los más típicos y representativos, se ha intentado definir desde distintos criterios, unas veces –las más– de orden semántico, lógico-semántico o, si se prefiere, pragmáticas, y otras puramente formales o sintagmáticas, esto es, sin referencia alguna al significado o contenido conceptual y sí, en cambio, al aspecto sintáctico. Surgen así las tres concepciones básicas a las que aludíamos antes, mentalistas o pragmáticas las dos primeras, y estrictamente formal la tercera: a) como tipo de comunicación establecida entre el hablante y el oyente, b) como actitud del hablante frente a la acción o proceso verbal, y, finalmente, c) como resultado del régimen ejercido por una palabra expresa o tácita del contexto. Con-

⁵ I. Bosque y V. Demonte (coordinadores), *Gramática descriptiva de la lengua española*, 3, Madrid, Espasa Calpe, 1999, págs. 4101-4104.

⁶ M.^a L. Gutiérrez Araus, *op. cit.*, p. 231.

viene, por otro lado, señalar que, mientras unos basan la distinción modal en tan sólo uno de estos tres puntos de vista o criterios, otros abogan por la utilización de dos y hasta de los tres juntos”⁷.

2. INDICATIVO Y SUBJUNTIVO EN ORACIONES COMPLEJAS SUSTANTIVAS

El lexema del verbo de la oración principal (lo llamaremos V1) en las llamadas oraciones complejas sustantivas de complemento directo y el lexema de sustantivos y adjetivos en la zona funcional correspondiente al atributo en las llamadas oraciones complejas sustantivas de sujeto y en la del complementos directo o atributo (según sean las oraciones predicativas o atributivas) en las llamadas oraciones complejas de complemento de un sustantivo o de un adjetivo y el valor gramatical y semántico transpositores complejos como *el hecho de que* en las oraciones de sujeto son aspectos fundamentales para explicar la presencia de un modo u otro, de indicativo o subjuntivo en el V2.

Sobre este transpositor complejo, señala G. Reyes, “analizando la alternancia de indicativo y subjuntivo con la fórmula *el hecho de que*, Fernández Ramírez observa que es más frecuente el indicativo cuando dicha fórmula es postverbal, ya que tal posición favorece la afirmación. Sabemos, en efecto, que lo que se afirma es la información que los hablantes, por una presuposición pragmática, consideran nueva, y que en la distribución ‘normal’ de la oración española lo nuevo aparece al final de la oración. Lo conocido o presupuesto semánticamente, en cambio, suelen estar al comienzo de la oración. Como bien señala Fernández Ramírez, no es solamente la posición la que determina el uso del indicativo o del subjuntivo, sino que intervienen otros datos del contexto, que refuerzan el valor afirmativo del indicativo y el valor no afirmativo del subjuntivo, que lo hace idóneo para mencionar información conocida”⁸.

Por razones tanto científicas como pedagógicas, es conveniente para explicar y justificar adecuadamente la elección de un modo u otro ordenar y estructurar una clasificación de los verbos (los V2) que pueden aparecer en la llamada oración principal.

⁷ J. Á. Porto Dapena, *op. cit.*, pág. 12.

⁸ G. Reyes, “Pragmática y descripción gramatical”, *Introducción a la lingüística española*, Barcelona, Ariel, 2000, pág. 442. El artículo de S. Fernández Ramírez, “*Como si + subjuntivo*” fue publicado en la *RFE*, XXIV (1937), págs. 372-380.

Los estudiosos suelen ordenar la mencionada clasificación en los siguientes grupos:

1. Dentro de este grupo están los verbos de entendimiento o actividad mental, los verbos de comunicación y los verbos de sentido o percepción física.

- *Verbos de entendimiento o actividad mental*: comprender, comprobar, considerar, creer, entender, observar, intuir, olvidar, reconocer, recordar, saber, soñar, sospechar, suponer, etc.
- *Verbos de comunicación*: afirmar, asegurar, alegar, comentar, comunicar, confesar, contar, contestar, decir, declarar, escribir, exponer, explicar, manifestar, leer, mencionar, precisar, referir, relatar, responder, revelar, señalar, sostener, etc.

Verbos de sentido o percepción física: observar, oír, percibir, sentir, ver, notar, descubrir, etc.⁹.

Consecuencias en la elección de modo:

1. Afirmación: V1 (indicativo)——V2 (indicativo).
2. Negación: V1 (indicativo)——V2 (subjuntivo)
3. Negación: V1 (indicativo).....V2 (indicativo)

También puede aparecer el indicativo en el V2, como vemos, cuando el V1 (indicativo) va precedido de una negación. Esto ocurre cuando el hablante sigue percibiendo la idea de la certeza de la objetividad de lo expresado en la subordinada, cuando hay un compromiso del hablante con la verdad de la subordinada, con la información que se facilita en la misma. Así, *Luis no notó que Juan estaba enfermo*, frente a *Luis no notó que Juan estuviera enfermo*¹⁰. Pero como bien señala M.^a Á. Sastre, “la aparición del V2 en indicativo en este tipo de cláusulas no es posible siempre. Al menos hay enunciados que pueden sentirse como agramaticales”¹¹.

2. En este grupo se integran los verbos de voluntad, de influencia con los matices correspondientes al ruego, consejo, mandato, permiso, prohibición, obligación, necesidad, los verbos de sentimiento, apreciación, juicio de valor, duda y verbos pronominales.

- *Verbos de voluntad*: desear, lograr, pretender, preferir, querer, aspirar a, intentar, etc.

⁹ Véase M.^a Á. Sastre, *El subjuntivo en español*, Salamanca, Colegio de España, 1997, págs. 61-62.

¹⁰ J. Borrego, J. J. Gómez Asencio y E. Prieto, *op. cit.*, pág.98.

¹¹ M.^a Á. Sastre, *op. cit.*, págs. 85-86.

- *Verbos de influencia:*
Ruego: pedir, rogar, suplicar, solicitar, procurar.
Consejo: aconsejar, incitar a, invitar a, recomendar.
Mandato: ordenar, mandar, exigir.
Permiso: consentir, permitir, tolerar, dejar, acceder a.
Prohibición: prohibir, impedir.
Obligación: obligar a.
Necesidad: necesitar.
- *Verbos de sentimiento, apreciación, juicio de valor, duda:*
Aburrir, apenar, apetecer, alegrar, consolar, doler, encantar, divertir, entristecer, disgustar, fastidiar, importar, sorprender, extrañar (sólo en tercera persona).
- *Verbos con apoyo pronominal y preposición:* avergonzarse de, admirarse de, alegrarse de, cansarse de, conformarse con, contentarse con, hartarse de, lamentarse de, quejarse de, tener miedo de¹².

Consecuencias en lo que se refiere al modo. Ello se manifiesta en que el verbo de la llamada oración subordinada (V2) aparece en subjuntivo, ya que la presencia del modo indicativo en el V2 produciría secuencias inaceptables.

Particularidades

Cuando alguno de los verbos del primer grupo presenta en el contexto del texto alguno de los semas propios de los verbos que pertenecen al grupo 2, por ejemplo, el rasgo influencia (+ruego, +consejo, +mandato, +permiso, +prohibición, +obligación, +necesidad), entonces, el V1 en lugar de seleccionar el indicativo en la oración subordinada, selecciona el modo subjuntivo.

Un verbo de comunicación como *decir*, grupo 1, adquiere el rasgo de +influencia (ruego, mandato, consejo), propio de verbos del grupo 2. Así en el caso de *dice que vengas, porque tiene que hablar contigo*.

Sentir, cuando es verbo de sentido o percepción física rige indicativo.

Cuando, por el contrario, tiene el rasgo de verbo de sentimiento, rige subjuntivo en el V2: *Siente que la situación vaya mal*. En este caso, creemos que puede hablarse con propiedad de un verbo, *sentir1* y de otro verbo, *sentir2*.

Sugerir, cuando lleva el rasgo propio de los verbos de percepción física o sentido, rige indicativo.

¹² *Ibidem*, págs. 63-65.

Cuando lleva el rasgo de consejo, el V2 va en subjuntivo: *Me sugirió que hiciera las cosas de otro modo.*

Está claro, por tanto, que cuando alguno de los verbos del grupo 1 incorpora rasgos propios del grupo 2, el cambio de modo se manifiesta de manera que el V2 va en subjuntivo, porque, desde la consideración semántica, dicho cambio es la causa que explica la alternancia modal. O sea que los cambios de significación se manifiestan en el cambio de modo. O mejor dicho, como señala E. Ridruejo, es el modo verbal el que orienta el significado del verbo¹³. Este estudioso no está de acuerdo con la concepción de que en estos verbos la doble construcción con indicativo o subjuntivo sea resultado de una homonimia según la cual existirían dos verbos, o sea, decir1, decir2 en lo que concierne a los verbos de comunicación y sentir1, sentir2, sugerir1, sugerir2, y otros como entender1, entender2, comprender1, comprender2, esperar1, esperar2 en lo que concierne a verbos con otros rasgos y características. Más bien son los factores pragmáticos los que ejercen un papel decisivo en la selección de uno u otro modo¹⁴.

J. Á. Porto Dapena estudia los cambios de significado en verbos como los que citamos a continuación:

- *Explicar* es con indicativo un verbo de lengua; con subjuntivo arrojar luz sobre algo.
- *Comprender* y *entender* con indicativo significan ver, darse cuenta; con subjuntivo, ser comprensivo con algo.
- *Suponer*, con indicativo hacer una hipótesis; con subjuntivo, implicar, traer consigo.
- *Decidir*, con indicativo llegar a la conclusión; con subjuntivo, tomar una decisión¹⁵.

En el grupo 2, puede darse también el caso de que alguno de estos verbos acepten el indicativo en el V2, como en el caso que cita M.^a Á. Sastre que exigen suplemento como *quejarse*: se queja de que el tráfico está muy mal en esta ciudad. Pero las posibilidades de cambio no son las mismas que las que se dan en el grupo 1.

Sobre este hecho, el de la alternancia de modo, E. Ridruejo señala que en un numeroso grupo de oraciones subordinadas sustantivas es posible la alternancia entre ambos modos de manera que la presencia de cada uno aporta un significado distinto al verbo.

¹³ E. Ridruejo, *op. cit.*, pág. 3240.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ Véase J. Á. Porto Dapena, *op. cit.*, págs. 149-151.

Así, en oraciones que dependen de verbos que indican desconocimiento o incertidumbre como *ignorar, desconocer, sospechar* y en verbos de percepción cierta: *asegurarse de, comprobar*.

También en oraciones que dependen de verbos que significan conocimiento como *creer, saber, darse cuenta, averiguar, enterarse, descubrir, notar* o de verbos de comunicación como *decir, indicar, comunicar* cuando están modificados por indicadores negativos¹⁶.

En lo que concierne a las oraciones complejas sustantivas de sujeto, conviene tener en cuenta la presencia de los siguientes rasgos:

Cuando el atributo de la llamada principal es un adjetivo que tiene en su lexema el rasgo +certeza como *cierto, claro, evidente, obvio, indiscutible, indudable, patente, seguro*, el verbo de la subordinada va en indicativo si se expresa afirmación y en subjuntivo si se expresa negación.

Pero también cuando el V1 va precedido de una negación el V2 puede ir en indicativo cuando el hablante se compromete con la verdad de la que se expresa en la subordinada: *No es cierto que Juan tiene problemas*.

Otras expresiones de certeza son estas:

- Es+sustantivo (*verdad, un hecho*) que.
- Está claro (*demostrado, comprobado, probado, visto*)+que.¹⁷

Cuando el atributo de estas oraciones complejas sustantivas es un adjetivo que expresa un juicio de valor como *bueno, malo, injusto, improcedente, estupendo, estúpido, maravilloso, vergonzoso, triste, horroroso, fantástico, conveniente*, etc., el verbo de la subordinada va en subjuntivo.

Cuando el atributo es un sustantivo como *fastidio, pena, suerte, ventaja, lástima, vergüenza*, el verbo de la subordinada también va en subjuntivo.

Cuando aparece la construcción sintáctica *está+adverbio (mal, bien)*, la proposición introducida por *que* va en subjuntivo¹⁸.

Un hecho que no admite ninguna duda y que debe quedar muy claro es que este tipo de oraciones desde ninguna consideración científica son impersonales, como han defendido erróneamente algunas gramáticas, ya que el transpositor *que* transpone a la oración que introduce a la función de sujeto.

Oraciones de complemento de un adjetivo. La proposición que actúa como complemento de un adjetivo que indica certeza como *seguro, convencido, informado, enterado* va en indicativo.

¹⁶ E. Riduejo, "Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas", *Gramática descriptiva de la lengua española*, 2, Madrid, Espasa Calpe, 1999, pág. 3222.

¹⁷ Véase M.^a Á. Sastre, *op. cit.*, pág. 62.

¹⁸ *Ibidem*, págs. 66.

Por el contrario, va en subjuntivo cuando el adjetivo al que complementa indica sentimiento o juicio de valor como es el caso de *cansado, acostumbrado, asustado, deseoso, extrañado, orgulloso, temeroso, satisfecho* etc.¹⁹.

La objetividad, la certeza, la aseveración, lo factual, lo verídico reclaman un modo, el indicativo, por lo que este selecciona y orienta el significado de los verbos correspondientes, en unos casos, y de los sustantivos y adjetivos, en otros.

La subjetividad, la incertidumbre, la duda, lo virtual selecciona y orienta, igualmente, el significado de los verbos, en unos casos, el de los sustantivos y adjetivos, en otros.

Otras veces será la introducción de indicadores de la eventualidad (o de la virtualidad) la que justifique que el V2, aun dependiendo de un V1 del primer grupo, vaya en subjuntivo²⁰.

En el momento de establecer las correspondientes valoraciones y consideraciones de lo expuesto, es necesario, por su rigor y claridad, prestar atención a las conclusiones que establece E. Ridruejo al tratar el problema del modo en las oraciones sustantivas. "Si uno de los dos modos, indicativo o subjuntivo, es de empleo obligado, hay que suponer que existen vinculaciones semánticas entre el significado aportado por el modo exigido y alguno o varios elementos presentes en el predicado superior. Son muy diversos los factores que determinan el modo en este tipo de oraciones: el significado del verbo dominante, otros elementos léxicos integrados en el predicado superior, operadores que deciden la opacidad de ese predicado o inductores negativos", señala tan brillante estudioso²¹.

3. EL MODO EN LAS LLAMADAS SUBORDINADAS ADVERBIALES IMPROPIAS O CIRCUNSTANCIALES NO ADVERBIALES

Sabido es que desde una consideración tradicional el nombre que han recibido estas construcciones, el de adverbiales, no es, precisamente, el idóneo y el adecuado desde una concepción científica. Preferible es el de adverbiales impropias o, simplemente, el de circunstanciales, aunque, dependiendo, de su posición en el discurso estas pueden desempeñar las funciones de complemento oracional, de complemento circunstancial (SN4) o, como también señala C. Hernández, de adyacentes de un núcleo que expresa la

¹⁹ *Ibidem*, pág. 67.

²⁰ Véase M.^a Á. Sastre, *op. cit.* Véase también R. Navas Ruiz, J. M.^a Alegre y P. Luis López, *Español avanzado*, Salamanca, Colegio de España, 2000, pág. 153.

²¹ E. Ridruejo, *op. cit.*, pág. 3249.

finalidad, la causa, la concesividad o la condicionalidad, el lugar, el tiempo y el modo. En cuanto a las comparativas y consecutivas, funcionalmente, nada tienen que ver con las de lugar, tiempo y modo, causales y finales, concesivas y condicionales.

En lo que se refiere al uso de los modos, nuestro objetivo, de acuerdo con la concepción de estudiosos como J. Borrego, J. J. Gómez Asencio y E. Prieto, y M.^a Á. Sastre, es el de estructurar una línea metodológica que pueda servir, a la hora de hacer el comentario del texto correspondiente, para justificar adecuadamente el uso de indicativo o subjuntivo o, en su caso, la alternancia.

3.1. *Causales*

En el caso de las causales, según su estructura sintáctica y semántica, se produce la alternancia de los dos modos, aunque, como señalan J. Borrego, J. J. Gómez Asencio y E. Prieto, “lo más normal es que se construyan con indicativo. No obstante, las introducidas por el nexa *porque* se construyen con subjuntivo cuando se pone en duda o se niega la validez de la causa”²². Así, *No ha venido porque haya problemas*. La hipótesis, los contenidos imbricados, de causa y concesividad, causa y finalidad, y la presencia en la oración compleja de algún indicador de posibilidad, duda o deseo favorecen, asimismo, la presencia del subjuntivo

Como señala M. Pérez Saldanya, “en términos generales, las oraciones causales exigen el modo indicativo independientemente del nexa que las introduzca y del valor concreto que asuman. Siguiendo la clasificación y la terminología propuesta, se puede afirmar, por lo tanto, que el indicativo se utiliza tanto en las causales especificativas como en las causales explicativas y, dentro de estas últimas, tanto en las explicativas propias (las que remiten a circunstancias favorables o habituales, generalmente conocidas o presupuestas) como en las explicativas hipotéticas (causales de la enunciación)”²³.

Sin embargo, señala este mismo estudioso: “Hay, no obstante, dos contextos causales en los que puede utilizarse el subjuntivo. Se trata de las oraciones en las que la relación causal está afectada por un operador modal (y no tiene por lo tanto un carácter efectivo), y, en contextos literarios, de algunas oraciones introducidas por la conjunción *como* y, en menor medida, por la conjunción *ya que*”²⁴.

²² J. Borrego, J. J. Gómez Asencio y E. Prieto, *op. cit.*, pág. 147.

²³ M. Pérez Saldanya, “El modo en las subordinadas relativas y adverbiales”, *Gramática descriptiva de la lengua española*, II, Madrid, Espasa Calpe, 1999, págs. 3287-3288.

²⁴ *Ibidem*, pág. 3288.

Las oraciones complejas causales introducidas por transpositores como *no porque (no)*, *bien porque (no)*, *no es que (no)* exigen también el subjuntivo: ejemplo: *No porque no vayas tú, voy a hacer yo lo mismo*.

3.2. Finales

En el caso de las oraciones finales, M. Pérez Saldanya justifica el uso del subjuntivo del siguiente modo: “El uso del subjuntivo en estos contextos finales se justifica por el carácter volitivo o intencional que caracteriza la oración subordinada y, consiguientemente, porque esta oración no comunica ningún hecho sino un objetivo, un evento virtual, cuya realización, si llega a producirse, es necesariamente posterior a lo designado por la oración principal”²⁵.

Efectivamente, en el caso de las construcciones finales la presencia del modo subjuntivo debe explicarse por razones semánticas y no gramaticales, ya que un transpositor complejo de finalidad como *para que* va seguido de subjuntivo porque la proposición tiene un valor prospectivo, es decir, el verbo subordinado tiene un significado temporal no anterior al de la principal²⁶.

Desde una consideración sintáctica y semántica, conviene dejar claro que no todas las construcciones introducidas por *para que* tienen valor final; el estudio de los textos orales y escritos demuestra que este matiz se puede diluir y, por tanto, el significado de finalidad se difumina como ocurre en ejemplos del tipo: *Para que ten enfades*, no he venido. Esto está bien hecho, *para que te enteres*. Siempre te hago favores, *para que luego digas*²⁷

3.3. Concesivas

Las concesivas van con indicativo, cuando el hablante asevera, remarca lo expresado en la subordinada con el objetivo de informar del hecho que se considera y con subjuntivo, cuando tiene poco relieve lo expresado en la subordinada, ya que el hablante considera que esa información tiene poco interés o cuando están presentes el deseo, la duda, el ruego.

Como señalan J. A. Moya, M.^a D. Chamorro y V. Salazar en estos casos son mecanismos de índole pragmática los que justifican la selección modal;

²⁵ *Ibidem*, pág. 3308.

²⁶ F. Marcos Marín y Paloma España Ramírez, *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa, 2001, pág. 250. Véase, fundamentalmente C. Galán Rodríguez, completad.

²⁷ Véase nuestro estudio “Sobre las oraciones finales en español”, *Anuario de Lingüística Hispánica* (2001), págs. 455-484.

o sea, que la intención comunicativa del hablante influye decisivamente en la presencia de un modo u otro²⁸.

Un hecho al que conviene prestar la debida atención es a aquel que está relacionado con la alternancia modal en construcciones como estas que comenta M. Pérez Saldanya:

Aunque el jarrón esté roto, me gusta tanto que me lo llevo.

Aunque el jarrón está roto, me gusta tanto que me lo llevo.

En opinión de este estudioso, “en estos contextos el indicativo tiende a utilizarse cuando el hablante asevera o anuncia el hecho designado en la subordinada, bien porque este hecho es desconocido por el interlocutor, bien porque el hablante quiere remarcarlo y otorgarle relevancia informativa”²⁹.

El subjuntivo aparecerá, por el contrario, cuando lo expresado en la oración subordinada no tiene relevancia especial y se considera como algo secundario con relación al hecho destacado y expresado en la llamada principal.

En las oraciones complejas concesivas introducidas por *aun cuando*, *a pesar de que* y en las construidas con las estructuras *por+adverbio+que*, *por más (mucho)+sustantivo+que*, la aparición de indicativo o subjuntivo obedece a las mismas normas dictadas para aunque, señalan J. Borrego, J. J. Gómez Asencio y E. Prieto³⁰.

3.4. Condicionales

En el caso de las condicionales, el transpositor *si* admite el indicativo. Otros transpositores como *siempre que*, *siempre y cuando*, *como*, *a cambio de que*, *con tal de que*, *a poco que*, *a condición de que*, *con la condición de (que)*, *en (el) caso de que*, *en el supuesto de (que)*, *caso de (que)*, *en la medida en que*, *mientras*, *a poco que* van con subjuntivo³¹.

En la estructura de estos transpositores complejos de relación hay algún elemento cuyo lexema es portador de una significación que favorece la presencia del subjuntivo. El significado de sustantivos como *condición* (circunstancia exterior que determina, limita o modifica el estado de una perso-

²⁸ Véase J. A. Moya Corral, M.ª D. Chamorro y V. Salazar, “El modo verbal en las construcciones con *aunque*”, XXI Simposio de la Sociedad Española de Lingüística, Granada, 1991.

²⁹ *Ibidem*, págs. 3301-3302.

³⁰ J. Borrego, J. J. Gómez Asencio y E. Prieto, *op. cit.*, pág. 171.

³¹ *Ibidem*, pág. 61.

na o cosa), *caso* (suceso, acontecimiento), *supuesto* (hipótesis) confirma esta consideración semántica con clara influencia en el comportamiento sintáctico.

El uso del modo se relaciona igualmente en estas oraciones con contextos factuales o no factuales. La estructura de los diversos indicadores de condicionalidad favorece, sin duda, el desarrollo del carácter contrafactual tan representativo de estas construcciones.

M. Pérez Saldanya, atento observador de esta cuestión, señala: "Las conjunciones condicionales, como es bien sabido, se caracterizan por situar el contenido de la oración subordinada (o prótasis) y el de la oración principal (o apódosis) en el terreno de lo posible o de lo irreal. De acuerdo con este hecho, la oración subordinada debería construirse necesariamente en subjuntivo, en el modo característico de las subordinadas no factuales o contrafactuals. La situación es, como se ha indicado, mucho más compleja y exige distinguir tres tipos de conjunciones. En primer lugar, la conjunción *si*, que a pesar de ser la más prototípica de las conjunciones condicionales, admite, según el contexto, el indicativo y el subjuntivo. En segundo lugar, las locuciones prepositivas con valor condicional que aparecen siempre con subjuntivo como *en (el) caso de que*, *a condición de que*, *en el supuesto de que*. Finalmente, las locuciones o conjunciones que poseen funciones temporales o modales con indicativo, pero que pueden asumir valores secundarios condicionales si se construyen con subjuntivo; se trata de las locuciones temporales *cuando* y *mientras que*, de las conjunciones con valor excluyente *salvo que* y *excepto que*, y de la conjunción modal y causal *como*"³².

Por tanto, cuando la prótasis es introducida por indicadores de la condicionalidad como *en (el) caso de que*, *a condición de que*, *en el supuesto de que* es su estructura y, en concreto, el núcleo de la misma, la que se convierte en un elemento fundamental para explicar y justificar la presencia del modo subjuntivo.

Hay que prestar especial atención a los valores de *cuando*, *siempre que* y *mientras que*, dada la imbricación que existe entre las construcciones temporales y las condicionales, como bien señala E. Montolío³³. En las construcciones transpuestas por *cuando*, *siempre que* y *mientras que* seguidas de subjuntivo predomina, en general, el valor condicional sobre el temporal, ya que lo contrafactual y lo eventual es lo propio de las auténticas condicionales, como afirman J. Borrego, J. J. Gómez Asencio y E. Prieto³⁴.

³² *Ibidem*, pág. 3303.

³³ E. Montolío, "Las construcciones condicionales", *Gramática descriptiva de la lengua española* III, Madrid, Espasa Calpe, 1999, págs. 3726-3728.

³⁴ J. Borrego, J. J. Gómez Asencio y E. Prieto, *op. cit.*, pág. 61, nota 19 a pie de página.

E. Montolío, al referirse a *siempre que*, señala que esta locución conjuntiva reúne en sí misma dicha imbricación nocional, ya que parece haber gramaticalizado su doble valor, temporal y condicional, de acuerdo con el modo empleado: por un lado, indicativo y, por tanto, significado temporal o, por otro, subjuntivo y, en consecuencia, valor condicional. De cualquier manera, esta estudiosa precisa que no en todos los casos parece claro que la simple presencia del subjuntivo conmine a una interpretación condicional, ya que dicho modo puede estar expresando en la construcción temporal la idea de simultaneidad e iteración en el futuro como ocurre en el ejemplo que cita: *Siempre que me pregunte algo al respecto le explicaré lo que hemos acordado*³⁵.

4. INDICATIVO Y SUBJUNTIVO EN LAS ORACIONES CIRCUNSTANCIALES ADVERBIALES O ADVERBIALES PROPIAS

4.1. *Temporales*

En el estudio del uso de indicativo o subjuntivo, conviene, en estas construcciones, prestar atención a los rasgos formales y semánticos de los diversos elementos de relación para, así, extraer las correspondientes conclusiones científicas y pedagógicas.

Antes de que lleva el rasgo +subjuntivo y –indicativo. *Después de que* lleva el rasgo +subjuntivo, pero también, aunque con menos frecuencia, +indicativo, aunque, como señala M. Alvar Ezquerro, la construcción después que + subjuntivo o después de que + subjuntivo es incorrecta en español, ya que se trata de un anglicismo sintáctico (nota a pie de página).

Cuando admite los rasgos +indicativo y +subjuntivo. Dado que conserva su primitivo valor de relativo, va con subjuntivo cuando quiere hacer hincapié en la inespecificidad de la referencia temporal: *me llamará cuando le parezca oportuno*. En este caso también tiene valor condicional, si bien como señalan J. Borrego, J. J. Gómez Asencio y E. Prieto, “también el cuando ‘condicional’ lleva indicativo, pero el valor condicional de este cuando, si es que existe, tiene características especiales: el hablante está convencido de la realización de la subordinada, lo que choca con el carácter eventual o contrafactual de las auténticas condicionales”³⁶. De acuerdo con esta concepción, sin duda acertada, *siempre que*, con indicativo tiene valor temporal; y con subjuntivo, condicional, de la misma manera que otro transpositor

³⁵ *Ibidem*, pág. 3727.

³⁶ J. Borrego, J. J. Gómez Asencio y E. Prieto, *op. cit.*, pág. 61, nota 19 a pie de página.

complejo, *mientras que*, con indicativo tiene valor temporal y con subjuntivo, su valor es fundamentalmente condicional.

En general, puede decirse, de acuerdo con la concepción de J. Borrego, J. J. Gómez Asencio y E. Prieto, que las construcciones temporales llevan subjuntivo cuando se refieren a acciones o situaciones futuras o cuando menos posteriores a un momento del pasado que se toma como punto de referencia temporal³⁷. Lo factual y lo no factual vuelven, una vez más, a considerarse como hechos fundamentales para explicar la presencia de un modo u otro.

En las locativas y modales, el uso del modo indicativo y del modo subjuntivo se justifica de acuerdo con las mismas condiciones que son válidas para las llamadas oraciones adjetivas o de relativo.

4.2. *Locativas*

Estas construcciones van en indicativo cuando hacen referencia a lugares específicos y en subjuntivo cuando hacen referencia a lugares no específicos, como señala M.^a Á. Sastre³⁸.

4.3. *Modales*

También se pueden aplicar las reglas propias de las oraciones de relativo. De esta manera, van en indicativo cuando hacen referencia a un modo específico y en subjuntivo a un modo no específico, como bien precisa esta misma estudiosa³⁹.

5. CONCLUSIONES

El uso del subjuntivo es uno de los principales problemas y obstáculos que encuentra el estudiante del español como lengua extranjera. Por esta razón, los estudiantes de Filología Hispánica, dada la importancia que ha adquirido la enseñanza del español como segunda lengua, deben prestar la debida atención metodológica, científica y didáctica a esta cuestión.

De este modo, la teoría y práctica sobre el subjuntivo deben ocupar un lugar prioritario en las asignaturas de *Gramática española*, porque, en sí

³⁷ *Ibidem*, pág. 137.

³⁸ M.^a Á. Sastre, *op. cit.*, págs. 144-145.

³⁹ *Ibidem*, págs. 145-147.

mismas, son, también, cuestiones decisivas en la enseñanza del español como lengua materna. La observación atenta de escritos y conversaciones demuestra que no sólo es el extranjero el que encuentra o tiene dificultades en el uso del subjuntivo, ya que hay personas de cuya titulación o profesión se deduce que deben tener un nivel elevado en su competencia comunicativa y, sin embargo, presentan en sus registros errores del tipo *Si tendría tiempo* (en lugar de *si tuviera*), *iría de viaje*, confundiendo el uso del imperfecto de subjuntivo con el condicional en la prótasis de las oraciones complejas condicionales. Eso sin tener en cuenta, otros aspectos tales como el olvido injustificado del futuro imperfecto o el predominio de construcciones sintácticas paratácticas en lugar de las hipotácticas por la inseguridad o falta de dominio de los tiempos verbales que forman el sistema de la conjugación del modo subjuntivo.

Todo ello hace que se imponga la reflexión y el buen criterio para profundizar en la investigación de este campo de la gramática del español por las importantes y decisivas consecuencias que tiene en la enseñanza del español como lengua materna y, en consecuencia, como lengua extranjera.

Ha quedado claro que la alternancia modal es un hecho complejo y que no puede reducirse a unas reglas o conjunto de reglas sin que surjan errores y equivocaciones, ya que en la misma intervienen componentes semánticos, sintácticos, sintáctico-semánticos o pragmáticos tales como los lexemas de los verbos, sustantivos o adjetivos presentes en la oración en la que se sitúa el V1, los semas de alguno de los elementos presentes en el transpositor complejo (pensemos en *el caso de que*, *en el supuesto de que*, *a condición de que* en las condicionales), la presencia o ausencia de indicadores de negación junto al V1 o la presencia o ausencia de indicadores de posibilidad, probabilidad o duda que también pueden acompañar al verbo condicionando, de esta manera, la selección del modo.

Señala M. Pérez Saldanya que muchos lingüistas han tratado de delimitar los modos basándose no en nociones de verdad, sino en factores pragmáticos o informativos para concluir:

- El indicativo se puede caracterizar como el modo de la aserción, frente al subjuntivo como modo de la no aserción. El valor no asertivo del subjuntivo puede tener realizaciones diferentes.
- Este modo puede aparecer en tres tipos de contextos sintácticos y semánticos. Puede aparecer en contextos dubitativos, en los que el hablante no se compromete o niega el valor de la verdad de la oración; en contextos volitivos, en los que la oración subordinada señala el objetivo que se pretende conseguir, y en contextos temáticos, en los que se presupone el valor de la verdad de la oración subordinada pero

se otorga una función informativa secundaria al contenido de esta oración⁴⁰.

En las construcciones sintácticas con *cuando*, *mientras que*, *siempre que* + subjuntivo la referencia significativa fundamental es la condicional, ya que con indicativo no se expresa el carácter eventual o contrafactual propio de las construcciones condicionales⁴¹, aunque, como señala E. Montolío al analizar el valor de la locución conjuntiva *siempre que*, no en todos los casos es así, puesto que con subjuntivo estas construcciones pueden estar expresando una idea de simultaneidad e iteración en el futuro⁴².

En las adverbiales, por tanto, como hemos podido observar en este estudio, los factores veritativos y lo factual o no factual vuelven a convertirse en factores fundamentales para explicar la presencia de indicativo o subjuntivo y su correspondiente alternancia.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Arce, M. G. (1980), "La motivación del subjuntivo", *Lingüística Hispánica*, 3, págs. 3-10.
- Borrego, E., J. J. Gómez Asencio y E. Prieto, (1986), *El subjuntivo. Valores y usos*, Madrid, SGEL.
- Bosque, I., (ed.), (1990), *Indicativo y subjuntivo*, Madrid, Taurus.
- Demonte, V. (1977), *La subordinación sustantiva*, Madrid, Cátedra, 1977.
- Fernández Álvarez, J. (1984), *El subjuntivo*, Madrid, Edi-6.
- Fernández Ramírez, S. (1937), "Como si+subjuntivo", *RFE*, XXIV, págs. 372-380.
- Hernández Alonso, C. (1979), "Modos verbales" *Estudios ofrecidos a E. Alarcos Llorach*, IV, Oviedo, Universidad, págs. 117-151.
- Lorenzo, E. (1971), "La expresión de ruego y de mandato en español", *El español de hoy, lengua en ebullición*, Madrid, Gredos, págs. 122-134.
- Mansilla-García, M. (1969), *Análisis lingüístico de los usos del subjuntivo en el español y su comparación con el inglés*, Madrid.
- Manteca Alonso-Cortés, Á. (1981), *Gramática del subjuntivo*, Madrid, Cátedra.
- Martinell, E. (1985), *El subjuntivo*, Madrid, Coloquio.
- Molho, M. (1975), *Sistemática del verbo español (aspectos, modos, tiempos)*, Madrid, Gredos.

⁴⁰ *Ibidem*, págs. 3317-3318.

⁴¹ Véase J. Borrego, J. J. Gómez Asencio, cit.

⁴² E. Montolío, cit.

- Montolío, E. (1999), "Construcciones condicionales", *Gramática descriptiva de la lengua española* III, Madrid, Espasa Calpe, págs. 3643-3737.
- Moya Corral, J. A., D. Chamorro y V. Salazar, (1991), "El modo verbal en las construcciones con *aunque*", comunicación leída en el XXI Simposio de la Sociedad Española de Lingüística, Granada.
- Navas Ruiz, R. (1968), "Bibliografía crítica sobre el subjuntivo en español", *Actas del XI Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románicas*, IV, anejo LXXXVI de la RFE, Madrid, CSIC, págs. 1823-1839.
- Navas Ruiz, R. (1986), *El subjuntivo castellano*, Salamanca, Colegio de España.
- Pérez Saldanya, M. (1999), "El modo en las subordinadas relativas y adverbiales", *Gramática descriptiva de la lengua española* II, Madrid, Espasa Calpe, págs. 3253-3322.
- Porto Dapena, J. Á. (1991), *Del indicativo al subjuntivo. Valores y usos de los modos verbales*, Madrid, Arco/Libros.
- Ridruejo, E. (1999), "Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas", *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, págs. 3209-3251.
- Sastre, M.^a Á. (1997), *El subjuntivo en español*, Salamanca, Colegio de España.

LA EXPRESIÓN DEL MODO VERBAL EN LAS SUBORDINADAS ADJETIVAS, COMPARATIVAS Y CONSECUTIVAS

JUAN FERRER TORRES

Al igual que en las oraciones subordinadas sustantivas, la aparición de un modo u otro en la cláusulas adjetivas, comparativas y consecutivas depende de diversos factores entre los que cabe destacar tanto el lexema del Verbo¹ como otros elementos léxicos propios de otras categorías gramaticales –sustantivos y adjetivos– que pueden estar presentes en la llamada oración dominante.

El uso, sin embargo, de los modos verbales en las subordinadas sustantivas ha sido objeto de una atenta investigación por parte de los estudiosos más representativos de los diversos enfoques metodológicos, desde A. Bello a E. Alarcos o, más recientemente, R. Navas Ruíz, I. Bosque, Juan Manuel Lope Blanc, entre otros¹. Por el contrario, en el caso de las subordinadas

¹ Véase: Emilio Alarcos Llorach, Emilio: “*Cantaría*: modo, tiempo y aspecto” en *Estudios de gramática funcional del español*, Madrid, Gredos, 1970, págs. 95-108. *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 1994. Antoni M. Badía Margarit (1953): “El subjuntivo de subordinación en las lenguas romances y especialmente en iberorrománico”, *RFE* 37, 1953, págs. 95-129. Andrés Bello, (1847): *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, ed. de R. Trujillo, Sta. Cruz de Tenerife, 1981. Julio Borrego Nieto, José Gómez Asensio y Emilio Prieto: *El subjuntivo. Valores y usos*, Madrid, SGEL, 1985. Ignacio Bosque: “Las bases gramaticales de la alternancia modal. Repaso y balance”, en I. Bosque (ed.), *Indicativo y subjuntivo*, Madrid, Taurus, 1990, págs. 13-65. César Hernández Alonso: *Gramática funcional del español*, Madrid, Gredos, 1984. Juan Manuel Lope Blanc: “Algunos usos de indicativo por subjuntivo en oraciones subordinadas”, en I. Bosque (ed.), *Indicativo y subjuntivo, op. cit.* págs. 180-182. Sebastián Mariner Bigorra, Sebastián: “Triple noción básica en la categoría modal castellana”, *RFE* 54, 1971-

adjetivas la selección modal no ha recibido el mismo grado de reflexión crítica. El profesor Pérez Saldanya², justifica esta desproporción bibliográfica basándose en el hecho obvio de que en estas construcciones sintácticas no siempre es fácil delimitar la diversidad de nociones semánticas que, como ya ha sido explicado, resultan patentes en las oraciones subordinadas sustantivas³.

Mientras en las subordinadas adjetivas la alternancia modal es frecuente en la mayoría de contextos lingüísticos, en las oraciones sustantivas el uso de un modo u otro depende del valor de verdad que el emisor conceda a la oración subordinada: el nombre subjuntivo, recordémoslo de paso, le viene de este uso subordinado SUB-IUNGERE, que era el más frecuente en latín. La cuestión no podía ser de otro manera, dado que el modo verbal se inspira en la relación hablante/enunciado y, en consecuencia, ésta sólo puede ser objetiva o subjetiva. En esa dualidad, nos recuerda César Hernández Alonso⁴, reside la naturaleza modal: “modo de la realidad” / “modo de la representación mental”, según la clásica distinción de Bassols⁵.

En general, se viene afirmando que el indicativo se utiliza en aquellas oraciones que denotan factualidad, mientras que el subjuntivo se reserva para aquellos contextos lingüísticos que podemos caracterizar como no factuales o contrafactuales. Esta consideración veritativa es en la que se basa S. Gili Gaya para distinguir dos usos o dos tipos de subjuntivo: el potencial o dubitativo y el optativo o volitivo.

Ahora bien, la no referencialidad o la contrafactualidad de las oraciones subordinadas no da cuenta de todas las situaciones en las que podemos encontrar este modo, lo que nos lleva a suponer que no es sólo el componente semántico el que interviene en su selección. M. Pérez Saldanya llama la atención sobre la locución “de manera que”, la cual selecciona el indicativo en contextos consecutivos puros:

72, págs. 209-252. Ricardo Navas Ruiz Ricardo “El *subjuntivo castellano*. Teoría y bibliografía crítica”, en I. Bosque (ed.), *op. cit.*, págs. 107-141.

² Manuel Pérez Saldanya, “El modo en las subordinadas relativas y adverbiales”, *Gramática descriptiva de la lengua española*, II, Madrid, Espasa Calpe, 1999, págs. 3287-3288.

³ “Los conceptos de subjuntivo volitivo, de subjuntivo dubitativo o de subjuntivo emotivo o temático con que muchas gramáticas analizan el modo en las oraciones sustantivas reaparecen, en general, en las construcciones relativas, pero no siempre presentan el mismo grado de nitidez” M. PÉREZ SALDANYA, pág. 3255.

⁴ César HERNÁNDEZ ALONSO, *Sintaxis española*, Valladolid, 1982, p. 248.

⁵ M. BASSOLS DE CLEMENT, *Sintaxis histórica de la lengua latina*, Barcelona, 1968, II, pág. 392. Citado por César Hernández Alonso *op. cit.* p. 246.

Ej.: *El capitán habló con vehemencia, de manera que todos lo entendieron.*

y el subjuntivo en contextos en que la consecuencia adquiere un matiz final:

Ej.: *El capitán habló con vehemencia, de manera que todos lo entendiesen.*

Como podemos observar, no es sólo el componente semántico el seleccionador de modo, hay que tener en cuenta otros criterios, como pueden ser la propia naturaleza y estructura del correspondiente elemento de relación en la subordinada.

En este orden de cosas, también se podrían señalar contextos paratácticos en los que es el modo el que permite delimitar el tipo de relación que se establece:

Ej.: *Comunícate con tu familia, no piensen que has tenido un accidente. (Matiz final).*

Ej.: *Comunícate con tu familia, pensarán que has tenido un accidente. (matiz causal).*

Hechas estas consideraciones respecto a la importancia de la naturaleza y estructura de los elementos de relación en la selección del modo verbal, vamos a iniciar un recorrido por los diversos grupos oracionales adjetivas, comparativos y consecutivos con el fin de explicar y justificar la presencia de un modo u otro en cada una de estas construcciones sintácticas.

Comenzaremos por las Adjetivas:

En la mayor parte de las construcciones relativas, nos recuerda Pérez Saldanya⁶, el modo está directamente relacionado con la naturaleza semántica del sintagma al que pertenece la subordinada. La elección modal depende del tipo de noción semántica designada por el antecedente. Es decir, su existencia real o no dentro del universo de discurso de referencia será en última instancia la responsable del modo que presente la relativa. Detengámonos en un ejemplo:

Busco una novela que TRATA/TRATE del tiempo perdido.

Con el modo indicativo certificamos la existencia real de una novela que trata este tema específico. Con subjuntivo, por el contrario, la entidad designada por el sintagma antecedente no tiene por qué existir. El valor desidera-

⁶ Véase Manuel Pérez Saldanya, *op. cit.*, pág. 3255 y ss.

tivo otorgado por el emisor a la relativa es el elemento determinante en este segundo supuesto⁷.

Así pues, la elección de indicativo o subjuntivo depende la mayoría de las veces del punto de vista que el hablante adopte respecto al enunciado:

Busco una mujer que tiene/tenga los ojos azules.

Mientras en el primer caso –indicativo– el antecedente comporta el matiz [+indeterminado], pero [+específico], con subjuntivo el matiz semántico sería [+indeterminado], y [+inespecífico].

Otras veces, cuando el contenido del verbo principal indica presente o pasado, la cláusula relativa aparece en indicativo, mientras que cuando hace referencia a momentos posteriores al de la enunciación la cláusula subordinada va en subjuntivo: implicando conocimiento o identificación / desconocimiento o inespecificidad:

Vendrá a casa el que dijo tu padre / vendrá a casa quien tu padre diga.

Otras veces, sin embargo, la noción de especificidad es menos operativa. Este es el caso de las estructuras atributivas identificativas o ecuativas, es decir, aquellas en las que el sujeto y el atributo son intercambiables y presentan idéntica extensión semántica, del tipo: "Juan es el jefe".

En estos caso la referencia temporal del verbo principal determina que el verbo de la subordinada seleccione indicativo o subjuntivo:

Tú serás quien se lo diga / tú fuiste quien se lo dijo.

El capitán fue el que jugó de delantero / el capitán será el que juegue de delantero.

Como sabemos, desde el punto de vista del contenido podemos distinguir dos tipos de cláusulas adjetivas: explicativas y especificativas.

Las primeras, delimitadas por pausas, equivalen a incisos explicativos que amplían la significación del antecedente y cuya supresión no modifica la extensión significativa del nombre del que dependen: se limitan a enfatizar una cualidad que no es necesario poner de manifiesto para que

⁷ Sobre el carácter específico o no del sintagma antecedente en la elección modal de la relativa véase: María Luisa Rivero, "Referencia y especificidad", *Estudios de gramática generativa del español*, Madrid, Cátedra, 1977, págs. 125-128. Carmen R. Gonzalo, "La alternancia modal en las relativas y los tipos de mención del SN complejo", en Ignacio Bosque, *op. cit.*, págs., 280-300.

la oración tenga sentido. Si el enunciado “*Me gustan las novelas, que invitan a soñar*” es verdadero, el enunciado “*Me gustan las novelas*”, también lo es.

La relación entre antecedente y relativo en este tipo de contextos lingüísticos viene determinada por el carácter factual de la construcción nominal. Se construyen siempre en indicativo: el valor explicativo de la cláusula subordinada exige la interpretación específica del SN antecedente y, por tanto, impide el subjuntivo. Ej.,

El Guadalquivir, que es navegable desde Sevilla, tiene su desembocadura en Sanlúcar.

Quevedo, que fue un gran conocedor del idioma castellano, incorporó en sus escritos muchos términos procedentes de las jergas de su época.

La vitamina E, que tiene un gran poder antioxidante, ha dado buenos resultados en la lucha contra la enfermedad de Alzheimer.

El hecho de referirse al antecedente en su totalidad y de suponer una información accesoria y prescindible sobre el mismo hace que la modalidad oracional en la que aparece inserta la subordinada sea normalmente la enunciativa y, en consecuencia, el modo seleccionado sea el indicativo. Sin embargo, también es posible la selección del subjuntivo en casos en los que dicha cláusula explicativa presente un matiz dubitativo o desiderativo, es decir, pertenezca a una modalidad oracional que exige la presencia de este modo⁸:

Unamuno, que en paz descanse, era un gran escéptico.

Los trabajadores, que ojalá (indicador de deseo) consigan sus objetivos, se manifestaron.

Pessoa, al que lamento que no hayas leído, es un referente constante en la obra de A. Tabucchi.

Te envió una rosa, que espero (que) entiendas su significado..

CLÁUSULA ESPECIFICATIVAS

Presentan como función principal la de delimitar la extensión semántica del antecedente, de manera que su omisión modificaría la referencia de este

⁸ Véase, José Álvaro Porto Dapena, *Del indicativo al subjuntivo. Valores y usos de los modos del verbo*, Madrid, Arco Libros, 1991.

grupo nominal. Para un emisor determinado, si el *enunciado* “*No me gustan los poemas que estás escribiendo*” es verdadero, el enunciado “*No me gustan los poemas*” no lo es necesariamente.

En este tipo de cláusulas es donde se produce efectivamente la alternancia modal. Sin embargo, el criterio determinante de esta selección presenta diversos matices de un investigado a otro. Para A. Porto Dapena⁹ es la especificidad o inespecificidad del antecedente –es decir, la existencia o inexistencia real del mismo dentro del horizonte discursivo de referencia– quien determina el uso de indicativo o subjuntivo. Opinión que, con ligeros matices, comparten E. Borrego¹⁰, M. Pérez Saldanya¹¹, o E. Martinell¹². R. Navas Ruíz¹³, por su parte, basa la elección modal en la actitud del hablante ante el enunciado proposicional.

De manera general, podemos decir que cuando el antecedente refiere a un hecho que se puede comprobar, el verbo de la adjetiva va en indicativo. Por el contrario, cuando la cláusula especificativa selecciona subjuntivo, el sintagma nominal antecedente tiene un carácter no referencial, no existencial, inespecífico o virtual, ya sea porque no tenga una existencia específica, sea porque, a pesar de ser específico, no constituye el objeto básico de la comunicación¹⁴. Ejemplo:

Busco a alguien que tiene/tenga conocimiento de medicina.

En este caso, M. Pérez Saldanya llama la atención sobre el hecho de que la posibilidad de utilizar el subjuntivo en la relativa está directamente relacionado con la aparición en la principal del verbo *buscar*. Es el contenido semántico, dice, de este verbo el que suspende en subjuntivo el carácter referencial del SN. Veamos si no lo que ocurre si lo sustituimos por otro verbo, como por ejemplo, leer:

*leo una novela que trata/*trate del tiempo perdido.*

En este nuevo contexto el SN tiene un carácter necesariamente existencial y el subjuntivo, el modo no existencial, queda automáticamente excluido.

⁹ J. A. Porto Dapena, “Los modos en oraciones adjetivas y adverbiales”, *op. cit.*, pág. 159.

¹⁰ J. Borrego, J. J. Gómez Ascencio y E. Prieto, *El subjuntivo. Valores y usos*, *op. cit.*

¹¹ M. Pérez Saldanya, “El modo en las subordinadas relativas y adverbiales”, *op. cit.* pág. 3255 y ss.

¹² E. Martinell, *El subjuntivo*, Madrid, Coloquio, 1985.

¹³ R. Navas Ruíz, *El subjuntivo castellano*, *op. cit.* pág. 83.

¹⁴ M. Pérez Saldanya, *ibid.* Pág., 3258.

Haciendo una síntesis entre los diferentes criterios empleados para la selección modal, la profesora M^a Ángeles Sastre, a partir del tipo de construcción sintáctica en que se encuentra inserta la oración de relativo, ha realizado una muy pormenorizada clasificación de la alternancia modal.

CLÁUSULAS ESPECIFICATIVAS CON INDICATIVO

Las cláusulas especificativas seleccionan indicativo cuando expresan una característica empíricamente verificable en relación con un antecedente real y concreto. Ejemplos:

Regresaron a la ciudad donde se conocieron.
Los pájaros que anidan en tus manos.
Las lunas que he besado yo en tus ojos.
El espacio que ocupas en mi alma.

También selecciona este modo en contextos en que el antecedente, aunque no sea específico, expresa, sin embargo, un hecho habitual o hace referencia a verdades generalmente asumidas por todos. Este es el caso de los refranes y sentencias:

El hombre es un animal que habla.
Quien bien te quiere, te hará llorar.
Quien a buen árbol se arrima...

En estructuras impersonales con el verbo haber gramaticalizado:
Ejemplos:

Hay mujeres que arrastran maletas cargadas de lluvia.
Hay mujeres que nunca reciben postales de amor.

Cuando estas mismas estructuras impersonales presentan forma negativa o interrogativa, automáticamente la relativa selecciona el modo subjuntivo:

*No hay mujeres que arrestren/*arrastran maletas.*

CLÁUSULAS ESPECIFICATIVAS CON SUBJUNTIVO

Como venimos manteniendo, el subjuntivo es un modo relacionado sintácticamente con la opacidad o indeterminación del referente. Los elemen-

tos relacionados con esta opacidad referencial presentan muy diversa naturaleza y su heterogeneidad se extiende desde unidades léxicas o morfemas verbales hasta modalidades oracionales.

De acuerdo con esto, las cláusulas especificativas seleccionan subjuntivo en los siguientes supuestos:

2.1. En aquellos contextos lingüísticos en los que el antecedente hace referencia a situaciones, personas o cosas inespecíficas, faltas de concreción. Sea porque el emisor no quiera hacer explícito el contenido de la cláusula especificativa, sea porque no pretende comprometerse con la realidad de su existencia. Ejemplos:

*Hay poca gente que quiera que le cobren impuestos.
Deseaban atracar en una playa que estuviera desierta.
Busco una persona que se encargue de los archivos.
Viajaremos a una ciudad que tenga catedral.*

El empleo del subjuntivo no implica que el emisor no pueda especificar el contenido de la cláusula relativa, sino simplemente que no desea especificarlo. Ya que, de ser así, seleccionaría el indicativo:

Buscaban una playa que estaba/ estuviese próxima al cabo.

2.2. Otras veces el antecedente no admite otra interpretación que la inespecífica y, en consecuencia, la cláusula subordinada selecciona subjuntivo. Este uso se produce ante todo en oraciones negativas.

Ej.: *No conozco a nadie que haya sacado sobresaliente en esa asignatura.*

Nos podemos encontrar ante varias posibilidades.

- a) Oración principal negativa. Este hecho no implica que lo sea necesariamente el antecedente, que puede presentar un carácter existencial, factual y, en consecuencia, exige indicativo. Por ejemplo: *Ya no hacen aquellas jarapas que vimos en casa de tu abuela.*
- b) O bien, Negación implícita o explícita del antecedente:

Ej.: *Nunca he visto una rana que tenga pelo. /Nunca he visto a la rana que tiene pelo.*

(La rana no existe en el primer caso, mientras que en el segundo si existe aunque yo no la haya visto).

El antecedente, al estar negado, se hace inespecífico. Por otra parte, el hablante no se compromete con la realidad de lo expresado en la subordinada.

A lo anteriormente mencionado, el profesor Porto Dapena¹⁵, opone una serie de contraejemplos muy significativos:

*No existe la mujer con la que usted sueña.
Quevedo no escribió el poema que tú estás citando.*

En ambos se niega la existencia de un objeto (libro, frase) que actúa como antecedente de la cláusula relativa, la cual, sin embargo, lleva el verbo en indicativo. La contradicción, como apunta el profesor Borrego¹⁶, es sólo en apariencia: aunque el antecedente se refiera a algo concreto, pero su especificidad sólo se justifica en el ámbito del horizonte discursivo del hablante, no en la realidad existencial ajena al discurso. Por otra parte, en ambos casos, el emisor toma partido en cuanto a la verdad de lo dicho en la subordinada.

2.3. Las construcciones reduplicativas de matiz concesivo, del tipo *Pase lo que pase, digan lo que digan, pese a quien le pese...* seleccionan también el modo subjuntivo.

Para el profesor J. Borrego¹⁷, el significado propio de estas oraciones es aproximadamente el de “No importa que + verbo en subjuntivo”:

Ej.: Hagas lo que hagas, te encontrará. Equivale a No importa lo que hagas, te encontrará.

2.4. M^o Ángeles Sastre destaca también en la selección del subjuntivo el caso de las cláusulas introducidas por los relativos indefinidos cualquiera que (equivalente a toda persona que), quienquiera que, comoquiera que, cualquier + sustantivo + que.

2.5 Cuando el verbo de la cláusula principal tiene un carácter voluntativo o de necesidad (del tipo, buscar, necesitar, querer...) o habitual la cláusula relativa se construye con subjuntivo si el antecedente no lleva ningún determinante; ya que, de llevarlo la alternancia sería posible:

Se busca secretaria que sepa alemán.

¹⁵ J. A. Porto Dapena, *op. cit.*, pág. 162.

¹⁶ J. Borrego *et alii*, *El subjuntivo valores y usos*, 1992, pág., 124.

¹⁷ *Ibid.*, p. 47.

2.6 También se construye con subjuntivo la cláusula relativa cuando expresa un matiz de finalidad respecto a la principal:

*Quiero ver una película que me distraiga de mis miedos.
Busco un camarero que me ayude en el bar.*

2.7. En textos literarios. Cuando hay una comparación metafórica con objetos imaginados la elección del subjuntivo permite el carácter imaginario del discurso, mientras que el indicativo presentaría al referente de manera específica y factual¹⁸:

*Los ascensores como barrancos de escaleras que se precipitaran al vacío.
La madrugada como un cuchillo frío que cortara sus rostros teñidos por la noche excesiva.*

CONSECUTIVAS Y COMPARATIVAS

Junto a las relativas, hay otras estructuras oracionales que se insertan también dentro de un grupo nominal unitario: son las llamadas *comparativas* y *consecutivas*¹⁹. Oraciones, como señala E. Alarcos, análogas a las subordinadas adjetivas con la única diferencia de que su antecedente es un cuantificador o una unidad cuantificada²⁰.

En las primeras, las *comparativas*²¹, “Se comparan entre sí dos realidades o conceptos estableciendo su equivalencia o su desigualdad, en lo que respecta a la cantidad, la calidad o la intensidad”²².

De hecho, tienen un comportamiento semejante al del resto de las oraciones relativas y se rigen por el mismo tipo de oposiciones. “El modo del verbo subordinado se rige, en las estructuras comparativas, Como señala J. Borrego, por las normas generales de uso del indicativo o subjuntivo en las oraciones de relativo”²³.

¹⁸ Véase M^a Ángeles Sastre, *op. cit.*, pág. 136.

¹⁹ E. Alarcos, *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 1994, pág. 340.

²⁰ *Ibidem.* pág., 341.

²¹ Para el estudio de estas estructuras oracionales véase, César Hernández Alonso, “La comparación en español”, *Voz y Letra*, IV/1, 1993, 87-104. Y el fundamental trabajo de S. Gutiérrez Ordóñez, *Estructuras comparativas*, Madrid, Arco/Libros, (Cuadernos de Lengua Española), 1994.

²² Alarcos, *ibid.*, pág. 341. Epígrafe 407.

²³ J. Borrego, J., J. Gómez Asencio y E. Prieto: *El subjuntivo. Valores y usos*, Madrid, SGEL, 1985, regla 66, pág. 155.

En cierto tipo de construcciones de superlativo relativo pueden alternar el indicativo y el subjuntivo: Así, por ejemplo:

Es el reportero más audaz que he visto en mi vida. (Se especifica).

Es el reportero más audaz que haya visto en mi vida. (No se especifica).

Como se puede observar, las consecuencias de la alternancia modal son de matiz estilístico. En cualquier caso, el subjuntivo, como en las relativas, sólo es posible cuando se realizan menciones inespecíficas.

He dejado para el final el análisis las subordinadas *Consecutivas*:

Su clasificación en estructuras coordinadas y subordinadas es especialmente pertinente para explicar el diferente comportamiento que estas oraciones presentan respecto a los operadores modales.

Las primeras, las consecutivas coordinadas²⁴ o ilativas: Siguiendo al profesor J. Borrego presentan “una estructura del tipo A nexa B, donde B expresa la consecuencia que se sigue del cumplimiento de lo expresado A”. Entre los elementos de relación que emplean podemos citar los siguientes procedimientos sintácticos:

Conjunciones: *luego, conque, así que, de modo que, pues*. Locuciones: *así pues, luego, por consiguiente, por eso, por lo tanto, de ahí que, de modo que, de manera que, de forma que...* O bien, la simple yuxtaposición de las dos oraciones coordinadas: *Había permanecido despierto durante toda la noche: ya no acertaba a concentrarse.*

Estas estructuras no intensivas mantienen una relativa independencia sintáctica con la oración que designa la causa...²⁵ de tal manera que hay situaciones lingüísticas en las que es posible que la segunda oración presente modalidad imperativa, lo que, como sabemos, resulta inaceptable en cualquier oración subordinada. Ejemplos:

Estoy cansado de tus celos, así que vete de mi lado.

No te has presentado a la prueba, conque olvídate de ingresar en la academia.

Se construyen normalmente en indicativo salvo las introducidas por el nexa “*de ahí que*” que no admite la presencia de este modo verbal.

²⁴ Se trata de oraciones coordinadas cuyos constituyentes presentan un orden fijo: primero la causa y después la consecuencia. Ahora bien, pese a su carácter paratático la relación de consecuencia no puede establecerse entre constituyentes de oraciones, sólo entre oraciones completas.

²⁵ Véase Pérez Saldanya, pág. 3296.

La selección del subjuntivo se produce cuando en la cláusula consecutiva hay algún indicador de modalidad: deseo, posibilidad, duda, mandato, temor.. etc²⁶.

*Ej. No has estudiado lo suficiente, así que, dudo que puedas aprobar.
He pagado la multa, luego devuélvame el vehículo.*

CONSECUTIVAS INTENSIVAS

Son estructuras oracionales caracterizadas por venir introducidas por la conjunción *que*. Partícula esta que actúa como adyacente del cuantificador o intensivo *-tan(to), tal, así-* al que remite anafóricamente y respecto al cual establece la consecuencia.

Según el profesor Porto Dapena²⁷ no es este el único modo de formular este tipo de construcciones sin afectar en absoluto ni al uso de los modos ni al sentido de las mismas. Destaca tres posibilidades:

- a) Desplazando el elemento intensivo fuera de la oración principal, uniéndolo directamente a la subordinada. Ej., *Amaba mucho aquella tierra, tanto que estaba dispuesto a cualquier sacrificio.*
- b) Invertir el orden oracional, colocando en primer lugar la cláusula consecutiva, sin elemento de enlace y yuxtapuesta a la principal. Ej., *Pascual Duarte asesinó a su perro, a su yegua, a su madre; tal era su ansia de sangre.*
- c) Mediante el sintagma “hasta el punto (grado) de que”. Ej., *Pasaba muchas horas encerrado en aquel cuarto hasta el punto de olvidarse de todas sus obligaciones.*

La relación de estas estructuras consecutivas con las adjetivas es tal que, siguiendo a Alarcos²⁸, de elidir el elemento intensivo desaparecería el matiz consecutivo convirtiendo la subordinada en una cláusula relativa:

*La Alhambra es un monumento tan imponente que a todo el mundo asombra.
La Alhambra es un monumento imponente que a todo el mundo asombra.*

²⁶ Véase María Angeles Sastre Ruano, *El subjuntivo en español*, op. cit. pág. 231.

²⁷ José Álvaro Porto Dapena, *Del indicativo al subjuntivo. Valores y uso de los modos del verbo*, Madrid, Arco/Libros, 1991, págs. 206-207.

²⁸ E. Alarcos, *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Czalpe, 1994, epígrafe 416. pág. 348.

En estos contextos, el modo indicativo aparece cuando el hablante quiere constatar una consecuencia real, efectiva²⁹, de cuya verdad se hace él mismo partícipe. De manera que el enunciado consecutivo presenta un carácter factual y asertivo.

La selección del modo subjuntivo, por su parte, expresa una consecuencia eventual, una intención a realizar o un propósito visto desde una perspectiva de futuro. Véase la diferencia entre:

Ej.: *Cruzó la avenida en medio del tráfico, de modo que paró/parase la circulación.*

En estos casos la elección del subjuntivo, frente a lo que ocurre con el indicativo, otorga a la construcción subordinada un claro matiz final³⁰:

Ej.: *El joven matador se arrimó a la cara del toro, de modo que todos notaran(/notaron) su valor y su coraje .*

Otras veces no es la ausencia de valor asertivo, ni la actitud subjetiva del hablante las que seleccionan el modo subjuntivo, sino que éste viene condicionado por la aparición en la principal de elementos que exigen su presencia. Bien porque la oración pertenezca a una modalidad no enunciativa: ya sea desiderativa (*Ojalá estudies tanto que ganes una beca*), dubitativa (*Probablemente estaba tan dormido que no se diera cuenta*), o imperativa (*Consiga usted los documentos tan rápido que nadie puede adelantársele*). O bien, porque la cláusula principal sea negativa o esté afectada por un elemento que indique negación. La consecuencia, en estos casos se presenta como una posibilidad no realizable:

No bebió tanto que se emborrachara.

Según J. Borrego (58-59): la negación afecta al grado de intensidad en la relación consecutiva, no a la cláusula principal o subordinada. (es decir, bebió mucho, pero no lo suficiente).

Es tiempo ya de concluir:

Sin negar que existan perspectivas temporales, las formas verbales que configuran el modo subjuntivo no están determinadas por el tiempo externo: esto es, por las marcas temporales que el hablante establece entre pasado,

²⁹ Véase J. A. Porto Dapena, *op cit.*, pág. 205.

³⁰ Para un estudio pormenorizado de este valor final, véase el clarificador y brillante artículo del profesor Peñalver Castillo: "Sobre las oraciones finales en español", en *Anuario de Lingüística hispánica*, nº 14, Universidad de Valladolid, págs., 455-484.

presente y futuro. Es por ello que su estudio sólo tiene sentido en oposición al indicativo: el modo de lo virtual, de lo subjetivo, de lo irreal, de la duda o la hipótesis y el mundo de la certeza, de la objetividad, de la aseveración, de lo específico. La alternancia modal en las cláusulas oracionales examinadas tiene que ver con esta oposición básica: el carácter o la naturaleza determinada o indeterminada del antecedente.

Pero esta alternancia a la que nos venimos refiriendo es un hecho complejo que no puede reducirse a una mera oposición gramatical, ya que en ella no sólo intervienen componentes semánticos o sintácticos, sino también criterios pragmáticos que tienen que ver con la actitud que adopta el hablante ante el enunciado.

Ello justifica que se imponga una reflexión sobre esta parcela gramatical de nuestra lengua, dada la importancia y decisivas consecuencias que tiene en la enseñanza del español como lengua materna y como segunda lengua.

El subjuntivo, recuerda M^a Ángeles Sastre citando a Amando de Miguel, es el modo en que se expresan las acciones de deseo, de duda, de esperanza; En una palabra, es el modo en el que el idioma se humaniza.

TALLER

EL COMENTARIO LINGÜÍSTICO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN EL BACHILLERATO

JOSÉ MARÍA GÓMEZ RODRÍGUEZ
GONZALO LÓPEZ SANTAMARÍA

1. EL LUGAR DE LA ARGUMENTACIÓN

La argumentación no ha sido tratada de manera unitaria por los estudios de lingüística pragmática y textual. Esquematizando bastante, las distintas teorías han preferido uno de estos dos enfoques:

- a) Entender la argumentación como una de las funciones del lenguaje, incluso anterior a la representativa, que tradicionalmente había sido considerada la función primera de la lengua natural.¹ Según esto, y llevando la interpretación hasta sus límites, nunca se da un uso neutral de la lengua: no se habla sin argumentar, siempre que se habla se hace con una orientación determinada. Y esta orientación o movimiento argumentativo no depende de los estados de cosas representados, sino que viene inscrito en la lengua por medio de operadores e indicadores de fuerza².

¹ J. C. Anscombe, y O. Ducrot: *La argumentación en la lengua*, Madrid, Gredos, 1994.

² Ejemplos como estos: a) *He sacado casi un cinco* y b) *Apenas he sacado un cinco*, demuestran que se argumenta en la lengua y con independencia de los contenidos representados. Por eso a) puede ser continuado con *¡Qué alegría más grande!*, gracias al operador *casi*, y pese a que los hechos digan que se trata de un suspenso; mientras que b) sólo admitirá una conclusión como *¡Qué fastidio!*, aunque se haya aprobado.

- b) Considerarla como una forma de composición elemental de los textos, según la cual los enunciados se organizan para apoyar o refutar una conclusión³. En este sentido, la forma más básica de encadenamiento de enunciados es *Dato (Conclusión)*; y esta puesta en relación puede estar fundada implícita o explícitamente (a través de *garantes y refuerzos*) e incluso refutada (si hay *restricciones*)⁴. Este modo de ver equipara la argumentación a la narración, la descripción, la explicación y, con matices, al diálogo, los otros cuatro modos de organización discursiva.

En las propuestas teóricas y metodológicas que hemos venido desarrollando en estas *Jornadas* durante los últimos cuatro años, se ha tratado la argumentación de esta doble manera, como orientación pragmática marcada lingüísticamente y como tipo de discurso.

Con respecto al primero de los sentidos, la dimensión argumentativa del uso lingüístico ha sido incluida, por nuestra parte, en el proceso de enunciación, es decir, dentro de la instancia en que el usuario pone en marcha el aparato formal de la lengua y, especialmente, en relación con las maneras distintas que tiene de inscribirse en su propio enunciado, introduciendo actitudes y perspectivas personales. Es lo que hemos llamado, siguiendo las teorías lingüísticas de la enunciación, modalización o subjetividad del lenguaje. En nuestros trabajos han sido recogidos los operadores y marcadores de esta dimensión de la lengua, dentro de fenómenos tales como la modalidad de la enunciación, la modalidad del enunciado, la evaluación léxica, la expresividad y los indicadores de opinión. Según comprobamos en textos anteriores, el uso lingüístico se vuelve argumentativo y, por tanto, con alcance pragmático más amplio que el estrictamente lingüístico, si el hablante introduce en su enunciado marcas de la subjetividad. Pues bien, como decíamos, con estas consideraciones entronca el primer sentido de argumentación expuesto.

Por otro lado, en cuanto a la argumentación como tipo discursivo, aceptamos la clasificación de textos que reconoce entre otros tipos al argumentativo. Concretamente, seguimos la propuesta tipológica de J. M. Adam, que, dicho sea de paso, ha sido la más aceptada, con o sin matizaciones, en

³ Aunque antes hay aportaciones en este sentido, utilizamos como punto de partida J.-M. Adam: *Les textes: types et prototypes*, París, Nathan, 1992.

⁴ En este ejemplo se dan algunas categorías del esquema argumentativo prototípico: *La casa está a oscuras, probablemente no hay nadie, a no ser que no quieran que entren los mosquitos*, donde el dato es *la casa está a oscuras*, la conclusión *no hay nadie*, el garante *se suele apagar la luz cuando se sale de casa* y la restricción *a no ser que no quieran que entren los mosquitos*.

nuestro país. La ventaja principal de esta propuesta es que permite acercarse a la heterogeneidad discursiva de los textos, hasta hace poco uno de los grandes obstáculos para la explicación lingüística. Tal y como se ha sostenido en pasadas intervenciones, y ya con vistas al comentario textual, aceptamos los siguientes postulados:

- Un texto no se organiza en oraciones, sino que es la secuencia la unidad básica de composición textual. Así pues, las oraciones se organizan en secuencias y las secuencias componen el texto.
- Las secuencias posibles se reducen a cinco: la narrativa, la descriptiva, la explicativa, la argumentativa y la dialogada.
- Todo texto está formado por al menos una secuencia discursiva.
- Las secuencias poseen una parcial independencia con el texto al que pertenecen, ya que cada una tiene maneras distintas de organizarse internamente y de aprovechar, en consecuencia, los medios lingüísticos.
- Las secuencias, sin embargo, también dependen las unas de las otras, y todas, al mismo tiempo, del texto que desarrollan. Básicamente, el vínculo entre las secuencias es de coordinación o de subordinación.
- Los cinco tipos de secuencias han sido caracterizados prototípicamente en sus aspectos pragmáticos, estructurales, textuales y gramaticales. De estos modelos canónicos los textos comunes vienen a ser actualizaciones más o menos fieles, de modo que los rasgos diferenciales de cada tipo discursivo podrán aparecer con mayor o menor concreción.
- Habitualmente, los textos combinan distintas clases de secuencias, aunque, por lo general, una es la principal, la dominante, la que, en definitiva, canaliza la intención ilocutiva y manda en la articulación de secuencias. Es la que permite clasificar globalmente al texto.

En definitiva, compartimos con M.^a J. Cuenca la creencia de que ambas maneras de entender la argumentación no sólo no son excluyentes, sino que, combinadas, deben complementarse y ayudar en la tarea de enseñar a interpretar y producir textos argumentativos⁵.

2. LOS TEXTOS

Esta intervención es complementaria de los talleres de comentario lingüístico que hemos venido desarrollando en las últimas *Jornadas*. Esta vez hemos seleccionado dos textos argumentativos o, más precisamente, dos

⁵ M.^a J. Cuenca: "Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación", en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1995, 25, págs. 23-40.

textos que combinan secuencias discursivas diferentes aunque con prevalencia de la argumentativa. Creemos que ambos responden bastante bien al modelo de texto que suele proponerse en las pruebas de acceso a la Universidad: columnas periodísticas con base argumentativa y de ámbito humanístico. Generalmente, son textos que gustan por el tema que tratan, el estilo, el tono y las respuestas que provocan en el alumnado. Sin embargo, salvo excepciones, suele tratarse de escritos de gran complejidad discursiva, a menudo infrautilizados en el comentario lingüístico. Presentamos a continuación los comentarios lingüísticos según las pautas que se vienen proponiendo desde las *V Jornadas*⁶.

3. COMENTARIO LINGÜÍSTICO DEL TEXTO *MONO DIOS*

Se puede contemplar la historia bajo la fórmula del comportamiento animal. Si se bombardeara el zoológico de una gran ciudad, de modo que saltaran por los aires muchas fieras descuartizadas y algunas permanecieran heridas bajo los cascotes y otras se salvaran milagrosamente, su terror sería muy parecido al de los humanos y entre las panteras, osos o chimpancés habría también conductas heroicas y cobardes, reacciones violentas y abundantes lágrimas. Existe una etología política. Hay un mismo componente químico que une las entrañas de todos los mamíferos, desde el elefante a las ratas pasando por cualquier ciudadano honorable, pero en la tragedia de Nueva York se ha dado un caso que ha sobrepasado todas las reglas de la biología. En el primer momento de la hecatombe del Pentágono y de las Torres Gemelas el presidente Bush adoptó la actitud de ese macaco tembloroso que al sentir un extraño temblor bajo el rabo se va a un rincón de la jaula y mueve los ojos a uno y otro lado sin comprender nada. George Bush estaba hablando a unos niños cuando alguien le sopló al oído el terrible suceso de Manhattan y el monito se puso tan nervioso que si hubiera estado en la selva se habría subido a la última rama del primer árbol. Como sólo era el presidente de Estados Unidos su instinto le llevó a esconderse debajo de una gruesa capa de hormigón. Recobrado poco a poco del pánico, George Bush comenzó a oír los innumerables consejos, algunos contradictorios, que los monos con más experiencia de la camada le daban por ambas orejas a la vez y él volvía la cara aquí y allá sin fijar la mirada, pero de pronto se inició su transformación biológica en presencia de todo el mundo. Primero

⁶ Vid. J. M.^a Gómez Rodríguez y G. López Santamaría: "El comentario lingüístico de textos en el Bachillerato", en *La enseñanza de la Lengua Española en los textos*, Granada, 2000, págs. 351-376.

el despavorido macaco se transformó en un babuino muy cabreado y éste poco después fue sustituyendo las bravatas de su boca por los zambombazos que King Kong se daba en el pecho con menos motivos. El recorrido de su ira había seguido toda la escala animal hasta que el presidente de los Estados Unidos soltó unas lágrimas y muchos creímos ver en él sólo a un hombre acongojado y a un político decidido. Pero de pronto ha dado un salto más allá de los mamíferos. En menos de una semana aquel monito asustado se ha convertido en un dios dispuesto a impartir sobre el planeta entero su justicia infinita, aunque totalmente de acero. Y para celebrar este milagro van a caer bombas en medio mundo mezcladas con salmos de Jeremías⁷.

3.1. *El proceso de enunciación*

3.1.1. Intención ilocutiva

Es necesario dar con la intención del autor porque es su propósito comunicativo lo que determina punto por punto la producción del texto. De manera hipotética, podemos adelantar que M. Vicent quiere que pensemos que de la ira del que se cree dios sólo se puede esperar odio y castigo, circunstancia que se hace posible porque el hombre es el único animal capaz de resolver y superar sus contradicciones tomando una decisión tan firme como violenta.

3.1.2. Anclaje enunciativo

Las marcas deícticas sirven para amarrar el enunciado a la situación comunicativa; realizan esta función de anclaje introduciendo en el enunciado elementos de la situación, que quedan gramaticalizados, codificados.

Se sabe que las formas deícticas toman como centro de organización al hablante, su tiempo y su espacio, y con respecto a esos ejes, a esos parámetros enunciativos, son tratados los elementos situacionales. Ocurre así porque la deíxis codifica la relación que mantienen lengua y realidad.

Interesa detenerse en la formalización de la deíxis personal y de 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

⁷ Manuel Vicent: *El País*, 23-IX-01.

respecto al mundo referencial que construye⁸. Con respecto a la primera, 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. Vicent pretende hablar del comportamiento humano sin participar en la experiencia. 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 déixis.

En cuanto al tratamiento del tiempo, el hablante usa las dos opciones, las dos perspectivas contempladas por el sistema para representar los hechos: exponerlos como comentario o como relato:

- a) 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 el final de la secuencia narrativa. Respecto a la primera secuencia, no hay que pasar por alto el carácter atemporal del presente: *se puede contemplar la historia..., existe una etología política, hay un mismo componente*. Están expresándose realidades que no parecen cambiar con el paso del tiempo, que estaban vigentes antes del *ahora* del hablante y seguirán estándolo después. El hablante pretende recoger afirmaciones cuya validez está fuera de toda caducidad temporal y con la elección de esta forma verbal comunica su adhesión a esas creencias. Pero, como se verá, la universalidad de estos hechos va a sufrir la misma fractura que las reglas biológicas, y con esa contingencia coincide la aparición del pretérito compuesto, que indica, primero, el inmediato abandono de la perspectiva de tiempo presente (*pero en la tragedia de Nueva York se ha dado un caso...*) y, posteriormente, la recuperación de esta perspectiva, tras el paréntesis narrativo (*Pero de pronto ha dado un salto...*).
- b) 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 lo que ha tenido que desplazar el origen o centro déictico hasta un punto indefinido del pasado, y ha sido con respecto a ese punto como se han organizado los 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

⁸ Los elementos locales, en este caso, no inciden en la producción del texto, con lo que sobra el estudio de la déixis espacial. No obstante, sí hay que comentar dos usos déicticos: 1) *adoptó la actitud de ese macaco tembloroso*: este demostrativo *aquí* es usado para aludir a un referente ausente, aunque mentalmente cercano: para todos es familiar la imagen de un monito asustadizo; 2) *y el volvía la cara aquí y allá*: los adverbios no indican, respectivamente, acercamiento y alejamiento respecto a algún punto; se trata de una manera idiomática de expresar un movimiento oscilante: *hacia un lado y hacia otro, a izquierda y a derecha...*

unos en relación con los otros. En el texto, el pretérito simple establece la anterioridad con respecto al origen; y el pretérito imperfecto, la simultaneidad con respecto al pretérito simple.

3.1.3. La modalización o subjetividad

La modalidad indica la posición que adopta el hablante frente a su interlocutor y ante su enunciado. La actitud ante lo que dice, además, admite grados, por ejemplo, en la responsabilidad, la adhesión, la evaluación... de lo dicho. Desde este punto de vista, únicamente se registra la modalidad asertiva o declarativa: el autor constata un estado de cosas y asegura la verdad de lo que afirma. En principio, no hay otros matices actitudinales que los destinados a comunicar una certeza. La razón es que con el tipo asertivo normalmente nos encontramos ante el “grado cero” de la modalidad. En definitiva, de lo expuesto cabe deducir que el texto está controlado por la tercera persona y dominado por la no presencia del hablante en lo que dice; es decir, el texto está desarrollado objetiva y “desinteresadamente”. Y, sin embargo, esto no es así: cualquier intérprete competente debe darse cuenta de ello. Detrás de esta apariencia objetiva está mostrándose constantemente la subjetividad del que habla. ¿Dónde se localizan, entonces, esas manifestaciones subjetivas? ¿Habrá que ampliar la noción de modalidad? Lo que parece claro es que la explicación lingüística no puede quedarse atrás; hay que pedirle que cubra todo el camino que por sí misma recorre la interpretación cabal del texto.

Desde este punto de vista, junto a las formas lingüísticas de la modalidad (tanto de la enunciación como del enunciado) pensamos que hay otras marcas modalizadoras relacionadas con la expresividad y la valoración axiológica, que atestiguan las apariciones del hablante en su enunciado. Concretamente, en *Mono dios*, destaca la presencia de un léxico valorativo que, por lo menos, cumple tres cometidos:

- a) subrayar insistentemente las nociones de pánico, cobardía e ira;
- b) animalizar al hombre al ajustar su evolución a la escala de los primates: de *monito* a *babuino*;
- c) tipificar el comportamiento humano en términos paradójicos: *heroísmo-cobardía*, *despavorido-cabreado*, *acongojado-decيدido*.

3.1.4. Polifonía

Respecto a la concurrencia de voces en el texto, junto a la voz del locutor aparece, en la parte final, la voz de un enunciador, con el que el locutor se identifica. En términos de Graciela Reyes, es una muestra de

estilo indirecto encubierto⁹. El locutor, la voz del Vicent columnista, se ha apropiado de un sistema conceptual ajeno, el de la comunidad cristiana, y lo ha presentado como si fuera suyo. Ha expuesto los hechos desde el punto de vista del cristianismo y no se advierte distancia alguna entre ese enfoque y el suyo. Existe un lenguaje que se amolda al proceso por el que está pasando la civilización occidental y el locutor se ha apropiado de él. Se han fusionado las dos voces: no hay separación, no hay ironía, pues el locutor suscribe el pensamiento y las palabras del enunciador.

3.2. *La macroestructura*

Todo texto construye un mundo posible, al que hay que asegurarle una continuidad de sentido. Esta unidad semántica se fragua en un plano subyacente, cuando los conceptos y las relaciones que los ligán son accesibles y mutuamente relevantes. Dentro de la representación que se lleva a cabo en *Mono dios* hay que distinguir la existencia de dos zonas semánticas: la que culmina con la demostración de la unidad en el comportamiento animal y la que relata la transformación excepcional de G. Bush. Entre los enunciados de la primera parte las relaciones son de tipo causal, y el desarrollo de los contenidos persigue la demostración de la tesis; mientras que entre los de la parte narrativa manda la relación temporal, de manera que la sucesión de enunciados progresa hacia el desenlace. Las unidades semánticas de cada parte se arraciman en torno a su propio foco temático: el comportamiento, en la primera parte; Bush, en la segunda. En definitiva, en una y otra actúan lógicas semántico-pragmáticas distintas, hecho que determina la configuración formal del texto, como se verá cuando se analice la composición discursiva.

3.3. *La estructura de la composición*

3.3.1. El plan global y la secuencias discursivas

Desarrollamos la hipótesis de la intención comunicativa, que apenas había sido esbozada al comienzo. Para muchos EEUU ya era la capital del mundo y su presidente el garante supremo, altísimo, del orden mundial. Este texto va dirigido especialmente a los que creían eso, porque a partir de ahora se va a ver al verdadero dios ejerciendo, castigando incruentamente al hombre por haber negado su existencia, por haber quebrantado su doctrina: todos los

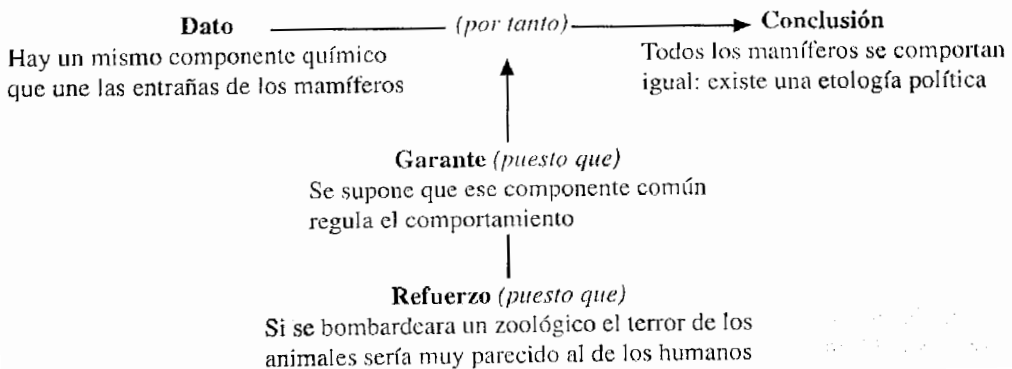
⁹ G. Reyes: *Los procedimientos de cita: citas encubiertas y ecos*, Madrid, Arco/Libros, 1994, págs. 22-24.

pueblos van a tener su propia *Jerusalén devastada*. A diferencia del resto de los animales, los sentimientos contrarios (congoja y decisión) no bloquearán su capacidad de actuación. Al contrario, la duda será el alimento necesario de la ira. Será el dios salvador, porque primero va a ser el dios que castiga.

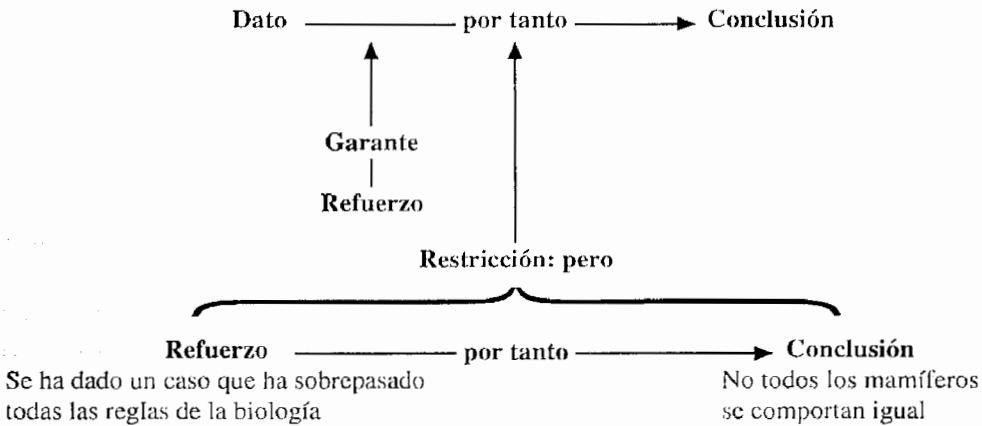
El final es llegar a esta consagración y los efectos funestos que se desprenderán. Entonces, en el plano formal se estudiará la complejidad de la organización del discurso desde el punto de vista de su heterogeneidad en la composición y sin perder de vista el propósito comunicativo responsable de todas las decisiones. Desde esta óptica, se escrutará la articulación de los diferentes segmentos, de las distintas secuencias discursivas implicadas; y, a continuación, se explicará de qué modo se imbrican para configurar el plan global del autor. En definitiva, se centra ahora el análisis en la arquitectura interna del texto, para combinar las conclusiones que se obtengan con las consideraciones de tipo situacional realizadas más arriba.

El plan global empieza a ejecutarse con la articulación de las secuencias discursivas que componen el texto. Concretamente, hay dos clases de secuencias: de tipo argumentativo y de tipo narrativo.

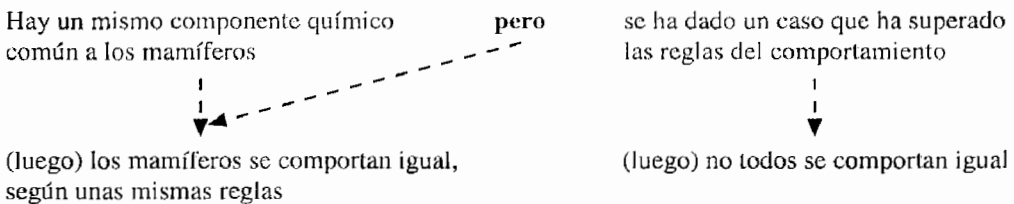
La primera secuencia argumentativa realiza el modelo prototípico con bastante fidelidad. Sólo queda implícito el garante, como era de esperar. El garante a menudo es un *topos*, un principio cultural compartido por emisor y destinatario, que permite dar por vía inferencial el paso del dato a la conclusión: es el elemento de contenido que legitima esta transferencia. En este caso, además, el movimiento argumentativo se halla apoyado por una categoría coorientada: el refuerzo, que aquí es una ampliación o ejemplificación hipotética del garante. Pero se trata de un elemento de segundo orden, aunque el autor, por razones estilísticas, le haya prestado una dedicación especial: le interesaba recuperar las imágenes del horror que se han vivido últimamente para que cada lector calcule la magnitud de ese otro horror que va a provocar la reacción americana. En suma, la dos premisas (dato y garante) y el apoyo (refuerzo) conducen con solvencia a una conclusión necesaria: el comportamiento humano es equiparable al del animal.



Sin embargo, el esquema prototípico de la argumentación tiene prevista una categoría más: la restricción. La restricción es una reserva que no sirve para apoyar la conclusión defendida, sino que se encarga de todo lo contrario: proponer otra tesis alternativa y generalmente contraria. La restricción indica que, sin necesidad de contradecir el dato que se había utilizado para llegar a la conclusión inicial, puede llegarse a una conclusión diferente utilizando premisas nuevas. Se trata de un obstáculo que bloquea el recorrido inferencial y obliga a obtener una conclusión contraria, que, como se ve, queda implícita: “No todos los mamíferos se comportan igual”. La presencia de una restricción genera por sí misma otra secuencia argumentativa.



La restricción se formaliza sintácticamente en una construcción adversativa, que es la responsable de la orientación que toma el resto del texto. La conjunción *pero* conecta dos segmentos antiorientados que llevan a conclusiones opuestas. Aunque en este caso la relación se produce entre el segundo miembro y las inferencias del primero. El valor discursivo de esta construcción hay que medirlo en términos informativos y argumentativos: en esta estructura binaria se impone el segundo segmento, que se presenta como un argumento más fuerte, de modo que prevalecerá la conclusión favorecida por él. Es decir, la conclusión final implícita “no todos los mamíferos se comportan igual” guía la prosecución del discurso; es con ella con la que tienen que ser coherentes los enunciados que siguen.



Pero volviendo al relevo en el tipo discursivo, la pregunta se antoja evidente. ¿Por qué inicia Vicent un recorrido argumentativo que poco después abandona? Parece que para recordarnos algo que la moderna civilización se empeña en olvidar: el hombre es un animal más, y por tanto sus posibilidades como ser vivo son limitadas, tanto que están previstas por las reglas de la biología y están resumidas en una escala de comportamiento. Ya había avisado Ramón y Cajal: “el hombre tiene más de mono que de ángel y carece de título para evanecerse y engrairse”. Después de esta llamada de atención, el autor pasa a lo que realmente le preocupa: el relato de los desvaríos de un hombre, un mono, que se ha creído dios. Un apunte más: la primera secuencia argumentativa posee una estructura enmarcada (al principio: *Se puede contemplar la historia bajo la fórmula del comportamiento animal*; más tarde: *existe una etología política*); esta circularidad concede solidez a la argumentación, circunstancia que permite que adquiriera aun más relevancia la excepcionalidad del caso. Estamos ante un caso digno de ser contado.

A partir de este momento el texto cambia de modalidad discursiva, y el cambio viene propiciado porque dentro del plan elaborado la inserción de una secuencia narrativa es el recurso que mejor ejemplifica el razonamiento principal. Una vez más, el relato es explotado como secuencia discursiva subordinada por sus propiedades ilustrativas. Su función textual es subsidiaria, pero las reacciones, que ocupan la parte central del texto, son aprovechadas vivamente para remarcar la oscilación entre el pánico y la ira. El esquema de este segmento narrativo reproduce con bastante exactitud el modelo prototípico.

- Prefacio: *pero en la tragedia de Nueva York se ha dado un caso...*
- Situación inicial: *George Bush estaba hablando a unos niños.*
- Incidente: *alguien le sopló al oído el terrible suceso de Manhattan.*
- Reacciones: desde *En el primer momento de la hecatombe* hasta *un hombre acongojado y a un político decidido.*
- Desenlace: *Pero de pronto ha dado un salto más allá de los mamíferos.*
- Situación final: *En menos de una semana...*
- Evaluación: *Y para celebrar este milagro...*

Consustancial al relato es la transformación del agente protagonista. El cambio se desarrolla a lo largo del tiempo y garantiza la unidad de acción. Esquemáticamente, hay un antes (*G. Bush*), un durante (de *monito* a *babuino*) y un después (*dios*). Y lo que llama la atención es la presencia de alguna

indicación metanarrativa: *pero de pronto se inició su transformación biológica*. Este enunciado, además de introducir un elemento más en la serie de las reacciones desencadenadas por el incidente, comenta una de las unidades orgánicas de la narración. No es descabellado pensar que la introducción de este comentario se debe al papel ilustrador del relato dentro de la argumentación: a Vicent le interesa que el tránsito por el relato sea lo más pedagógico posible. Recuérdese que a diferencia de otros casos, aquí la intriga había sido anunciada, y el desenlace, descubierto (*se ha dado un caso que ha sobrepasado todas las reglas de la biología*), con lo que si el relato persiste es porque se encarga de representar, escenificar, las ideas de la argumentación.

Es momento de recordar que el hablante ha comenzado presentando los hechos desde el momento presente de la enunciación y ha mantenido ese anclaje a lo largo de toda la secuencia argumentativa, de modo que incluso el enunciado que introduce la restricción (*pero en la tragedia de Nueva York se ha dado un caso...*) conserva esa perspectiva enunciativa. Pero este enunciado, macroestructuralmente, es estratégico, ocupa un lugar relevante en la arquitectura textual, pues sirve de enganche con el siguiente tramo discursivo. Al tiempo que restricción, es entrada o prefacio de la historia que vendrá. Es un enunciado preparatorio, anuncia que *se ha dado un caso* excepcional y crea expectativas en cuanto a su relato. El comienzo del relato exige el desplazamiento del centro deíctico hasta una zona ajena al hablante y aparecen las formas temporales propias de una perspectiva alejada de su mundo vivencial (*adoptó, sopló, se puso...*). Pero, conforme el relato avanza, los hechos van a ir actualizándose hasta llegar a entrar de nuevo en la esfera del presente (*ha dado, se ha convertido, van a caer...*). Esto ocurre a partir del desenlace. ¿Por qué el desenlace, la situación final y la evaluación son colocados en la zona de participación del hablante? Porque es el espacio del que se había partido y desde el que se está comentando la realidad. Lo que se constata es un abandono de esa zona y un regreso a ella.

En cualquier secuencia narrativa, ni la entrada ni la evaluación pertenecen propiamente al universo de la historia. Están situadas en sus fronteras y se encargan de enmarcar el relato. En realidad, se adscriben al momento de la interacción, al aquí-ahora de los interlocutores. Esto explica que la aparición de la evaluación suela conceder una orientación argumentativa al relato: se utiliza la historia para presentar una verdad, una enseñanza, una consigna, etc., al destinatario. De ahí que podamos interpretar la parte final del relato, es decir, la que ha sido puesta en el plano actual, como una secuencia argumentativa más. Una buena confirmación de que principio y final del texto son argumentativos es la paráfrasis del enunciado que supuso la interrupción de la argumentación: *se ha dado un caso que ha sobrepasado todas las reglas de la biología* es retomado en *ha dado un salto más allá de los mamíferos*. El esquema del último razonamiento queda así:

los enunciados de la secuencia argumentativa no hay marcadores discursivos, pero las relaciones semánticas se muestran con claridad: son de tipo causal. Cada enunciado es la causa o la consecuencia lógico-semántica del anterior.

La aparición del léxico de la zoología ayuda también a trazar diferencias entre las dos grandes zonas del texto. Al principio, se citan *panteras, osos, chimpancés, elefante, ratas*; después, la imagen animal se fija en la de los primates: *macaco, monito, monos, camada, babuino parecido a King Kong*. En esta última serie, el crecimiento biológico guarda relación con las cantidades de ira acumulada. Se sostiene que se puede estudiar el comportamiento del hombre a través de las conductas animales; de ahí que hombre y mono sean mutuamente intercambiables. Pero el animal crece tanto que tapa al hombre, porque la parte visceral anula a la cerebral: únicamente cuando llora vemos que solo es *un hombre acongojado y un político decidido*.

El campo nocional de las conductas es una de las claves del texto. Las manifestaciones del comportamiento y los afectos se mueven entre dos polos: la debilidad y la fortaleza. *Terror, conductas heroicas y cobardes, reacciones violentas, lágrimas, actitud de ese macaco tembloroso, nervioso, pánico, despavorido, muy cabreado, ira, lágrimas, hombre acongojado, político decidido, monito asustado*. No interesan los matices ni las posiciones moderadas. El paso sucesivo de un extremo a otro agranda, si cabe, la irracionalidad del nuevo dios.

3.4. *La adecuación*

El plan textual involucra a tres secuencias discursivas que se ensamblan para descubrir el proceso de gestación de la respuesta americana a los ataques terroristas de septiembre. Los movimientos argumentativos y el apoyo narrativo son las claves estructurales del texto. Vicent ha dispuesto una primera secuencia argumentativa bastante compacta, deudora de las teorías evolucionistas a partir de las cuales hombres y animales habían quedado igualados: el presente gnómico destaca la vigencia de estos postulados. Pero las aspiraciones sobrehumanas del hombre han roto por igual la concha de la secuencia argumentativa y las conclusiones científicas. Al presidente americano, único candidato a dios entre los hombres, le ha llegado la hora de dar el gran salto. Y eso había que contarle, especialmente todas las reacciones encadenadas que propiciaron el milagro. La última secuencia argumentativa recupera el anclaje deíctico del principio y avanza las consecuencias de haber confiado la salvaguarda de la civilización a los

EEUU. Esta interpretación se efectúa desde el punto de vista de la ideología cristiana, sostén moral de occidente. En definitiva, el juego semántico del título encerraba los dos resortes de la maquinaria discursiva que se ha intentado desmontar: la ruptura biológica por parte del hombre (*mono* entendido como primate) y la definitiva hegemonía americana en la nueva era que parece comenzar (*mono*, como uno solo).

4. COMENTARIO LINGÜÍSTICO DEL TEXTO *VIAJE*

¿Entra en tus proyectos de inmediato futuro morir fumigado como un mosquito? Si estás pensando en adquirir una máscara antigás, vete primero al bar de la esquina, pide un whisky doble y trata de relajarte, porque tú no eres un vulgar insecto, sino un extraterrestre que llegó a este planeta gracias a una tormenta nuclear acaecida en este punto del universo hace miles de millones de años, cuando innumerables cometas y asteroides chocaron contra la Tierra e hirvieron los océanos. Aquel desastre sidereal hoy se ha convertido en un gran epopeya molecular y de ese poema químico hemos nacido todos, mosquitos y también cardenales. Los elementos que componen nuestro cuerpo se crearon en alguna estrella de nuestra galaxia y llegaron hasta nosotros después de un largo viaje. Aquella lejana estrella, al convertirse en una supernova, hizo explosión y su fuerza centrífuga sembró de enormes masas de fuego el espacio, que al enfriarse, generaron vida allí donde el azar y la necesidad encontraron un ambiente propicio, trazando una parábola que va desde las charcas donde chapotearon los protozoos hasta ese bar de la esquina en cuya barra ahora estás contando al camarero tu terror a morir fumigado con un whisky en la mano. A algunos nos seduce contemplar la vida como un compuesto químico que está de paso fugazmente por la Tierra. Un día el sol también estallará y los elementos que han constituido una carne mortal, incluyendo en ella los atributos del alma, saldrán disparados otra vez hacia el espacio en un viaje que no terminará nunca. El bien y el mal se instalarán en otro lugar del universo recreándose allí nuevamente bajo la modalidad de isótopos radioactivos, calcio, magnesio, bacteria, hongo, planta, roca, agua, crustáceo, perro, señor del traje gris o monstruo desconocido. En este preciso momento te hallas en este mundo en forma de persona y tal como viene en el programa tu obligación al día de hoy consiste en no poner cara de mosquito para no dar pistas al enemigo. Eres un tipo corriente que está tomando una copa. No compres ninguna máscara. Si de pronto sientes que la calle huele a gas mostaza, el tiempo habrá terminado, pero no te importe, porque en otro punto del universo, a la luz de otra estrella, seguro que

habrá otro bar igual que éste donde con ese mismo whisky en la mano oirás a otro camarero que estará contando la bonita historia de unas personas que se creyeron mosquitos y fueron gaseadas hace mil millones de años¹⁰.

4.1. *El proceso de enunciación*

4.1.1. Intención ilocutiva

Como siempre, el comentario de texto debe partir de una hipótesis acerca de la intención ilocutiva. En este caso, estimamos que es poner de manifiesto el estado de confusión e histeria colectiva en que se hallan las sociedades occidentales después de los atentados terroristas del 11 de septiembre en los Estados Unidos y ridiculizarlo.

4.1.2. Anclaje enunciativo

Se aprecia una división bastante evidente entre el plano actual y un plano inactual que, a su vez, se divide de forma clara entre el pasado y el futuro.

Ya comentamos que el plano actual lo ocupan las referencias que se acercan al punto desde el cual el autor emite su mensaje. En el caso de *Viaje*, este plano actual se corresponde con los pensamientos de un ciudadano anónimo sobre la posibilidad de morir fumigado cual mosquito en un ataque químico.

Las marcas lingüísticas que representan este plano temporal son: el presente de indicativo (*entra, estás pensando, no eres, estás*) y el imperativo de presente (*vete, pide, trata de relajarte*), con la lógica presencia de pronombres personales y adjetivos posesivos de 2.^a persona (*tú, tus*). Tanto la deixis temporal como la personal, pues, están involucradas. Estos parámetros coinciden con lo que esperamos en un diálogo. No está de más recordar que la argumentación suele tener carácter dialógico, y nos encontramos ante un fragmento argumentativo dentro del conjunto del texto, tal y como se comprobará.

En claro contraste con el plano actual desde el que se presenta este ciudadano anónimo, cuando Manuel Vicent pretende convencernos de que la vida es producto del azar y de que sólo es un compuesto químico que está de paso fugazmente por la Tierra, los parámetros de la situación cambian de

¹⁰ Manuel Vicent: *El País*, 7-X-01.

forma radical. Se pasa a un plano inactual, alejado del aquí y ahora mediante las siguientes marcas lingüísticas:

- futuro simple: *estallará, saldrán disparados, no terminará, se instalarán*;
- sintagmas nominales que expresan una noción difusa de tiempo: *un día, otra vez*;
- adverbios y sintagmas preposicionales de lugar: *allí, en otro lugar del universo*;
- tercera persona gramatical.

La deixis personal aleja el relato del tú anterior y lo instala en una tercera persona que le confiere, a ojos del lector, autonomía y objetividad. Esta impresión se refuerza a través de la deixis temporal, puesto que nos alejamos del momento de la enunciación.

La explicación que es producto (o, al menos, eso nos hacen creer) de una investigación científica se sitúa también en un plano inactual. No obstante, en contraste con la voz anterior, la de este manual de astronomía o similar apunta en sus intervenciones al pasado, en lugar de al presente. Los medios lingüísticos de que se vale en esta ocasión Vicent son:

- pretérito perfecto simple: *llegó, hizo explosión, sembró, chocaron, hirieron*;
- oraciones impersonales: *hace millones de años*;
- adverbios de lugar: *allí*;
- combinaciones de adjetivo + sustantivo: *lejana estrella, (después de un) largo viaje*;
- 3.^a persona gramatical en las desinencias: *llegó, chocaron...*;
- pronombres demostrativos e indefinidos: *aquella lejana estrella, en alguna estrella...*;
- adjetivos posesivos: *su*.

El efecto conseguido es todavía más convincente que al usar el futuro, puesto que solemos otorgarle al pasado el marchamo de verdad, especialmente cuando la información recibida se reviste del léxico propio de la ciencia.

En definitiva, el anclaje enunciativo del texto se acerca o se aleja del momento del habla de acuerdo con los deseos de Vicent: cuando se pretende reflejar la opinión del lector-tipo del texto, las marcas lingüísticas apuntan al plano actual; por el contrario, cuando se parafrasea una (pretendida) opinión científica, se apunta al pasado. Por último, cuando se trata de argumentar que la vida es producto del azar y que está de paso por la Tierra, las

referencias se dirigen al futuro, pues la tesis que se defiende forma parte del ámbito de lo posible y, por tanto, no factual.

4.1.3. La modalización o subjetividad

La presencia de un léxico valorativo que nos dé pistas sobre la implicación del hablante en su enunciado es mucho menos evidente en *Viaje* que en *Mono dios*. No obstante, podemos apreciar la presencia de estas formas marcadas semánticamente (en lugar de otras neutras) cuando se trata de:

- a) trivializar la importancia de la vida humana: *vulgar insecto, morir fumigado, tipo, corriente*;
- b) magnificar el proceso de creación del planeta Tierra: *epopeya molecular, poema químico*;
- c) implicar a la Iglesia (¿como responsable?): *y también cardenales, una carne mortal, los atributos del alma*.

4.1.4. Polifonía

En este texto se pueden distinguir con bastante claridad al menos tres voces diferentes:

- El locutor, la persona que se hace responsable del discurso; en este caso, Manuel Vicent, como se desprende de la afirmación: “A algunos nos seduce contemplar la vida...”.
- Un primer enunciador, un tipo anónimo que piensa que va a morir en un ataque terrorista de tipo químico, o quizá bacteriológico, y que tiene la intención de comprar una máscara antigás. Evidentemente, este enunciador no es más que un producto de la imaginación de Vicent, de cuyo discurso se apropia y lo introduce como contrapunto a sus propias opiniones.
- Un segundo enunciador (la comunidad científica), de cuyo discurso se sirve el locutor para apoyar una de sus opiniones. La voz de este enunciador oscila entre un estilo indirecto encubierto y un eco irónico.

Podemos pensar en el estilo indirecto encubierto porque, en un primer momento, parece que el enunciador se apropia del sistema conceptual del campo científico. Aparecen representados el campo semántico del espacio: *estrella, supernova, cometa, asteroide, la Tierra*; y el campo semántico de la biología: *protozoos, azar y necesidad, ambiente, generar vida*.

Sin embargo, el enunciador introduce expresiones irónicas como *desastre sideral*, *epopeya molecular*, *poema químico* (estas tres son equiparadas) y una ironía aún más profunda con *mosquitos y también cardenales*, una alusión doble al lector-tipo del texto (el mosquito) y al colectivo católico, implicado tanto en la batalla de explicar cómo se generó la vida en la Tierra como en la actitud apocalíptica que el mundo occidental está tomando después de los ataques terroristas del 11 de septiembre.

El hecho de que no se especifique la fuente de conocimiento y, por el contrario, sí se aspire a reforzar lo que el locutor estima que son, o querría que fuesen, valores compartidos nos impulsa a pensar que el segundo enunciador aparece en forma de eco irónico, más que de estilo indirecto encubierto.

4.2. *La macroestructura*

Gran parte de la representación del un mundo con sentido en *Viaje* reposa en la coexistencia de las tres voces a las que acabamos de aludir. No obstante, podemos añadir algunos aspectos interesantes para justificar nuestra hipótesis acerca de la intención ilocutiva del autor.

En primer lugar, habría que destacar la ausencia de división en párrafos del texto. Al hablar de macroestructura, esperaríamos comentar cómo se organiza la información en párrafos para formar un conjunto coherente. Sin embargo, la columna periodística, por sus características como género (brevedad, idea única...) produce textos como el que nos ocupa, en los cuales no hay división en párrafos de la información. Por tanto, tampoco existe, *a priori*, ninguna información que esté resaltada formando un párrafo propio.

Sin embargo, cuando analizamos la división en enunciados, encontramos un procedimiento alternativo para resaltar la información que interesa. Frente a la profusión de enunciados constituidos por oraciones compuestas y complejas de gran extensión, en el punto clave, cuando el locutor acaba de exponer sus tesis, dos de los enunciados se corresponden con oraciones relativamente breves: "Eres un tipo corriente que está tomando una copa. No compres ninguna máscara". La diferencia de longitud está justificada: Vicent utiliza este recurso para llamar la atención del lector sobre esta porción del texto, que coincide con la hipótesis de intención ilocutiva que formulamos al comienzo de este comentario.

Por otra parte, la información en *Viaje* dista mucho de estar colocada de forma lineal, en una progresión temática constante. Ni siquiera se respeta el orden normal en las secuencias argumentativas (dato-tópico-tesis). Más bien, parece que la información se agolpa en torno a tres palabras clave, verdaderos focos aglutinadores de significado. Quizá la más llamativa a primera

vista sea *mosquito*, pues, aparte de la repetición insistente, agrupa en torno a sí términos afines como *fumigar*, *máscara antigás*, e *insecto*. No son menos importantes los términos *viaje* y *monstruo*.

La relevancia del primero queda patente ya desde el mismo título. El término *viaje* engloba la idea que el locutor quiere transmitir, con la que pretende seducir, persuadir al lector-tipo para que abandone su actitud ridícula. En torno a la idea del viaje que trajo la vida a la Tierra encontramos *extraterrestre que llegó a este planeta*, *un largo viaje*, *parábola*, *compuesto químico que está de paso* y *viaje que no terminará nunca*. La información se repite con una cadencia regular cuando el locutor toma la voz, recalcando la idea una y otra vez. Por si fuera poco, el primer término de la serie, *extraterrestre*, es introducido mediante el marcador *no... sino...*, precisamente para resaltar que se trata de información nueva, que del tema anterior, *mosquito* (con todo lo que conlleva con respecto a la polifonía, la organización del texto en secuencias, etcétera) vamos a pasar a uno nuevo, *extraterrestre*.

La importancia del *monstruo desconocido* es informativamente menor, pero no deja de ser grande si consideramos la hipótesis de intención ilocutiva que formulamos. La conexión entre *monstruo desconocido* y *enemigo* es evidente y, sin embargo, puede no serlo tanto para el lector que se acerca al texto por primera vez. La clave para la interpretación reside en la última línea: “(...) la bonita historia de unas personas que se creyeron mosquitos y fueron gaseadas...”. Lo que Manuel Vicent intenta poner de manifiesto con la inclusión de los términos que aquí presentamos es el hecho de que la humanidad siempre ha necesitado una leyenda negra, un hecho apocalíptico.

4.3. *La estructura de la composición*

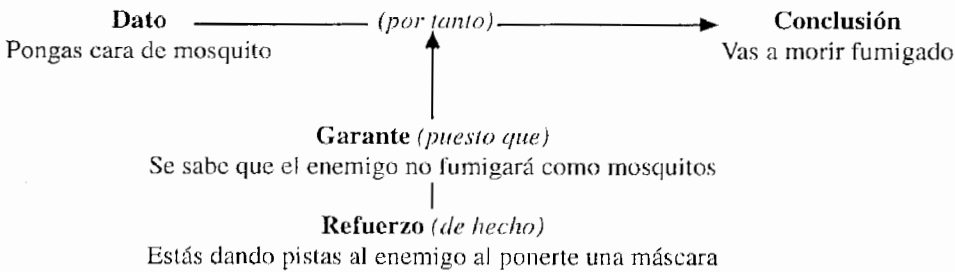
4.3.1. El plan global y la secuencias discursivas

Los textos periodísticos, por definición, tienen una finalidad, o sea, intentan influir en el lector. Este dato es particularmente relevante en el caso de la columna. Lejos de las exigencias de describir un acontecimiento, inherentes a la crónica, la columna permite a su autor explayarse en la emisión de opiniones propias. Con esta información en mente, no ha de extrañarnos que este texto esté dominado por las secuencias argumentativas.

Por otra parte, la hipótesis de la intención ilocutiva que hemos esbozado al inicio del comentario también apunta a un movimiento argumentativo. El plan global que ha trazado Vicent consiste en exponer en primer lugar la opinión ajena (la de ese hombre anónimo que teme morir en un ataque terrorista) para, posteriormente, ridiculizar esta forma de ver las cosas y

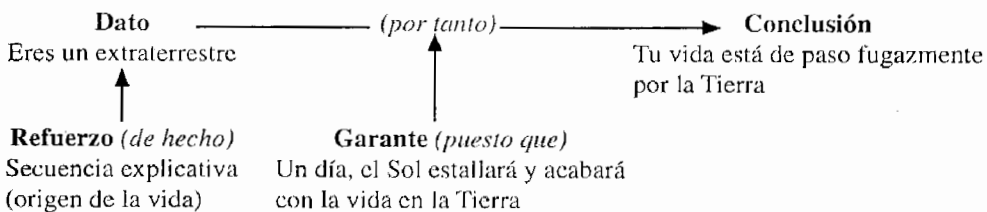
La incertidumbre crece más aún, porque esta segunda secuencia argumentativa también se refuta. Esta vez se respeta el dato inicial, pero se niega la validez de la garantía, con lo cual se interrumpe el proceso inferencial. La voz del locutor entra en juego e introduce su propia tesis: puedes morir fumigado si pones cara de mosquito.

De forma jocosa, Vicent equipara la máscara antigás que el lector-tipo está pensando adquirir con una trompa de mosquito y atribuye a la histeria que mueve a comprar dicha máscara la consiguiente represalia terrorista, la fumigación. Vicent, en resumen, se ríe de la tendencia humana a inventar “monstruos” cuando no existe un enemigo, una amenaza real. La estructura de esta tercera secuencia argumentativa es:



En esta ocasión, tanto la garantía como la conclusión han de ser recuperadas de las secuencias anteriores, porque no aparecen expresamente en el texto.

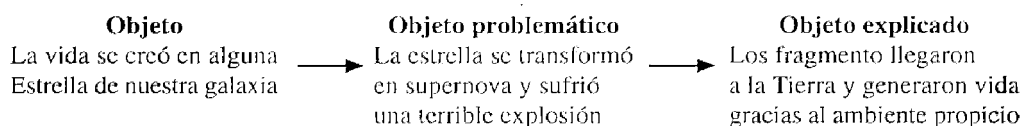
La cuarta secuencia argumentativa inicia el razonamiento del locutor acerca del origen del hombre y su destino inevitable como raza. La contraposición respecto a la voz del primer enunciador se recalca mediante el marcador *no... sino...*, que siempre introduce la polifonía en el discurso. Además, hay un cambio de centro deíctico, como ya hemos apuntado anteriormente. El esquema de la cuarta secuencia argumentativa es el siguiente:



Habitualmente, la argumentación consiste en llevar al lector desde un dato compartido, que se da por seguro, hasta otro no tan seguro, por medio de un proceso inferencial en el que entran en juego tanto los saberes compartidos por

la sociedad (los tópicos, la garantía) como los ejemplos variados que el emisor aporta (el refuerzo). Sin embargo, en esta ocasión encontramos el soporte no como apoyo al proceso inferencial, sino como apoyo al dato inicial.

El dato que el locutor utiliza como base de su argumentación (eres un extraterrestre) es controvertido, esto es, puede ser rechazado por el lector-tipo al que va dirigido el texto. Por ello, Vicent introduce un refuerzo que lo haga más fácilmente digerible, la secuencia explicativa. Esta secuencia explicativa apela a la autoridad de la comunidad científica, que es indiscutible para un profano en la materia y, por tanto, hace admisible el dato que antes se presentaba como una mera entelequia del locutor. El esquema formal de la explicación es:

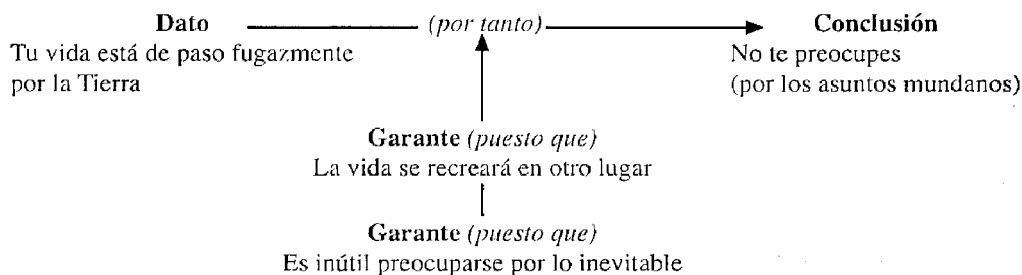


Como en cualquier secuencia explicativa, a partir de un dato que se presenta como objeto complejo, se añade un grado de tensión para transformarlo en objeto problemático antes de ofrecer una solución al enigma, un objeto explicado.

Volviendo a la cuarta secuencia argumentativa, el locutor utiliza como garantía de su proceso inferencial uno de los tres tipos básicos de argumentos: la analogía. Una vez aceptada la explicación de cómo surgió la vida en la Tierra, es fácil estar de acuerdo en que el Sol podría sufrir un proceso similar al de la estrella de que se habla anteriormente, es decir, colapsarse y estallar, cumpliendo con ese proceso el ciclo vital de las estrellas: generar vida, convertirse en supernova, explotar y aniquilar la vida, esparcir fragmentos por el Universo que vuelvan a generar vida en otro lugar.

Gracias al soporte del dato y a este tópico que aceptamos por analogía, resulta mucho más fácil compartir una tesis que, al principio, parecía muy alejada del punto de vista que teníamos.

Esta tesis (la vida está de paso fugazmente por el planeta Tierra) se recicla como dato inicial para la quinta secuencia argumentativa, cuya estructura es:



pasa por el primer fragmento descriptivo al que hemos aludido (“ese bar de la esquina en cuya barra [ahora] estás contando al camarero tu terror a morir fumigado con un whisky en la mano”) y termina un poco más adelante: “En este preciso momento, te hallas en este mundo en forma de persona (...). Eres un tipo corriente que está tomando una copa”. El locutor asume que sus tesis han ido aceptándose y que el lector-tipo ha ido a tomarse un whisky, o quizá varios, dado que en el segundo fragmento se está tomando *una copa*.

4.3.2. La cohesión

Las dos primeras secuencias argumentativas presentan procedimientos cohesivos léxicos y gramaticales comunes. Esta circunstancia no ha de extrañar, puesto que la función de ambas secuencias en el plan global está indisolublemente unida: la primera introduce una tesis anterior y la segunda la refuta. El hecho de que ambas vayan dirigidas al lector-tipo (parafraseando su pensamiento) explica la profusión de referencias a la segunda persona gramatical mediante la deixis exofórica: *tus, vete, relajarte, tú*, y mediante la elipsis del pronombre personal *tú*, que se puede recuperar a partir de las desinencias verbales: *estás, vete, pide*.

La sustitución de uno de los focos semánticos del texto, *mosquito*, por su hiperónimo *insecto* recalca la importancia del término en el plan global y en la argumentación del primer enunciador.

Lo más interesante en la tercera secuencia argumentativa es la contraposición entre *mosquito* y *tipo corriente*, que podríamos catalogar como antinomia contextual. El fenómeno contrario, la correferencia léxica, también aparece, pues se equipara *poner cara de mosquito* con *dar pistas al enemigo*. De nuevo, dos de las palabras claves del texto, *mosquito* y *enemigo*, están presentes en una secuencia discursiva argumentativa.

La secuencia explicativa también muestra un alto grado de cohesión, gracias al uso (parafrástico) del léxico científico. Por ejemplo, como hemos visto más arriba, se hace uso del campo semántico del cosmos: *planeta, universo, cometas y asteroides, la Tierra, estrella, galaxia, supernova, espacio*. También hemos comentado anteriormente el aglutinamiento de significado en torno a *viaje* y la presencia del léxico de la biología evolutiva, así como de un léxico de tipo valorativo. A todo esto, podemos añadir la correferencia entre *este planeta, este punto del universo y la Tierra*, reforzada por la presencia del pronombre demostrativo; el léxico asociado con *explosión: masas de fuego y enfriarse*; y la distribución de deícticos mediante los adverbios *desde... hasta...*, que conectan el objeto complejo (con centro deíctico desplazado del presente) con el objeto explicado (anclado en el aquí y ahora).

La cuarta secuencia argumentativa vuelve a mostrar ejemplos de sinonimia contextual o correferencia: *la vida, compuesto químico, carne mortal*. El sintagma *atributos del alma* se presenta como hipónimo del mencionado *carne mortal*, en un gesto irónico evidente que contribuye al contenido modal del texto desde el nivel léxico. También son correferentes la pareja de términos *el bien y el mal* con la larga lista *isótopos radiactivos, calcio, magnesio, etcétera*. De nuevo, la modalidad del enunciado entra en juego, pues equiparar el bien y el mal con una lista de términos sin conexión aparente y sin especificar cuáles de ellos deben ser asociados con cada hiperónimo denota una clara intención de relativizar la importancia de esas categorías morales, tan discutidas últimamente por los medios de comunicación de masas en relación con las reacciones a los atentados del 11 de septiembre.

4.4. *La adecuación*

Recapitemos: el plan global que Manuel Vicent ha trazado en “Viaje” es de una complejidad notable. La base de la argumentación con que pretende embaucar al lector la constituyen las cinco secuencias argumentativas. El entramado que desarrollan, como ya apuntamos, dirige la atención del lector del argumento pro-americano al del propio autor, siguiendo así el esquema sofisticado clásico.

La exposición del argumento oficial, pro-americano, se sirve de un medio de gran eficacia para conectar con el lector: la polifonía. Cuando se parafrascan los pensamientos, las opiniones de un enunciadador anónimo, cualquiera que esté pensando en comprar una máscara antigás puede identificarse con él. Además, el uso de la deixis para apuntar al plano actual refuerza esa identidad mutua, por la cercanía que se establece con el lector. Por razones análogas, aparece en la primera secuencia argumentativa lo que podríamos llamar deixis contextual, cuando se alude al “bar de la esquina” —una referencia que resulta cercana a cualquiera que viva en España—.

El argumento de Vicent, que contrasta con el anterior, utiliza medios similares, pero de forma distinta: la polifonía se orienta a introducir una voz difícilmente discutible (la de la comunidad científica) en el discurso. Las marcas deícticas varían totalmente: se pasa del presente al pretérito, de la segunda a la tercera persona (impersonal, distanciada); incluso se pasa del léxico común al científico (*supernova, azar, necesidad, ambiente*). Además, se introducen secuencias discursivas distintas de la argumentativa (exposición y descripción).

Los procedimientos cohesivos, la ironía, la creación de focos semánticos que aglutinan en torno a sí otras palabras, refuerzan la coherencia del texto y hacen, en definitiva, que su riqueza crezca y sea un desafío para quien lo comenta y un deleite para el lector.

A

ACTAS

CUBIERTA: JOSEMARÍA MEDINA



Editorial Universidad de Granada

ISBN 84-338-2922-X



9 788433 829221