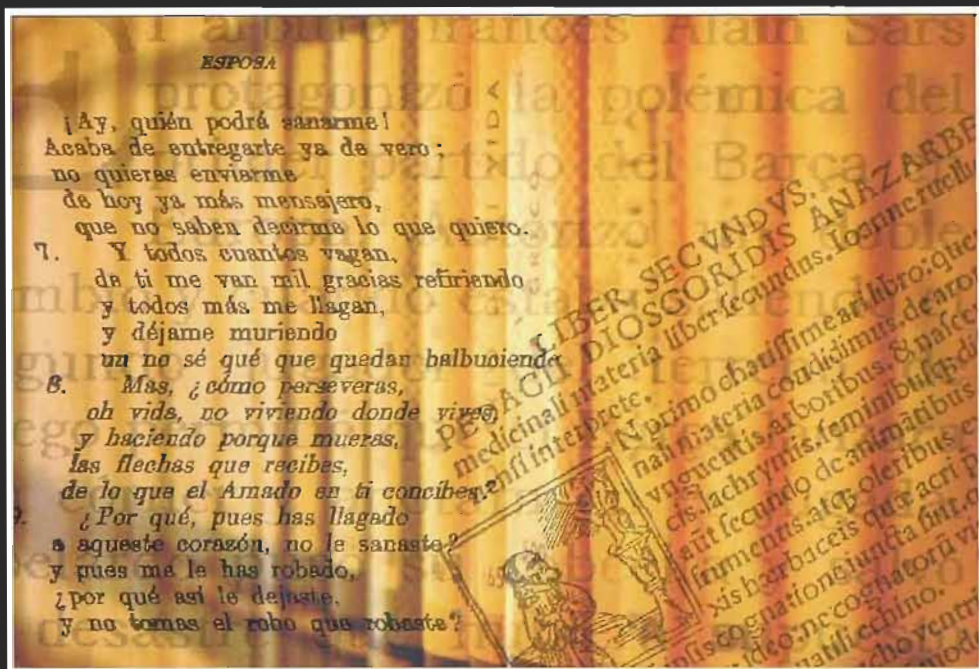


La enseñanza de la Lengua Española en los textos



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

Juan Antonio Moya Corral (ed.)

Granada, 2000

JUAN ANTONIO MOYA CORRAL (ed.)

La enseñanza de la Lengua Española en los textos

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

Coordinadas por: M^a I. Montoya Ramírez y J.A. Moya Corral

Organizadas por el Departamento de Filología Española

Granada, noviembre 1999

CENTRO DE FORMACIÓN CONTINUA DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

GRUPO DE INVESTIGACIÓN «ESTUDIOS DE ESPAÑOL ACTUAL»

GRANADA, 2000

© de esta edición JUAN ANTONIO MOYA CORRAL
© de los artículos: los respectivos autores
© Portada: Victor Pablo Aldaya

ISBN: 84-95276-59-3

Depósito Legal: GR. 560-2000

ÍNDICE GENERAL

PRÓLOGO	9
---------------	---

CONFERENCIAS

Gramática, tradición y manuales de enseñanza	
MARÍA JESÚS BEDMAR GÓMEZ	15
Concepciones de los profesores de secundaria sobre evaluación	
LEONOR BUENDÍA EISMAN	41
La cohesión discursiva: de la teoría a la práctica	
HUMBERTO LÓPEZ MORALES	55
Algunos enfoques en la enseñanza de la ortografía	
JOSÉ MARTÍNEZ DE SOUSA	67

COMUNICACIONES

Una unidad didáctica sobre el léxico del mantecado artesanal en Estepa (Sevilla)	
MARÍA DEL CARMEN ARAGÓN ÁLAMOS	87
El lenguaje humorístico en la enseñanza de la lengua	
PEDRO BARROS GARCÍA	93
Fundamentos del área de la lengua castellana y literatura en el curriculum de educación primaria	
MARÍA GLORIA CASTILLO RUBIÑO	103
Sobre el léxico de una comunidad a través de sus canciones populares (Las Palmas de Gran Canaria)	
MARGARITA R. DÉNIZ HERNÁNDEZ	109
Una propuesta de didáctica para el departamento de lengua castellana y literatura: los procesos de comunicación en el segundo ciclo de la educación secundaria obligatoria	
JOSÉ LUIS FERNÁNDEZ DE LA TORRE	117
Un ejemplo práctico de la enseñanza del léxico popular del español: el folclore y el léxico popular de la Semana Santa en Huelma (Jaén)	
ANTONIO JESÚS GUZMÁN GALIANO	133

Mecanismos de formación de las variantes hipocorísticas de los antropónimos en español	
ENRIQUE MARTÍN GARCÍA	141
El teatro como vehículo lúdico y pedagógico en la educación	
FRANCISCA MOLINA SERRATO	153
Enemigo subterráneo: Gacetilla de la Escuela de Arte de Melilla	
M ^a A. MONTERO ALONSO Y J. CARRILLO GRACIA	167
La enseñanza de la lengua española a través de los programas infantiles de televisión. Un caso ejemplar: Barrio Sésamo	
JUAN JOSÉ MONTIANO RUIZ	183
El análisis de las comparativas y las consecutivas	
JUAN ANTONIO MOYA CORRAL	195
Compresión y expresión oral	
ENCARNI ORTÍZ EXTREMERA	205
La ortografía y su enseñanza	
JOSÉ POLO	213
La “cultura popular” en el aula: estudio del léxico de la matanza en Baeza (Jaén)	
M ^a FRANCISCA RASCÓN PEÑAS	219
El lenguaje a través de la música. Propuestas didácticas en educación primaria	
M ^a PILAR RIPOLL QUINTANA	227
La enseñanza de la expresión oral en la educación infantil. Propuestas didácticas	
MARÍA JOSÉ SÁNCHEZ RODRÍGUEZ	237
Observaciones sobre las lenguas o los lenguajes especiales	
ANTONIO TERUEL SÁEZ	247
El subjetivismo en la presentación de la información: el caso de dos textos periodísticos (futbolísticos)	
ENRIQUE YERVES CAZORLA	257
MESAS REDONDAS	
La evaluación institucional de la Universidad	
JUAN CAMPOS FERNÁNDEZ	271
Sobre la finalidad de la evaluación en el aula de lengua española	
JENARO ORTEGA OLIVARES	275
Una forma distinta de pensar sobre evaluación	
EUGENIO HIDALGO DÍEZ	279
La gramática	
LUIS DE LA ROSA FERNÁNDEZ	285

El controvertido concepto de oración	
JACINTO MARTÍN MARTÍN	301
Proyecto de trabajo sobre cuestiones sintácticas	
M ^a CONCEPCIÓN TORRES LÓPEZ	307
La historia de la gramática en la enseñanza de la lengua	
MANUEL PEÑALVER CASTILLO	311
Los manuales de gramática en las enseñanzas medias	
ISABEL MARTÍNEZ NAVARRO	323
La lengua española en el bachillerato. Enseñar gramática, enseñar lengua	
JUAN FERRER TORRES	331
TALLERES	
Esbozo de un comentario filológico de texto	
M ^a ISABEL MONTOYA RAMÍREZ	343
El comentario lingüístico de textos en el bachillerato	
JOSÉ MARÍA GÓMEZ RODRÍGUEZ Y GONZALO LÓPEZ SANTAMARÍA	351

PRÓLOGO

Durante los días 24-27 de noviembre de 1999 tuvieron lugar las actividades de las V Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española, cuyas *Actas* se recogen en este volumen. La reunión siguió el curso de todos los años, con un alto número de matriculados que día a día, mañana y tarde, llenaron el Aula Magna de la Facultad de Filosofía y Letras. Las jornadas cumplieron, ya por quinta vez, con el doble objetivo que se propusieron sus coordinadores cuando en 1995 pusieron en marcha su primera edición: servir de vehículo para la innovación científica y constituir un punto de encuentro para los miembros de la comunidad educativa interesados por los temas de enseñanza de la Lengua española. Evidentemente, este segundo objetivo no puede reflejarse directamente en unas *Actas*, pero constituye uno de los acicates que actúa como impulsor de estas actividades y deja su huella, aunque sea de forma indirecta, en sus contenidos.

Cuatro han sido las conferencias que se han pronunciado en esta ocasión. El Dr. López Morales, de la Universidad de Puerto Rico, secretario general de la Asociación de Academias de la Lengua Española y maestro de lingüistas, disertó sobre el tema *La cohesión en el texto escrito: de la teoría a la práctica*, en donde hizo un recorrido por los enfoques que, respecto de *coherencia* y *cohesión*, tienen las distintas escuelas; resumió los resultados a que han llegado los más importantes estudios prácticos, y terminó, como es habitual en sus intervenciones, animando al auditorio para que proyectara actividades en esta línea tan necesaria en el desarrollo educativo e intelectual de los estudiantes, y, a la vez, tan desatendida en los centros de enseñanza españoles. Don José Martínez de Sousa, experto en ortografía y ortotipografía, desarrolló el tema *Algunos enfoques sobre la enseñanza de*

la ortografía. En su conferencia reflexionó sobre las preguntas cruciales de todo buen profesor de ortografía: *que* hay que enseñar en ortografía; *como* se debe enseñar, es decir, cuál debe ser su metodología, donde proporcionó valiosos consejos prácticos; y *dónde* informarse para el estudio de la ortografía. La Dra. Buendía Eisman, de la Universidad de Granada, dedicó su conferencia a analizar *Las creencias de los profesores de secundaria sobre evaluación*; prestó atención al concepto de evaluación, que frecuentemente se confunde con el de promoción, o examen; se detuvo en explicar las diferentes vertientes de la evaluación y, finalmente, comentó los resultados de una encuesta acerca de lo que opinan los profesores que es o debe ser la evaluación. La conferencia de la Dra. Buendía estuvo seguida de un jugoso diálogo en donde los profesores presentes tuvieron ocasión de manifestar el fuerte contraste que existe entre la realidad del contexto educativo y el deseo de una evaluación satisfactoria. La Dra. Bedmar Gómez, de la universidad de Granada, habló sobre *Gramática, tradición y manuales de enseñanza*; hizo un detenido análisis de los contenidos gramaticales reflejados en los manuales de enseñanza primaria y secundaria; y, a la luz de la orientación funcional de la gramática, puso de manifiesto la disparidad de enfoques que frecuentemente pueblan los manuales escolares.

Las Mesas Redondas versaron sobre *La evaluación* en la que participó el Dr. Campos Fernández, director del Gabinete de evaluación y mejora de la calidad de la docencia de la Universidad de Granada, quien expuso las directrices del proceso de evaluación que está siguiendo esta Universidad. El Dr. Ortega Olivares, del Departamento de Lingüística General, se refirió al proceso de evaluación en el aula y su interés en el aprendizaje. Don Eugenio Hidalgo, del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, expuso los principios teóricos de la evaluación. Finalmente, el Dr. Moya Corral, Coordinador de las asignaturas de Lengua Española en el Curso de Orientación Universitaria y en la L.O.G.S.E., se refirió a las contradicciones entre evaluación y exámenes de acceso. La segunda Mesa Redonda continuó con la misma filosofía de las III y las IV Jornadas, en las que también se programaron Mesas Redondas sobre *El análisis sintáctico*. En esta ocasión intervinieron tres ilustres catedráticos de Lengua y Literatura de diferentes Institutos de Enseñanzas Medias: don Jacinto Martín Martín, del IES "Padre Suárez" de Granada, hizo un minucioso recorrido por los distintos enfoques de la sintaxis y destacó el interés que cada uno ofrecía para la práctica del análisis sintáctico; don Luis de la Rosa, del IES "Padre Manjón" de Granada, se refirió a la metodología de

la enseñanza de la sintaxis y a las ventajas de los enfoques pedagógicos; finalmente, doña Concepción Torres López, del IES “Padre Poveda” de Guadix (Granada), expuso las directrices de un trabajo, sobre “Madurez sintáctica”, que está elaborando a base de muestras de redacción de estudiantes de enseñanzas medias de toda la provincia de Granada. La tercera Mesa Redonda versó sobre *La Gramática en la enseñanza primaria y secundaria* y estuvo coordinada por el Dr. Peñalver Castillo, de la Universidad de Almería, y en la que también intervinieron dos profesores de IES almerienses, estudiosos de los manuales de *Gramática* del Bachillerato: la Dra. Martínez Navarro y el Dr. Ferrer Torres. El Dr. Peñalver hizo un recorrido por la historia de los contenidos gramaticales en la enseñanza de la lengua; la Dra. Martínez disertó sobre la gramática que se enseña en el Bachillerato y, finalmente, el Dr. Ferrer discutió sobre la alternativa enseñar gramática o enseñar lengua.

Hubo, asimismo, dos Talleres: *El comentario filológico de textos*, dirigido por la Dra. Montoya Ramírez, de la Universidad de Granada, quien, sobre un abundante *corpus* de textos medievales, recordó las directrices del comentario filológico. El segundo Taller versó sobre *El comentario lingüístico de textos en el bachillerato* y corrió a cargo de don José María Gómez Rodríguez y don Gonzalo López, profesores de bachillerato en Almería y Sevilla respectivamente, quienes comentaron numerosos textos desde la perspectiva pragmática, atendiendo a la producción, la interpretación y las recursos textuales.

Las comunicaciones abarcaron un campo temático amplio: enseñanza del léxico, de la expresión oral; comentarios de publicaciones escolares, de programas televisivos; reflexiones sobre el lenguaje humorístico; estudios pragmáticos sobre análisis de la conversación; etc.

Los coordinadores de las Jornadas quieren dejar constancia de su agradecimiento a todos los que colaboraron, de una forma u otra, en las múltiples actividades de aquellos días: a los numerosos asistentes que poblaron el Aula Magna de la Facultad de Filosofía y Letras y que, con sus intervenciones, le dieron vida a todas las actividades; a los tutores siempre solícitos; a los presidentes de mesa que lograron que se cubrieran los objetivos; a los comunicantes afanosos y desinteresados; y, finalmente, a los conferenciantes que generosamente nos regalaron los trabajos que adornan estas *Actas*; a todos ellos muchas gracias.

Juan Antonio Moya Corral
(Calahonda, domingo, 4 de junio de 2000)

CONFERENCIAS

GRAMÁTICA, TRADICIÓN Y MANUALES DE ENSEÑANZA

MARÍA JESÚS BEDMAR GÓMEZ
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

El título que le he dado a esta conferencia, debo señalar, es demasiado amplio para lo que voy a tratar en el margen de tiempo de que dispongo. Responde, más bien, a una llamada de atención que ne gustaría compartir con ustedes. La situación, que no es sino reflejo de mi experiencia como enseñante, es esta: cuando en segundo curso de Filología Hispánica —según planes de estudio— los alumnos, tras haber superado las pruebas de COU, se enfrentan de nuevo con la gramática, lo hacen con una base de preparación bastante homogénea en ciertos temas, una preparación que responde a lo que podríamos llamar principios tradicionales. Como la situación se repite año tras año, he querido acercarme a la fuente de sus conocimientos e incluso, ampliando el margen, a la de los conocimientos con los que al día de hoy se está preparando a niños y a adolescente de entre doce y dieciocho años. He pretendido así, por un momento, tomarle el pulso a lo que puede ser, al menos en buena parte, una situación futura. Para ello me he valido de una pequeña muestra de manuales con los que se imparte gramática tanto en centros de Enseñanza Primaria como Secundaria de Granada y provincia. El material de consulta manejado abarca los siguientes niveles (que incluyen, en la situación actual, distintos planes de enseñanza):

- Sexto de Primaria
- Octavo de E.G.B.
- Primero de B.U.P.
- Cuarto de E.S.O.
- Primero de Bachiller
- COU

Dados los objetivos de este trabajo, no haré referencia bibliográfica a los autores de los manuales en particular, antes al contrario, entiendo como bloque la materia de estudio que voy a tratar.

Adelanto ya que no se encuentran demasiadas sorpresas en la tónica general de los manuales consultados: hay mucho de gramática tradicional, hay mucho de principios que podemos considerar tradicionales en lingüística enseñados con carácter repetitivo. No es que no los haya más avanzados: hay manuales que, efectivamente, valorando los logros de la gramática tradicional, combinan de modo equilibrado este tipo de gramática con la de carácter estructural y así queda de manifiesto en algún que otro prólogo; los hay que desde su comienzo dan realce a factores comunicativos, incluso la pragmática es integrada con alguna que otra referencia; los hay también que parten de reglas de reescritura y terminan hablando de subordinación oracional. Lo que sí vengo a poner de realce aquí es el resultado de una inevitable relación causa efecto entre lo que se ha aprendido y el poso de conocimiento que ello proporciona.

Doy fe—cualquiera puede hacer la comprobación a poco que hojee ocho o diez manuales— de que no he tenido que esforzarme en la búsqueda de lo que quería encontrar: toda una serie de conocimientos coherentemente distribuidos por niveles que revelan la vitalidad de viejas concepciones. Ante este hecho me gustaría explicar mi posición. No es que los logros de la gramática tradicional tengan que ser dados de lado, todo lo contrario: apreciarlos en su justa medida e incluso ponerlos de relieve significa respetar un trabajo hecho en favor del objeto de estudio que nos concierne. En esta línea no faltan trabajos rigurosos que nos ayudan a descubrir en la historia de la gramática los puntos de partida de nuestra modernidad. Probablemente en la Mesa Redonda prevista sobre gramática en las Enseñanzas Primaria y Secundaria tengamos información de este tipo. Pero así como esa orientación tradicional ha venido cumpliendo su papel, al día de hoy contamos con todo un bagaje de conocimientos que, por las mismas razones, no puede ser ni ignorado ni soslayado.

Aquello que se explique en un nivel de enseñanza u otro es tarea propia de la pedagogía aplicada a la gramática. Cuando hay que aprender a entender los textos, a lograr un buen nivel de expresión oral y escrita, la teoría por sí misma estorba. Si yo defiendo en este momento la necesidad de un espacio propio y definitivo para teorías actuales es porque los contenidos de los manuales con los que se enseña —sean esos contenidos los que deban ser— están indudablemente cimentados, determinados, por la posición teórica que explícita o implícitamente se adopte. Por este motivo y para que sirva de fuerte contraste, me interesa considerar ahora la tradición al modo inverso: como obstáculo que retarda el que otras posiciones ya consolidadas se ofrezcan en beneficio del conocimiento de nuestro objeto de estudio. Desde luego, en este cometido la tradición no actúa por sí misma: somos nosotros quienes estamos manejando sus frutos.

Logros actuales. Un panorama difícil de abarcar y que a mí me toca reducir al campo de trabajo —profesional y físico— en que me muevo. En lo yo pueda plantear ahora, mi opción está en consonancia con concepciones lingüísticas, en general, y gramaticales, en particular, acordes con lo que hoy conocemos como lingüística funcional y gramática funcional del español. Algunas referencias haré también a la lingüística del texto.

En consecuencia, conviene en este momento que anticipe que no van a oír prácticamente nada que no se haya dicho. Lo que haré es recordar y contraponer opciones, alguna, eso sí, de reciente factura. Naturalmente, puedo resultar parcial en la elección de la opción contraria a la tradicional. Es inevitable. Pero, si ello ha de valer para algo, que sea exclusivamente para acortar distancias entre los polos universitario y no universitario de la enseñanza. Porque, en definitiva, no creo que tenga razón de ser el siguiente reparto: enseñar gramática con sesgo tradicional en los niveles de Primaria y Secundaria y gramática funcional en la Universidad.

Un recorte más al alcance de mi propósito: las cuestiones que he seleccionado para dar cuenta de la situación a que me vengo refiriendo son las siguientes:

- El signo lingüístico y la concepción tripartita del lenguaje
- El concepto de oración y la clasificación oracional

2. EL SIGNO LINGÜÍSTICO Y LA CONCEPCIÓN TRIPARTITA DEL LENGUAJE

2.1. LA LENGUA NO ES UN SISTEMA DE SIGNOS ESCRITOS

La lección con que habitualmente comienzan los manuales de gramática suele llevar un título tal como *Lenguaje y comunicación*. En ella se deslindan los siste-

mas semiológicos lingüístico y no lingüístico y se pone de manifiesto que la unidad del sistema lingüístico es el *signo lingüístico*. Signo—se dice—es la unidad de que se compone la lengua, la cual es un sistema de signos orales o escritos.

La lengua es un sistema de signos, pero que estos se clasifiquen a partir de la entidad lengua en orales o escritos supone introducir de soslayo la consideración de *lengua* como *texto*, entidades estas en modo alguno identificables. La lengua, entendida como sistema, no es otra cosa que el saber idiomático que comparten los miembros de una comunidad histórica, saber organizado en una red de relaciones cuyos puntos de encuentro son los signos. Las manifestaciones de este saber, sus productos, son estudiados por disciplinas lingüísticas, Gramática, Fonología y Lexemática, que ponen de relieve las estructuras, las organizaciones sistemáticas del lenguaje. El texto es siempre producto de la actividad lingüística individual y puede ser oral o escrito, según adopte unos mecanismos de presentación u otros, mecanismos obviamente divergentes.

2.2. LA TEORÍA DEL SIGNO LINGÜÍSTICO NO SE LIMITA A SAUSSURE

La caracterización de los componentes lingüísticos del signo está anclada en la concepción saussureana, de manera que se entiende como significante *la sucesión (inmutable) de los fonemas que lo constituyen* o—continuando con el paralelismo—de las *letras* en la escritura; el significado es *aquello que el signo evoca en nuestra mente*, o sea, *el concepto*. Siguiendo la orientación saussureana, se dibuja una casa en la parte superior de un óvalo para ilustrar el significado o concepto, mientras que en la parte inferior de dicho óvalo, aislada por una línea horizontal, aparece entre barras oblicuas, propias de la transcripción fonológica, la palabra *casa* con la ortografía al uso. Ni el dibujo como ilustración del concepto, ni el concepto mismo, ni los caracteres ortográficos nos aproximan hoy a lo que se entiende por signo.

Sabemos que las concepciones saussureanas aportaron lo que se conoce como esa dimensión propiamente lingüística de la que carecían los estudios del lenguaje. El hecho de estudiar la lengua en sí misma, sin atender a otras vertientes como la logicista, la historicista, etc., fue, a partir de entonces, el objeto de la lingüística. En efecto, como revela la trayectoria de las ideas lingüísticas, desde un primer estadio en que la palabra unía una cosa con un nombre (*designación*) se pasa al circuito cerrado del cerebro, poniendo una primera barrera respecto de lo extralingüístico. Más tarde la teoría hjelmsleviana del signo desdobra sus componentes en forma y sustancia: forma de la expresión, sustancia de la expresión, forma del contenido y sustancia del contenido. A partir de aquí el estudio del contenido se va perfilando.

Para Hjelmslev la sustancia del contenido aún se remite a las ideas o conceptos; la sustancia expresiva está constituida por los sonidos. Con esta base se inicia una pretendida semántica, representada por Pottier, en la que el significante recubre una sustancia más o menos aprehensible denotada por los signos. Un ejemplo conocido: la victoria de César sobre Pompeyo es una situación real y esta situación real es sustancia que puede ser aprehendida mediante dos expresiones: César venció a Pompeyo / Pompeyo fue vencido por César ¹. La tarea de la semántica estructural fue pasar desde este nivel al establecimiento de la forma de contenido. El giro que aporta la lexemática estriba en reconocer la estructuración de la sustancia en rasgos mínimos de contenido y en su agrupación en la forma de contenido (*cfi: infra*). El estudio del contenido se ciñe ahora estrictamente a los límites de la lengua. Significación y designación, significado y concepto dejan de ser categorías que puedan ponerse en paralelo.

Al eliminar explícita o implícitamente todo este recorrido, nos encontramos emparejando significación y designación en el estudio de la gramática. Así, por ejemplo, cuando insistimos en que los sustantivos significan seres reales o irreales, materiales o inmateriales, etc., nos situamos en ese tipo de gramática que concibe de manera tripartita la caracterización de las palabras en *forma*, *función* y *significación*. Ciertamente es que la designación es una de las categorías de la significación, la que se ejerce en el plano lingüístico general, pero en el plano idiomático, en el que estudiamos la lengua como sistema de signos, lo que corresponde estudiar es el *significado* (concebido estructuralmente) sea léxico o gramatical. En cualquier caso, si la tradición gramatical cuenta con esas clasificaciones de carácter designativo, obviamente hay situarlas en el nivel de estudio correspondiente, de manera que no podrían ponerse en el mismo nivel de análisis que la forma y la función, instancias estas que sí dan cuenta de la configuración sistemática de la lengua.

¹ Este ejemplo ha sido tratado por E. Alarcos en dos capítulos de su obra *Estudios de Gramática funcional del español*, Madrid, Gredos, 1990. Concretamente en «Pasividad y atribución en español», pp. 173-171 y en «La diátesis en español», pp.90-94. Un análisis diferente puede ofrecer en «Gramática y saberes lingüísticos», artículo recogido en *Estudios de Lingüística aplicada*, editados por J. L. Otal et alii, Col.lección «Summa», Série Filologia, num. 8, pp.889-897. Al respecto, también puede consultarse «Gramática y saberes lingüísticos II», en *Enseñar y aprender Lengua española. Actas de las II Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua española*, editadas por J. García Wiedemann et alii, Granada, 1997, pp. 115-125.

Tampoco es posible mezclar categorías: el sujeto no puede ser *el sintagma que significa la persona o cosa de la que se dice algo* (el sujeto es una categoría funcional, el sintagma es una categoría formal, los sintagmas no significan).

2.3. LA ESTRUCTURACIÓN DEL LENGUAJE VERBAL NO GIRA EN TORNO A FACTORES INHERENTES A LA PALABRA

Repercusión inmediata de la interpretación del signo es la manera de estructurar el lenguaje verbal.

Se entiende como lenguaje verbal aquel cuyos *signos* son *palabras*. No cabe menos que destacar lo confuso de esta definición. Se están identificando entidades distintas. En efecto, una palabra como *niño* está compuesta por un signo léxico *niñ-* y por un signo morfológico, *-o*, signos que como tales siempre han de presentar una expresión y un contenido, sea dicho contenido léxico o gramatical.

De la identificación signo–palabra se sigue el hecho de que tres factores inherentes (sic) a dichas palabras, *sonidos, significaciones y construcciones*, den paso a la repartición del lenguaje en tres niveles de estudio: *nivel fónico, léxico y sintáctico*. Queda, pues, organizada la estructuración del lenguaje en torno a factores adjudicados a la entidad palabra y la palabra convertida en punto de referencia para la clasificación de las disciplinas lingüísticas. El peso de esta concepción arranca ahora de la tradición grecolatina, que consideraba a la palabra como punto de partida para el estudio de la gramática.

En lugar de este marco de estructuración del lenguaje verbal se puede proponer este otro en que el eje es el propio signo:

El signo lingüístico consta de significante y de significado. De ahí que podamos distinguir entre *Ciencias del plano de la expresión* (significante) y *Ciencias del plano del contenido* (significado). A las Ciencias del plano de la expresión quedan adscritas las disciplinas lingüísticas *Fonética y Fonología* con sus unidades de estudio, el *sonido* y el *fonema*, respectivamente. A las del plano del contenido, la *Gramática* y la *Lexemática* con su unidad de estudio, el signo, ya léxico, ya gramatical, según su disciplina².

Al ser signos las unidades básicas de estudio de la Gramática y de la Lexemática, corresponde indicar que la parte significativa del signo léxico y del morfológico es

² Es el planteamiento de R. Trujillo en «Gramática, Lexicología y Semántica», *RSEL*, 2/1, pp. 103-109.

estudiada por las disciplinas del plano de la expresión. De aquí se sigue que el objeto específico de la gramática es el significado gramatical y el de la lexemática, el significado léxico.

A muchos, aún hoy, puede causarles extrañeza afirmaciones como esta última que se acaba de hacer, pero ello no menoscaba que explicaciones de este tipo están perfectamente avaladas por la teoría lingüística. Conocer esas explicaciones simplemente nos sitúa en posición de elegir aquello que mejor nos haga conocer una determinada cuestión.

De un modo sencillo, tomando como referencia el ejemplo anteriormente utilizado, el signo gramatical *-o* se compone de un significante */o/* y de un significado estructurado, configurado por la conjunción de unidades mínimas de contenido gramatical: el *rasgo* masculino y el *rasgo* singular.

2.3.1. CIENCIAS DEL PLANO DE LA EXPRESIÓN Y CIENCIAS DEL PLANO DEL CONTENIDO

Como desarrollo de la teoría jelsleviana del signo lingüístico, el reparto disciplinar puede hacerse como sigue. Pero, recordemos primero:

SIGNO

EXPRESIÓN

-Sustancia del plano de la expresión

-Forma del plano de la expresión

CONTENIDO

-Sustancia del plano del contenido

-Forma del plano del contenido

Pues bien, a partir de este esquema y de acuerdo con posteriores avances ya señalados, es posible decir que la gramática se ocupa de la sustancia del contenido, esto es, especifica los *rasgos mínimos propios del significado gramatical* (*morfemas* en terminología de Alarcos³); así mismo se ocupa de las formas del contenido resultantes recubiertas por su correspondiente vehículo fónico, es decir, ha de estudiar la configuración de los distintos signos gramaticales (nominales, ver-

³ Vid. su artículo «Otra vez sobre el sistema verbal español», *op. cit.*, pp. 122-124.

bales, etc.), sus clasificaciones y sus comportamientos, tanto en el eje paradigmático como en el sintagmático. La palabra, y por ampliación combinatoria, el sintagma y la oración son en primera instancia productos del juego que ofrece el signo gramatical. Ese juego se fragua en el eje paradigmático, que es donde la palabra adquiere orientación sintáctica (la palabra según el signo morfológico que haya contraído está abocada a combinarse de una cierta manera y no de otra), y luego, ya constituida la palabra, se desvela en el eje sintagmático al permitir sólo unas determinadas combinaciones sintácticas. Estas y no otras son las unidades objeto de la gramática: *signo gramatical, palabra, sintagma, oración*. De ellas, como sabemos, sólo las tres últimas tienen autonomía discursiva y de ahí su importancia en la configuración de textos. En sucesión de componentes valga decir: signo léxico más signo morfológico → palabra; palabra en relación o función con otra palabra → sintagma; sintagma (nominal) en relación o función con otro sintagma (verbal) → oración; pero no oración más oración más oración más... texto (la pura sintaxis en ampliación cuantitativa no es igual a texto).

La Lexemática, por su parte, se encarga de señalar los *rasgos mínimos de contenido léxico* o *semas* en lo que respecta a sustancia del contenido; sus configuraciones y relaciones quedan a cargo del estudio de la forma del contenido (campos semánticos). Esta disciplina se encarga, pues, del estudio de las estructuras del significado léxico.

Desde luego, en una visión como esta, que contempla las disciplinas que se encargan de estudiar las estructuras de la lengua como sistema de signos, no tienen cabida las denominadas «siete partes de la gramática» delimitadas por alguno de los manuales consultados, a saber: Fonética, Fonología, Ortología o Prosodia (sic), Ortografía, Morfología, Sintaxis y Semántica.

Veamos. La gramática fue entendida desde sus orígenes grecolatinos como estudio completo del lenguaje: los griegos, Nebrija cuando los adaptó y la misma Real Academia Española (1931) nos ilustraron con las famosas cuatro partes de la Gramática: Ortografía, Prosodia, Etimología (Analogía) y Sintaxis. Pero ya desde ahí hemos pasado a hablar, en gramática, sólo de morfosintaxis—recuérdese el capítulo de F. Marsá⁴. Un recorrido este que tampoco se puede eliminar y más aún cuando

⁴ Me refiero a «Partes de la Gramática», en *Cuestiones de Sintaxis española*, Ariel, Barcelona, 1984, pp.24-28.

lo que se dice puede crear un amplio campo de confusiones. Si hay otros contenidos que haya que enseñar en unos determinados niveles, es razonable, puestos a considerar la gramática como estudio completo del lenguaje, hacer las oportunas distinciones entre *lo normativo* (preceptos para lograr una dicción y una escritura correctas): ortología (que no es igual a prosodia) y ortografía; *lo fónico*: fonética (estudio de los sonidos), fonología (estudio de rasgos segmentales) y prosodia (estudio de rasgos suprasegmentales: tono, acento y duración); *lo gramatical descriptivo*: morfología y sintaxis o morfosintaxis; y *lo relativo al significado léxico*, por una parte, y *al significado gramatical*, por otra.

Como residuo de ese amplio sentido que tuvo desde sus comienzos, se puede añadir que todavía gramáticas de consabido corte funcional, como la que Alarcos confeccionó para la Real Academia, empiezan sus lecciones con el capítulo de los sonidos.

2.4. SIGNO Y MONEMA NO DEBEN SER DISOCIADOS

A propósito de lo que se entiende por signo y por palabra quiero añadir otra reflexión más. Por una parte, se considera el signo lingüístico como unidad del sistema y, por otra, cuando se explica la primera articulación del lenguaje siguiendo a Martinet, se habla de *monema léxico* y de *monema gramatical* como si no hubiera conexión alguna con el signo, materia habitualmente explicada en esa misma lección o en la anterior. Tomando como punto de partida la palabra, se dice que las palabras pueden descomponerse en unidades más pequeñas con significado. Un ejemplo de parcelación: *niñ-*: 'persona de corta edad', *-o-*: indica masculino, *-s*: indica número plural. El lexema *niñ-* aporta el significado léxico a la palabra y los morfemas *-o-* y *-s* aportan el significado gramatical. Sin embargo, resulta evidente que en tanto que hablemos de unidades mínimas con expresión y contenido no nos hemos alejado en nada del signo lingüístico. Martinet mismo decía que, como signo que es, el *monema*—unidad de la primera articulación— tiene dos caras, un significante, que reviste forma acústica y que está compuesto por unidades de la segunda articulación (fonemas), y un significado. En suma, hablar de signo por una parte y de monemas por otra resulta disgregador y confuso, se pierde la visión básica y de conjunto.

⁵ Así consta en el capítulo sobre *Partes de la morfología. Las unidades del análisis morfológico* que J. Pena ha escrito para la reciente *Gramática descriptiva de la Lengua Española*, Real Academia Española, Espasa, 1999, p. 4318.

Si consultamos la gramática descriptiva de la lengua española acabada de publicar por la Real Academia⁵ encontramos para el morfema una definición de partida que lo contempla como unidad de análisis de la primera articulación que hay que definir como unidad significativa mínima o, más exactamente, como signo mínimo. El ejemplo de la palabra *niños* es una vez más aprovechado para la ocasión. *La definición de morfema como signo mínimo* —se dice literalmente— *es sencilla y coherente* (esto no quita que también se hable de *morfos* con significado cero, morfos que juegan un papel formal o clasificador en la construcción mórfica del significante de las palabras: —ar— es un morfo recurrente con significado cero en *humareda* y *polvareda*, etc.).

3. EL CONCEPTO DE ORACIÓN

3.1. DEFINICIÓN DE CARÁCTER LOGICISTA

Los manuales recogen de una u otra forma viejas definiciones como la de carácter nocional: «reunión de palabras con sentido completo», o la de corte logicista: «manifestación oral del acto del entendimiento en virtud de la cual afirmamos una cosa de otra».

3.1. SOBRE LAS PERSONAS, LOS ANIMALES Y LAS COSAS

En material correspondiente a Sexto de Primaria puede leerse que en toda oración se dice algo de una persona, de un animal o de una cosa. La persona, animal o cosa de la que se dice algo es el sujeto de la oración y lo que se dice del sujeto es el predicado. Para conocer el sujeto de una oración hay que preguntar al verbo *quién* o *quiénes*.

Ante definiciones y pruebas de reconocimiento como estas basta decir que la tradición sigue su curso a poco que recordemos lo que a otros ya nos tocó aprender.

Tres componentes hay que eliminar de esta pertinaz definición: la presencia de elementos extralingüísticos (animales, etc.), la identificación de la oración con la proposición (lo que ocasiona el carácter logicista de su definición) y la propia definición porque define una cosa por otra. La gramática puede prescindir de estos presupuestos colocando a cada uno en su lugar:

- la concepción de la oración antes mencionada está basada en la configuración del juicio lógico aristotélico. Al respecto, la *proposición* o manifestación del juicio lógico consta de dos elementos: *argumento*, aquello de lo que se predica

algo y *predicado*, lo que se dice del argumento; componentes que se hacen corresponder con el sujeto y el predicado.

Este tipo de concepción suele alternar con la neta partición en sujeto y predicado, pero también hay manuales que conciben toda la estructura de la oración en torno a la categoría lógica de predicación. Construir oraciones no es otra cosa que predicar—se dice. Puede que en buena medida lo sea, pero la gramática funcional nos permite prescindir de esta instancia. Otros conocimientos de lo lingüístico han conseguido integrar tales nociones desde otra perspectiva: si la actitud del hablante interfiere en el modelo del análisis gramatical es porque viene prestada, por así decir, desde el ámbito de lo que hoy en lugar de predicación se denomina *enunciación*. La enunciación tiene que ver con la construcción (individual) de textos y no directamente con las estructuras gramaticales. Una secuencia sujeto-predicado tal como *Juan* (sujeto) - *come* (predicado) está en la lengua como posibilidad combinatoria. Caracterizar sus componentes y describir su funcionamiento es tarea de la sintaxis. Ahora bien, dicha secuencia puede ser configurada como discurso, como texto, de maneras diferentes: *Juan come* / *¿Juan come?*, etc. De este modo, categorías como enunciativo e interrogativo encuentran su lugar de aplicación. Precisamente en caracterizaciones de este tipo disciplinas como la Pragmática han tenido un punto de arranque.

De otra parte, si bien es cierto que el modelo oracional puede ponerse en paralelo con el juicio lógico, no lo es menos que la lingüística del texto nos ha enseñado que la estructura *tema y rema*—modelo al que responde una gran mayoría de lenguas—juega con la disposición de los elementos oracionales (*Ese nuevo libro de Cela*, argumento-tema, *no lo he leído*, predicado-rema).

-La presencia de elementos extralingüísticos no concierne a la gramática. La lengua, en la parcela que le corresponde estudiar a la gramática, cuenta con su propia organización, que es la que hay que describir; otra cosa es que en el acto de habla, en el nivel lingüístico general y no desde la lengua como tal, se hace referencia a la realidad extralingüística, se *designan* objetos (personas, animales cosas, etc).

-La estructura de la oración no puede definirse de modo sustitutorio, o sea, no vale dar una definición de lo que es la oración a través de lo que se dice en ella.

En suma, la lógica, la lingüística del texto, la pragmática y la gramática (formal y funcional) no tienen por qué confluír en primera instancia, ni tienen que aparecer mezcladas como instrumentos de conocimiento.

La definición logicista (denominada *definición semántica*) aparece habitualmente mezclada con la de corte sintáctico, pero también hay manuales que decididamente optan por decir que la oración es una unidad gramatical que se compone de sujeto y de predicado y prueban con la concordancia la certeza de este hecho. Vista así, conviene decir que la concordancia nos libra de la identificación extralingüística del sujeto cuando se pregunta *quién* al verbo.

El sesgo extralingüístico que conlleva la famosa pregunta queda además implicado en la concepción de sujeto léxico y la distorsiona: *Inés es alegre*. Pregunta: *¿Quién es alegre?* Respuesta: *Inés*. *Inés* es el sujeto léxico por ser la palabra que desempeña en la oración la función de sujeto. Fuera de lugar resultaría poner un tipo de sujeto léxico así obtenido como pareja del sujeto gramatical o morfemático, sujeto deducible del número y de la persona de la forma verbal, tipo este sí definido a través de sus componentes gramaticales.

Si el sujeto está presente a través de una pieza del texto no hay más que analizar dicha pieza. Si no aparece, el signo morfológico del verbo nos da información para instaurar un sujeto morfológico de primera o de segunda persona del singular etc.. Tampoco hay por qué conformarse diciendo que está elíptico o elidido o ausente. Existe la posibilidad de comprobar si es que ya está presente en el contexto textual o en el extratextual: quizá no convenga dar cuenta de él por intereses del hablante; quizá la primera persona y la segunda, al estar presentes en el discurso, no necesiten mayores precisiones y sea suficiente el morfema gramatical del verbo correspondiente al núcleo del predicado, etc. (enunciación y texto entran aquí en juego).

Hay también quienes siguiendo la búsqueda de un sujeto presente entienden que el verbo predicativo por sí solo configura oración en el caso de las impersonales. La gramática funcional considera que esta es cuestión que corresponde a la presentación de las oraciones en el texto y no afecta a la estructura de la oración: en el sistema la oración es siempre relación sujeto/ predicado (se aplica aquí la noción de *invariante*); en el texto ese sujeto puede estar representado por el factor conjunto vacío, como ocurre en *Amanece*, o no, sea el caso de *Las ciudades del sur de Andalucía han amanecido lluviosas* (es en el texto donde aparecen las *variantes*). Otra cosa es adoptar inicialmente la postura de que la oración como tal no existe y estimar que todos los elementos se ordenan en torno al predicado.

No parece que merezca la pena, por elemental que sea el nivel, volver al mismo punto de partida. A esas edades los conocimientos adquiridos no suelen olvidarse, aunque pueda parecer lo contrario. Supongo que esto ocurre porque no hay otros

conocimientos de esa clase en el intelecto y porque la memoria está en pleno vigor. No hay más que comprobar lo que sobre estas cuestiones aflora año tras año en las primeras clases prácticas de gramática en el nivel universitario.

3.2. DEFINICIÓN DE CARÁCTER NOCIONAL Y OTROS ELEMENTOS DEFINITORIOS

Tanto en manuales de enseñanza elemental como media y también en los de enseñanza superior suelen incorporarse, como caracterizadores de lo que es la oración, elementos tales como *sentido* (oración es *unidad con sentido completo*), configuración en grupo fónico (oración es *secuencia delimitada por pausas fuertes*, pausas que en lo escrito están representadas por puntos) y perfil melódico (la oración *posee entonación propia*).

Comprobemos. La definición nocional sigue teniendo gran repercusión. La oración es una unidad con sentido completo. Pero, al fin y al cabo, el sentido es categoría de la significación que concierne al texto y no a las oraciones. La configuración fónica no responde de modo obligado a esa delimitación entre pausas fuertes no ya en el texto oral, en el que puede observarse fácilmente la ruptura de este esquema, ni tan siquiera al hilo de la lectura del texto escrito esta afirmación se sostiene⁶. La configuración melódica, por su parte, tiene que ver en sí misma con instancias de la enunciación tales como enunciativo, interrogativo o exclamativo, instancias prestadas a la clasificación oracional que no en vano se denomina *según la actitud del hablante*, como antes se indicó. Que la oración, como estructura gramatical que es, se acople al discurso con todo este tipo de procedimientos forma parte—a mi entender—de todo el aparato lingüístico, por así decir, con que nos comunicamos. Nada más.

Debatir estas cuestiones conllevaría tiempo aparte. Pero dejo anotada aquí mi postura, de la que, por cierto, he encontrado, en parte, algún claro refrendo. En un manual correspondiente a primero de B.U.P. se dice expresamente que *la oración es una unidad estructural de carácter sintáctico cuyos componentes se organizan para cumplir la finalidad de comunicar; razón por la que la oración ha de tener sentido completo: enunciar; preguntar; mandar; etc.*

⁶. Sobre este particular *vid.* M.J. Bedmar Gómez, «Presentación del texto oral en la enseñanza de la lengua», *Actas del IV Congreso Nacional de AESLA*, Córdoba, 1987, pp. 49-63.

3.3. DEFINICIÓN FUNCIONAL DE LA ORACIÓN

Una vez que la gramática se desprende de estas ataduras, el concepto de oración puede ser ajustado a su estricta configuración funcional: *una entidad con un sujeto y un predicado que admite la recursividad de su estructura y la combinación con otras entidades de su misma naturaleza*. Esta peculiar construcción puede describirse así en gramática funcional, con procedimientos de carácter meramente formal y funcional. La oración se sustenta en un entramado de formas que están relacionadas, esto es, de unidades combinatorias (formas tales como la palabra y el sintagma) que adquieren función sintáctica gracias a las variadas relaciones que contraen. Las formas que integran básicamente la oración, sintagma nominal y sintagma verbal, y la función que pone en relación dichas formas, la de interdependencia, son ahora su único criterio definitorio.

4. LA CLASIFICACIÓN ORACIONAL

4.1. SÍNTESIS DE MODELOS

Octavo de EGB:

La oración simple presenta un solo verbo en forma personal y, por tanto, un solo predicado. La oración compuesta tiene más de un verbo. Cada grupo de palabras con sujeto y predicado que se combina con otros para formar una oración compuesta es una proposición. La proposición no constituye oración porque carece de entonación propia y de sentido en sí misma.

La clasificación de la oración se organiza en torno a la dependencia sintáctica de las proposiciones. Las oraciones compuestas por coordinación se forman cuando dos proposiciones sintácticamente independientes se unen por medio de una conjunción coordinante. Las oraciones compuestas por subordinación se forman cuando una proposición, proposición subordinada, se incluye dentro del sujeto o del predicado de otra a la que se llama proposición principal. La proposición principal expresa generalmente la idea básica que transmite la oración y la subordinada, una explicación o una circunstancia que completa o modifica a toda la proposición principal o a un elemento de ella.

Hay tres clases de proposiciones subordinadas: subordinadas sustantivas, subordinadas adjetivas y subordinadas adverbiales.

División de la subordinadas sustantivas: de sujeto, de objeto directo, de objeto indirecto, de complemento agente, de complemento circunstancial, de complemento

del nombre, de atributo. En este apartado se consideran oraciones de complemento circunstancial las que equivalen por su función a un sustantivo (*Había quedado con quien era su amigo/...con Juan. Se abrigó con lo que pudo/...con la bufanda*). Los relativos *quien* y *que* precedidos por artículo son sus elementos introductores.

División de las subordinadas adjetivas: explicativas y especificativas.

División de las subordinadas adverbiales: circunstanciales (de lugar, de tiempo y de modo), comparativas, consecutivas, finales, causales, concesivas y condicionales.

Este tipo de exposición responde con sencillez a los presupuestos de la gramática tradicional: verbo en forma personal, proposición como parte de la oración compuesta, dependencia o no dependencia sintáctica de las proposiciones, división de las proposiciones subordinadas en general —según criterio morfológico—funcional— en sustantivas, adjetivas y adverbiales, consideración de las subordinadas adverbiales en un solo grupo en el que caben tanto las que conocemos como adverbiales propias como las adverbiales impropias.

Anotación terminológica: en gramática tradicional el término *proposición* se aplica a oraciones que están combinadas, sea el caso de las oraciones coordinadas. En gramática funcional su utilización difiere (*cf: infra*).

Cuarto de E.S.O.:

El criterio de un solo verbo en forma personal permanece como rasgo distinguidor de la oración simple frente a la compuesta. Las nociones de sentido completo y delimitación por punto acompañan al concepto de oración simple. En la oración compuesta cada uno de los verbos da lugar a la formación de una proposición, conjunto de palabras que manifiesta la actitud del hablante y que carece de autonomía sintáctica por estar incluido dentro de una construcción mayor que es la oración.

Antes de entrar en la clasificación de la oración compuesta se distingue entre proposición independiente y proposición dependiente. La proposición independiente es definida como aquella que tiene la estructura requerida para aparecer en la oración simple. La proposición independiente puede transformarse en dependiente por medio de una conjunción subordinante.

Las oraciones compuestas se clasifican en tres grandes grupos:

Oraciones compuestas de proposiciones coordinadas, oraciones compuestas de proposición principal y de proposición subordinada y oraciones con elemento funcional desarrollado en forma de proposición.

Entre las proposiciones subordinadas dependientes de una proposición principal se encuentran las de tipo causal, concesivo, consecutivo, condicional y final.

En las oraciones que desarrollan un conjunto funcional como proposición se distinguen las proposiciones equivalentes a un adjetivo, las proposiciones equivalentes a un sustantivo (de sujeto, de complemento directo, de complemento indirecto, de complemento circunstancial, de suplemento, de atributo, de complemento predicativo, de complemento del nombre, de complemento del adjetivo, de complemento agente) y las proposiciones equivalentes a un adverbio (de tiempo, modo, lugar y cantidad).

Como puede observarse, este modelo nos sitúa en un nivel más avanzado que el anterior: ya no son dos sino tres los grupos en que se dividen las oraciones compuestas. Como auténticas subordinadas dependientes de una oración principal se contemplan las oraciones tradicionalmente llamadas adverbiales impropias. Las adverbiales propias se acoplan como elemento de la oración y por la misma razón también las proposiciones equivalentes al sustantivo—en este grado de enseñanza la nómima de proposiciones sustantivas ha crecido considerablemente—y las equivalentes al adjetivo forman clase con ellas, la clase denominada de las oraciones que desarrollan un conjunto funcional como proposición. A pesar de este avance, aún se sigue hablando de subordinación respecto de un grupo que ya logró aislarse a través de la subordinación-interdependencia y que se independizó definitivamente a través de la interordinación (*cfi. infra*).

El estadio teórico al que el modelo responde es el de la concepción de R. Blümel y se remonta a 1914. La caracterización de inordinadas y subordinadas apuntaba ya por entonces al mismo intento de desmembración de las subordinadas adverbiales impropias que ahora se contempla en esta clasificación que se revisa.

Anotación conceptual: al definir los tipos de proposición, dependiente e independiente, *a posteriori* de las nociones de oración simple y compuesta, se hace posible definir la oración simple como proposición independiente; por tanto, habría que comenzar el tema hablando de las proposiciones y de sus tipos, lo que no resultaría factible dada la noción de proposición que aquí se maneja. Sin este desajuste la orientación está ya recogido como punto de partida de la clasificación oracional: nos remitimos a los conceptos de *nexus* de C. Hernández y de *cláusula* de G. Rojo.

Primero de Bachillerato:

Las oraciones compuestas se dividen en coordinadas y en subordinadas, y éstas, a su vez, en adjetivas, sustantivas y adverbiales. Entre las adverbiales propias si-

guen estando presentes las locales (sic), modales y temporales; las equivalentes a adverbio de cantidad ya no se agrupan con ellas y se introducen las comparativas. Adverbiales impropias son las finales, causales, consecutivas, condicionales y concesivas.

COU:

No encontramos la distinción terminológica *simple/compuesta* sino la de oración *simple/compleja* y sigue vigente el parámetro de uno o más de un verbos en forma personal para distinguirlas. Así pues, la oración compleja tiene, al menos, dos verbos, cada uno de ellos perteneciente a una *proposición*.

El punto de arranque de la clasificación lo constituyen las oraciones complejas con subordinación frente a las oraciones complejas de carácter coordinado. De nuevo—merece la pena insistir en ello—no sólo se cambia la terminología sino que el término empleado, el de *oración compleja*, cuenta en gramática funcional con amplio asiento y no precisamente para recubrir el concepto que aquí se pretende. Proposición principal y proposición subordinada siguen siendo los elementos clave de las oraciones complejas con subordinación. Tres son las clases de oraciones subordinadas, según desempeñen, en el seno de la oración compleja, las funciones propias de los sustantivos, de los adjetivos o de los adverbios.

Proposiciones sustantivas: de sujeto, de atributo del sujeto, de complemento preposicional de un nombre, de complemento preposicional de un adjetivo, de complemento de un adverbio, de complemento directo del verbo principal, de complemento indirecto del verbo principal, de suplemento del verbo principal.

Proposiciones adjetivas: explicativas, especificativas.

Proposiciones subordinadas adverbiales: de tiempo, lugar, modo, comparativas, causales, consecutivas, condicionales, concesivas y finales.

Salvo la cuestión ya comentada de la oración compleja y, en todo caso, la pormenorización de las sustantivas, este modelo lo que hace es simplificar el panorama clasificatorio dentro de los cánones tradicionales: no distingue entre circunstanciales propias e impropias.

Al hilo de la utilización que del término *oración compleja* se hace, tampoco está de más insistir en que desde la perspectiva funcional no se puede hablar de oración compleja y acto seguido clasificar las oraciones complejas en subordinadas propias e impropias.

4.2. CAMBIO DE RUMBO EN LA CLASIFICACIÓN ORACIONAL

4.2.1. PRIMEROS PASOS HACIA LA DIFERENCIACIÓN

La clasificación tradicional que dividía las oraciones subordinadas en sustantivas, adjetivas y adverbiales vino a ser matizada por algunos lingüistas entre los que destaca R. Blümel, quien en 1914 plantea la distinción entre *inordinadas* y *subordinadas*. Dicha distinción se asienta en el hecho de que las primeras se conectan a un elemento de la oración subordinante mientras que las segundas son complemento de la subordinante entera. El mismo criterio es adoptado por A. Alonso y P. Henríquez. Estos últimos aducen en favor de la distinción unos ejemplos de cuya crítica se encargó G. Rojo⁷. En realidad, según G. Rojo, se trata de una división confusa (los ejemplos se reducen a una misma función, la de complemento circunstancial, con dos presentaciones formales distintas, por lo que en cualquier caso habría que hablar de *inordinadas*), pero que ya apunta a una diferenciación que estos autores no desarrollan: la necesidad de separar algunas de las oraciones llamadas tradicionalmente adverbiales. Si esa diferenciación se produjera quedarían desglosadas las subordinadas adverbiales no circunstanciales o adverbiales impropias. Este paso se produce en la teoría gramatical tiempo más tarde.

4.2.2. CLASIFICACIÓN ORACIONAL Y FUNCIONES HJELMSLEVIANAS

García Berrio aplica a la clasificación oracional las funciones hjelmslevianas del lenguaje y, como consecuencia, distingue entre *subordinación-determinación* y *subordinación-interdependencia*⁸. En este desglose llega a establecer su propia conexión con A. Alonso y P. Henríquez. Pero la distinción ahora es más explícita:

- *subordinación-determinación*: se da en todas aquellas construcciones en que hay una cláusula (entidad sujeto/predicado) en función de elemento o miembro de elemento de la cláusula superior (cláusula compleja). La función hjelmsleviana aplicada es la determinación: una constante, la principal, y una variable, la subordinada. Aquí se encuadran las subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales propias.

⁷ Al respecto *vid.* su obra *Cláusulas y oraciones, Verba*, Anejo 14, p.76 y ss.

⁸ *Ibidem*, p. 99 y ss. Cito al hilo de la exposición de G. Rojo. Directamente *vid.* A. García Berrio, «Bosquejo para una descripción de la frase compuesta en español», *Anales de la Universidad de Murcia*, XXVII, 1969-70, pp. 209-231.

- *subordinación-interdependencia*: se halla en construcciones en las que existe una cláusula de tipo adverbial no circunstancial (adverbiales impropias). La función o relación es constante-constante. En esta otra modalidad entran las oraciones condicionales, concesivas, consecutivas, etc.

4.2.3. LA APORTACIÓN DE GUILLERMO ROJO

Para el desglose definitivo del campo de la subordinación de estas oraciones adverbiales impropias tenemos que esperar a la teoría gramatical de Guillermo Rojo. Según este autor hay que abandonar el criterio globalizador de subordinación, dar un paso más y hablar de *interdependencia* (si la interdependencia es relación entre dos miembros constantes, no se puede entender la subordinación de uno de ellos). Rojo propone denominar *interordinadas* a las oraciones que contraen dicha relación de interdependencia. De este modo nace un grupo de oraciones paralelo al de las oraciones coordinadas⁹.

A partir de este momento, las funciones del lenguaje concebidas por Hjelmslev se convierten en eje de clasificación oracional. De modo simplificado, el cambio se ha operado en esta dirección:

Coordinadas (salvo adversativas) → función de constelación: los miembros puestos en relación (funtivos denominados variables, relación V-V) no se exigen mutuamente ni tampoco unilateralmente: son compatibles; poseen el mismo rango funcional y teóricamente son infinitos (oraciones *poli-clausales* en terminología de Rojo).

Subordinadas impropias → función de interdependencia: los miembros puestos en relación (denominados funtivos constantes, relación C-C) tienen dependencia mutua: son solidarios; poseen un mismo rango funcional y son siempre dos (oraciones *bipolares* para Rojo).

Secuencias sujeto-predicado que pueden recubrir funciones dentro de un marco oracional único (siguiendo el esquema de la oración simple), esto es, el resto de las oraciones subordinadas, → o bien funcionan como elemento de la oración (como sujeto, complemento directo, indirecto y circunstancial) o bien en el interior de un elemento de la oración, como es el caso de las proposiciones adjetivas, elemento variable en la relación de determinación (en la clasificación de Rojo, oraciones *momoclausales*).

⁹ *Ibidem*, p.113.

Estamos ya en el nudo central de los planteamientos relativos a la sintaxis funcional: las oraciones interordinadas, que arrancan de aquellas subordinadas adverbiales impropias, han encontrado su puesto. Desde luego, las variaciones generadas en torno a estos ejes son considerables. Conocer esa diversidad es propio de niveles superiores y tomar partido por una u otra opción es elección de cada cual. No hay por qué alarmarse: esto nos permite crecer en el pensamiento gramatical.

4.3. DOS PROCEDIMIENTOS CLAVE EN LA CLASIFICACIÓN ORACIONAL ACTUAL: TRANSPOSICIÓN E INCLUSIÓN

Llegados a este punto, quiero repasar dos procedimientos funcionales que están entrando en pugna a la hora de establecer clasificaciones oracionales: el uno, con una tradición ya dilatada en su aplicación, basado en el concepto de transposición y el otro, de reciente elaboración, basado en el tipo de función sintáctica de los elementos de enlace. Lo voy a plantear así porque, en resumidas cuentas, la cuestión clasificatoria se centra en delimitar qué oraciones tienen cabida como funciones en un marco oracional unitario, esto es, cuáles pueden ser integradas como elemento de la oración o como elemento de un elemento de la oración y cuáles no pueden, con lo que han de ser consideradas oraciones aparte combinadas con otras.

4.3.1. LA TRANSPOSICIÓN APLICADA A LA CLASIFICACIÓN ORACIONAL

La transposición es un procedimiento que puede aplicarse tanto a secuencias oracionales como no oracionales. Así *azul* en *El azul del cielo* queda transpuesto a la categoría de nombre; ello es posible gracias a la presencia del artículo que funciona como transpositor. Nueva interpretación, pues, de la tradicional *metátesis* que contemplaba el paso de una clase de palabra a otra. La diferencia estriba en que ahora se entiende que no hay cambio de categoría sino que el adjetivo puede, mediante transposición, ocupar la función nuclear correspondiente al sustantivo. Cuando aplicamos este concepto al terreno oracional nos encontramos ante el hecho de que categorías formales diferentes pueden recubrir una misma función.

Bien conocidos al respecto resultan los dos tipos de transposición señalados por Alarcos¹⁰:

¹⁰ En «¡Lo fuertes que eran!», *op. cit.*, pp. 242-243.

-transposición inmediata: de oración a término nuclear. Ej.: *viene, nos preocupa* → *que venga nos preocupa*. *Que* conjunción es el elemento funcional o transpositor que permite que una secuencia oracional funcione como un nombre.

-transposición mediata: de oración a término adyacente. Ej.: El cliente *venidero* nos preocupa=el cliente *que venga* nos preocupa (y, en un segundo paso, de término adyacente a nuclear → *El que venga* nos preocupa). Por su parte, *que* relativo permite que una secuencia oracional funcione como un adjetivo. Ciertamente, estos dos procedimientos de transposición, (*nominalización* y *adjetivación* en palabras de Alarcos), se fundamentan en un criterio funcional tradicional al utilizar para caracterizar la transposición la equivalencia funcional con el nombre y con el adjetivo.

Un grado más de formalización es el que ofrece C. Hernández. Lo comprobamos a través de su definición de tranpositor: *palabra cuya misión es incrustar un nexus -secuencia sujeto/predicado- en una función de sintagma nominal o de alguno de sus formantes*¹¹. Concepción, esta sí, plenamente funcional y no morfofuncional como la anterior. Ahora la transposición es simple mecanismo sintáctico.

En efecto, *que venga*, con estructura sujeto morfemático (*él*) / predicado (*ven-ga*), ocupa el hueco funcional del sujeto. Comprobemos por conmutación:

Eso me preocupa (forma de palabra)

Esas cosas me preocupan (forma de sintagma)

Que venga me preocupa (forma de proposición)

Igualmente, *que prefiera*, con estructura sujeto / predicado, funciona como modificador del núcleo *libro*, del mismo modo que lo haría *preferido*.

Procesos sintácticos de este tipo están presentes en la *oración compleja* y la caracterizan frente a la *oración simple*. Nociones como las de forma, función y conmutación, y, en definitiva, la perspectiva de la *sintaxis paradigmática*, encuentran aquí especial marco de aplicación¹².

¹¹ Así recogida en *Lingüística española aplicada a la terapia del lenguaje*, Gredos, Madrid, 1990, p. 319.

¹² Sobre sintaxis paradigmática *vid.* J. Martínez Marín, «Sintaxis y paradigmática (Con especial referencia a la lengua española)», *LEA*, X, pp. 11-21.

Este mecanismo de la transposición es clave a la hora de establecer clasificaciones oracionales. De hecho, la clasificación de las oraciones complejas da cabida a todas aquellas secuencias oracionales capaces de integrarse como función en un marco oracional básico. Las que no entren en esta clasificación pasan a ser miembros de combinaciones oracionales propiamente dichas. El mecanismo de la conmutación (que permite averiguar la identidad paradigmática de formas distintas) es el que garantiza que la inserción puede hacerse. Es lo que hemos verificado en los dos modelos de transposición anteriores.

¿Cuáles son esas secuencias? No hay uniformidad de criterio al respecto. De hecho, esta cuestión no siempre ha merecido toda la atención necesaria, como hace poco ha puesto de manifiesto J. A. Moya (se repite alguna clasificación tradicional o se deja abierta la nómina de oraciones)¹³. Actuemos por eliminación: como ya se ha indicado, las adverbiales impropias, *grosso modo*, se consideran interordinadas y se adjunta algún que otro tipo parcial más, según autores. Con amplia medida, la relación abarca las concesivas, condicionales, consecutivas, adversativas, comparativas, causales y finales. En el conjunto de variaciones clasificatorias el resultado es que tan sólo las concesivas, las condicionales y las consecutivas coinciden como interordinadas. Las adversativas, comparativas, causales y finales entran o salen del grupo, según posturas. De este planteamiento se desprende que, salvo las concesivas, las condicionales y las consecutivas, las demás pueden ser clasificadas como elementos funcionales de la oración compleja.

4.3.2. FUNCIÓN SINTÁCTICA DE LOS ELEMENTOS DE ENLACE

Recientemente la clasificación oracional ha recibido nueva aportación basada en la función sintáctica de los elementos de relación con aplicación de las funciones glosemáticas. Dicha aportación se la debemos a J. A. Moya. Su propuesta se desarrolla en torno al papel de las partículas sintácticas: preposiciones, conjunciones e inclusores¹⁴.

Las preposiciones y las conjunciones se diferencian en razón de que ponen en relación unidades de distinto o del mismo rango funcional:

¹³ Esta afirmación es punto de partida en el apartado *Clasificación de las oraciones* de su artículo «La oración compleja: los inclusores», *Actas de la II Conferencia Internacional de Hispanistas*, Moscú. En prensa.

¹⁴ Art. cit., apartado *Los elementos de relación*.

- La preposición relaciona elementos de distinto rango funcional: un adyacente con un núcleo; su función es la subordinación (*determinación*) y su espacio sintáctico la oración compleja.

- La conjunción relaciona miembros del mismo rango funcional, sus funciones son la *constelación* y la *interdependencia*, sus espacios sintácticos, en correspondencia, son los de la coordinación y los de la interordinación.

Por su parte, los inclusores tienen como función permitir que una unidad predicativa se incluya en otra unidad predicativa, esto es, permiten también la construcción de la oración compleja. El inclusor es considerado como una variable funcional con dos variantes de superficie, *que anunciativo* y *que relativo*.

Esta nueva teoría entra en colisión con la explicación de la transposición oracional a partir de elementos que puedan ser conjunciones. Esta es la idea central: en modo alguno puede ser conjunción un elemento que permita la integración de una secuencia sujeto-predicado en una oración marco. *El papel de la conjunción es siempre unir elementos del mismo rango funcional. Esta función sintáctica queda reservada para la coordinación (caracterizada porque entre sus miembros, que son análogos, existe compatibilidad, pero no exigencia lateral o bilateral) y para la interdependencia (con dos miembros solidarios, que se exigen mutuamente). El fenómeno sintáctico se denomina ahora inclusión y el elemento capaz de llevarla a cabo, inclusor* (queda, a lo que parece, en suspenso la naturaleza morfológica de dicho elemento). Respecto de esta nueva formulación, quisiera dejar aquí constancia de que, a mi parecer, tendrá gran repercusión. Nos toca en buena medida, creo, aplicar este tipo de análisis.

De otra parte, el criterio de inclusión manejado por J.A. Moya como configurador de oración compleja hay que entenderlo, considero, al estilo del propio Rojo: la cláusula (secuencia sujeto/predicado) se incluye en un nudo oracional más alto gracias al fenómeno de *recursividad* (fenómeno de construcción sintáctica así conocido en lingüística generativo-transformacional). La secuencia sujeto/predicado (proposición) se integra en la unidad mayor (oración compleja) a modo de paréntesis matemático, según Moya.

Rojo explicita la cuestión distinguiendo entre *constituyentes mediatos e inmediatos*¹⁵. Así *noticias* es un constituyente inmediato en *Los periódicos publican*

¹⁵ En *Cláusulas...*, cit., pp. 87-88.

noticias, mientras que *nuevo* es constituyente mediato en *Tus amigos perdieron el paraguas nuevo*. Pues bien, la relación de constitución comprobada en esos ejemplos es la misma en el caso de secuencias como *que el gobierno ha devaluado la peseta* respecto de *Los periódicos dicen que el gobierno ha devaluado la peseta* (constitución inmediata) y *que le regalamos* respecto de *Tus amigos perdieron el paraguas que le regalamos* (constitución mediata). Si hablamos de subordinación en *que el gobierno ha devaluado la peseta*, también habríamos de decir que el complemento directo *noticias* está subordinado a su predicado, etc.; pero mejor es simplemente entender, en este ejemplo, que una cláusula contiene a la otra. Relación de constitución es la existente en cualquiera de los casos.

Son integradas para Rojo cláusulas que desempeñan una función primaria con respecto a otra cláusula (*que el gobierno ha devaluado la peseta*) y subordinadas las que mantienen relación de subordinación con respecto a otro elemento contenido en otra cláusula (*que le regalamos*).

En paralelo, Moya asigna la constitución de la oración compleja, por una parte, a la preposición, que marca la posición del adyacente, esto es, el adyacente queda subordinado al núcleo (construcción inmediata); y, por otra, al inclusor (construcción mediata) a través del procedimiento de la inclusión. Salvando las equivalencias morfofuncionales de Alarcos y desligando la función del transpositor, la transposición a secas (incrustación en un mismo hueco funcional de diferentes estructuras formales), la recursividad y la inclusión explican cómo una secuencia oracional llega a ser término nuclear o adyacente. Repárese incluso en las coincidencias terminológicas tales como *mediato* e *inmediato*.

4.4. EL RECORRIDO DE LA TEORÍA

En gramática tradicional, oración compuesta y diversidad de subordinadas, con la variante “distinción entre oraciones subordinadas e inordinadas”; en gramática moderna, oración compleja, oraciones interordinadas. Son caracterizaciones oracionales, clasificaciones, con diferentes coberturas conceptuales, con puntos de arranque distintos, que pretenden dar cuenta de la construcción de lo que de manera genérica podemos llamar hoy en gramática funcional *oración compleja*. Resulta interesante seguir, aunque sea someramente, toda esta trayectoria y observar cómo van cambiando los métodos con que se pretende conseguir el mayor campo de justificación posible para establecer si una determinada secuencia sujeto/predicado se integra o no dentro de otra. Lo que que quede al margen es combinación oracional. Toda una camino que merece ser tenido en cuenta.

Insisto en lo que dije al comienzo de la exposición: mi postura puede resultar parcial. De hecho yo me decanto en la enseñanza de la gramática por un modelo formal, coherente; formal hasta donde pueda serlo. Ahora la pragmática está interviniendo y dando luz a determinadas cuestiones; otros, quizá la mayoría, siguen la tradición del significado.

5. CONCLUSIÓN

Este mínimo recorrido por algunos manuales nos ha servido de muestra para comprobar que aún nos movemos más en la tradición que en la modernidad. Con los principios tradicionales se están formando nuevas generaciones de alumnos. Es más: aprenden un modelo con similitudes que no siempre captan, con variaciones no justificadas, a veces contradictorias; eso es lo que supone para ellos el cambio de un curso de gramática a otro. Si a esta situación le añadimos otro cambio más, el que reciben en la Universidad (variaciones incluidas), no creo que se nos oculten los resultados.

Parece que exista un pacto tácito que reparte la enseñanza de la gramática entre nivel universitario por un lado y niveles medio y básico, por otro. ¿A qué se debe el mantenimiento de esta situación? He planteado desde dentro de los límites de la materia el peso de la tradición. Pero, puede que además la respuesta que quepa dar a esta pregunta se halle relacionada con factores ajenos a estos límites: falta de puesta al día, manuales particulares sin dejar de valorar el esfuerzo de quienes se interesan por la materia y ofrecen el fruto de su experiencia, intereses editoriales, aceptación de autores ejemplares... Aduzca cada cual las razones que estime procedentes, pero creo que tenemos por delante espacio de reflexión.

Ya la gramática se incorporó tarde a la corriente estructural y, al menos para la enseñanza que tenemos al alcance de la mano, la situación sigue siendo de retraso: los frutos de la gramática funcional se reservan mayoritariamente para la formación de estudiantes universitarios. ¿Qué sentido tiene guardar la distancia? La confusión que genera la doble vertiente del aprendizaje tiene que ser evitable. En los libros dedicados a Enseñanzas Medias está la clave.

La situación existente se podrá justificar como se quiera pero es un hecho que está impidiendo la incorporación de conocimientos que muestran el esfuerzo por mejorar el ángulo de visión con que entender esta parcela de estudio. Está impidiendo que otras tradiciones consolidadas e igualmente lícitas en la historia de la lingüística y de la gramática se establezcan. Al menos, esa es mi opinión.

Muchas gracias.

CONCEPCIONES DE LOS PROFESORES SOBRE LA EVALUACIÓN

LEONOR BUENDÍA EISMAN

Universidad de Granada

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

CONCEPTUALIZACIÓN DEL TÉRMINO CONCEPCION

Diferencias entre Representaciones sociales ideas, creencias y concepciones

Las concepciones son un constructo que los investigadores han creado para referirse a parte del conocimiento personal que los seres humanos poseen.

Con un sentido similar al que aquí le damos a la palabra concepción, han aparecido en los últimos años diferentes posicionamientos que incluían términos tales como representación, creencias, ideas, teorías personales, teorías intuitivas, actitud, perspectivas, etnoteorías etc. (Nespor, 1987). Entre todas las denominaciones utilizadas para etiquetar los trabajos destacan, por su frecuencia de aparición, primero «creencia», en segundo lugar «idea»; este para referirse al pensamiento de los profesores, y en tercer lugar «representación social» que aparece con un carácter más genérico respecto de los contenidos de que se ocupan; es decir, sin centrarse tanto en cuestiones de naturaleza educativa como ocurre en el caso de los dos primeros. El uso de dichos términos no es, sin embargo, ni consistente ni excluyente. En realidad nos los encontramos en bastantes estudios funcionando como sinónimos y mezclados a su vez con otras denominaciones de similar significado. Conviene, por lo tanto, hacer algunas aclaraciones sobre la conceptualización que nosotros realizamos sobre dichos términos.

El concepto de *representación social*, surgido del trabajo de S. Moscovici, La psychanalyse son image et son public, ha sido definido por Jodelet (1989), como: «*Modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social ...*»

En todas las definiciones de representación social encontramos los siguientes elementos comunes:

- Son una forma de conocimiento social elaborado y compartido.
- Poseen una intencionalidad práctica.
- Pueden ser abordadas como productos pero también como procesos.
- Es necesaria la actividad de apropiación de la realidad social, más generalmente exterior al pensamiento, así como la elaboración psicológica y social de ésta realidad.
- Se sitúan estrechamente en las relaciones simbólicas inter e intragrupos.

Resulta evidente que las representaciones sociales trascienden la esfera de simples opiniones, imágenes y actitudes.

Se trata de «sistemas cognitivos que poseen una lógica y un lenguaje particular destinado a descubrir la realidad y ordenarla» (Moscovici, 1983). Su función proviene de que son compartidas a nivel de una misma comunidad (representaciones colectivas) como las religiones y los mitos, a cuyo estudio se dedicó Durkheim, oponiéndolas a las representaciones individuales que entran en el campo de la Psicología. Más sociales que éstas últimas, que son manifestaciones puramente cognitivas, menos globales que los mitos y los fenómenos similares estudiados por antropólogos y sociólogos, las representaciones, como nosotros las concebimos, permiten a los individuos orientarse en su entorno social y material, y dominarlo (Moscovici, 1983).

El término *creencia* es, sin lugar a dudas, el más frecuente entre los estudios realizados en este campo. Las creencias han sido conceptualizadas como el más sencillo e importante constructo en investigación educativa. (Fenstermacher, 1979).

Las conclusiones obtenidas en el estudio de revisión de Pajares (1992), nos informan de algunas características claves sobre el tema:

- a) Las creencias se forman muy pronto y tienden a autoperpetuarse, perseverando incluso contra las contradicciones causadas por la razón, escolarización, o experiencias.
- b) Los individuos desarrollan un sistema de creencias y lo adquieren a través del proceso de transmisión cultural.

c) El sistema de creencias tiene una función adaptativa ayudando a los individuos a definir y comprender el mundo y a ellos mismos.

d) Las creencias sirven como filtro cognitivo.

Pese a esta y a otras caracterizaciones que puedan hacerse, todos los trabajos realizados bajo este constructo, en la práctica, suelen reflejar un excesivo énfasis en los aspectos relacionados con los automatismos y la dimensión emocional-afectiva del comportamiento humano. Se observa, por lo general, que las creencias se sitúan al margen del control del sujeto que las posee, a pesar de ser individuales; los estudios nos las ofrecen, en la mayoría de los casos, como reglas estáticas e inalterables a las que el sujeto está supeditado (como si de una ley física se tratara). Así pues, se destacan de este constructo su estabilidad, automaticidad, su vinculación con lo emocional y su marcado carácter idiosincrásico o personal.

El *constructo ideas* ha sido bastante menos referido en la literatura, siendo más frecuente encontrarlo como sinónimo del concepto creencia, al menos en los textos que hemos manejado. En muy pocos trabajos, si exceptuamos los de Goodnow (1988) y Palacios (1987) aparece en el título el término ideas.

Nos interesa, ante todo, destacar el marcado acento que ponen los autores que utilizan el término ideas, en los aspectos cognitivos del comportamiento, haciendo caso omiso de lo afectivo-emocional. En cierto sentido, podemos decir que este acercamiento está interesado en el procesamiento de informaciones del sujeto aislado, sin reparar por ejemplo, en los procesos perceptivos previos al propio procesamiento.

Como hemos comentado anteriormente el término creencias está cargado de excesivos referentes afectivo-emocionales, inalterabilidad y falta de perspectivismo, que nos hablan de un sujeto que actúa automáticamente. El término ideas, por otro lado, apunta a referentes de naturaleza cognitiva que se ejecutan en el sistema de un sujeto aislado, situando en un segundo plano lo afectivo-emocional y lo socio-cultural o contextual. Nuestra propuesta entiende que para abarcar todos los elementos que están en juego: afectivo-emocionales, cognitivos y socio-culturales o contextuales, el término *concepción* puede servir como un elemento que los aglutine e integre por considerar que participa de aspectos de todos los términos anteriormente comentados y evitamos el confusionismo terminológico en la literatura existente. En este sentido venimos a coincidir con el planteamiento que afirma que *cuando hablamos de concepciones, las entendemos como una estructura mental de carácter general, que incluye creencias, conceptos, significados, reglas, imágenes men-*

tales y preferencias, conscientes e inconscientes que tiene su origen en la cultura del contexto y se desarrolla, en gran medida, gracias a los procesos personales.

CONCEPCIONES DE LOS PROFESORES

Como han resaltado Connelly y otros (1997: 674): «El conocimiento de los profesores es un componente esencial en la mejora de la práctica educativa. Aquellos preocupados por la mejora de la educación necesitan preocuparse no solo con lo que ellos desean que ocurra en el aprendizaje sino también del conocimiento de los profesores y del marco de desarrollo profesional en el que estos trabajan».

Los trabajos sobre el conocimiento de los profesores tal y como los entendemos aquí, es un área de investigación muy reciente en el panorama de la investigación. De los tres handbook más relevantes publicados sobre investigación educativa, sólo el de Wittrock, (1986) tiene referencias directas al problema del conocimiento de los profesores. En esta obra encontramos nada más que dos capítulos: Los procesos de pensamiento de los profesores (Clark and Peterson, 1986) y la cultura de la enseñanza (Feiman-Nemser and Floden, 1986). Desde la publicación de estos trabajos se puede decir que la investigación sobre el conocimiento del profesor ha estallado. Hay importantes y recientes revisiones sobre esta novedosa área (Fenstermacher, (1994).

La investigación sobre el conocimiento del profesor es parte de una revolución que se ocupa de como los educadores piensan acerca de la práctica en el aula. Tradicionalmente se asumía que las características del profesor (Calidez, firmeza puntualidad), métodos de enseñanza-aprendizaje y procesos (Lectura, prácticas de laboratorio, ejercicios) eran las principales áreas de enseñanza que tenían importancia para el aprendizaje del alumno. En contraste con la preocupación por las características del profesor y los métodos de enseñanza-aprendizaje, se asume en la investigación sobre el conocimiento del profesor que lo más importante es qué sabe y cómo se expresa dicho conocimiento en la enseñanza (Connelly y otros, 1997).

Tres tipos de estudios vamos a pasar a analizar, para conocer las concepciones de los profesores sobre evaluación. El primero de ellos, «las concepciones de los profesores de secundaria sobre la evaluación en matemáticas y ciencias experimentales» ha sido realizado a través de la técnica de encuesta; el segundo sobre las concepciones sobre evaluación en general se utiliza de forma combinada la encuesta y la observación sistemática en el aula, y el tercero, es un estudio realizado por nosotros utilizando la entrevista semiestructurada.

INVESTIGACIONES POR ENCUESTA

En una perspectiva centrada en este tipo de investigaciones se encuentra el trabajo de L. Rico y otros (1997). En él se pretendía describir las creencias y conocimientos de los profesores sobre los procesos de evaluación en el área de Matemáticas. Se distinguió dos aspectos diferentes. Por un lado lo que llamaron estructura de los conocimientos y opiniones sobre evaluación, obtenidos a partir de preguntas abiertas a cincuenta profesores de matemáticas y por otro, un cuestionario sobre creencias en relación con el mismo tema.

Respecto de la primera cuestión se detectaron, tras la realización de un análisis factorial de segundo orden, los siguientes factores:

- La evaluación debe considerar los componentes curriculares, institucionales, y la actitud global de los alumnos hacia las matemáticas; presente dificultades debidas al evaluador.
- Informe del profesor sobre el alumno y sobre el logro de objetivos matemáticos.
- Valoración del dominio del profesor de matemáticas sobre la asignatura.
- Evaluar es un proceso contextualmente difícil, debe valorar el conocimiento sobre contenidos matemáticos y proporcionar información sobre la actitud del alumno.
- Valoración del trabajo de los alumnos.
- Valoración del esfuerzo del alumno en matemáticas y valoración del contenido.

Con estos siete factores, de acuerdo con los autores del estudio, tendríamos una representación esquemática de la estructura conceptual que los profesores poseen en relación con los procesos de evaluación en el aula. Cualquier profesional que realiza este tipo de función podría encontrarse representado en dicha estructura.

En cuanto a las creencias, se encontraron cuatro agrupamientos de las mismas:

- Creencias relativas a la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas escolares. Se trata de creencias relacionadas con cómo aprenden los escolares, concepciones generales sobre los contenidos matemáticos y cómo deben enseñarse.
- Creencias relativas a la responsabilidad en el proceso de evaluación. Se incluyen aspectos relacionados con qué institución es responsable del proceso y donde establecer la responsabilidad en el control.
- Creencias relativas al perfil del profesor de matemáticas. En estas se destacarían aspectos relacionados con la formación, función en el aula y cualificación profesional del profesor

-Creencias relativas a otros elementos. En ellas destacamos la calidad de los materiales y fundamentalmente los libros de texto y creencias relacionadas con la organización escolar.

Esta primera perspectiva analizada tiene el interés de brindarnos una descripción de los elementos claves a considerar tanto en lo relativo a creencias como a conocimientos.

Un segundo trabajo a analizar es el desarrollado por el departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales de la Universidad de Valencia, (Gil, y otros 1991). En él se trató de establecer las concepciones espontáneas de los profesores sobre la evaluación en ciencias. El planteamiento consiste en considerar estas ideas como consecuencias del modelo de enseñanza-aprendizaje que los propios profesores poseen.

Una primera concepción que mantienen los profesores de secundaria en el área de ciencias experimentales es la creencia en la objetividad y precisión de su actividad evaluadora. Los autores, siguiendo diferentes estudios de Docimología (Hoyat, 1962; López y otros, 1983), vienen a demostrar los sesgos de la pretendida objetividad. Los datos nos informan de sesgos como consecuencia de las expectativas (alumnos brillantes-mediocres). También lo hacen en relación con las distintas notas que se obtienen según que el profesor atribuya el examen a un alumno o a una alumna (Spears, 1984). Para finalizar, informan de la diferente manera de calificar un mismo examen, tras haber pasado dos meses desde la primera vez que se hizo (Alonso y otros 1995).

En segundo lugar, los profesores creen que el objetivo de la evaluación debe ceñirse a lo más objetivo y fácil de medir: la mera repetición de hechos y leyes y su aplicación mediante ejercicios cerrados. Este comportamiento conlleva dejar de lado en la evaluación aspectos fundamentales de la propia metodología de enseñanza. En el campo de la Física y de la Química, han constatado que el noventa y cinco por ciento de más de quinientas veinte actividades de evaluación, fomentan aprendizajes de tipo repetitivo. Además, se evidencia que los profesores no suelen ser conscientes de estas deficiencias.

Para terminar, el profesorado de ciencias tiende, en definitiva, a considerar que la función primordial y exclusiva de la evaluación consiste en medir la capacidad y el aprovechamiento de los estudiantes. Esta concepción de la evaluación, como instrumento de simple medición de algunos logros de los alumnos, deriva en una práctica educativa destinada a la justificación de las decisiones de promoción, y no a la consecución de aprendizajes por los alumnos.

Por último, nos vamos a detener en el tercer estudio, realizado por nosotros (Buendía, Gonzalez y Carmona, 1999) en este contexto.

Pretendíamos conocer las concepciones de los profesores de Educación Secundaria sobre:

1. Qué evaluar.
2. Para qué evaluar.
3. Cuándo se debe de evaluar.
4. Cómo se debe de evaluar.
5. Cómo creen que se puede mejorar.
6. Qué es la evaluación.

DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

La población de referencia, a la que se desea generalizar los resultados, la constituyen todos los profesores de Educación Secundaria de Granada de centros públicos y privados.

Para realizar las entrevistas fue necesario extraer un subconjunto de profesores, de forma aleatoria, por razones de economía y tiempo, dada la gran cantidad de información que se acumula con las entrevistas y la necesidad de personal que exige la recogida, transcripción, codificación y análisis de dicha información.

En la selección se tuvieron en cuenta todos los centros de Secundaria, y al azar se seleccionaron dos profesores por Centro. En algunos casos no fue posible entrevistar a los dos, por negativa del profesor o por su no presencia en el Centro el día de la entrevista, por lo que de algunos Centros solo tenemos un profesor.

Así pues, la muestra la formaron cincuenta profesores de Educación Secundaria, de edades comprendidas entre 28 y 54 años.

De los 50 profesores entrevistados 31 fueron varones y 19 mujeres.

Impartían docencia en diferentes áreas que agrupamos para fines de análisis e interpretación de la siguiente manera:

Ciencias Experimentales	15
Matemáticas y Lenguas	20
Sociales y otras áreas	15

Cada entrevista ocupó aproximadamente 10 minutos de grabación; así pues, se transcribieron y analizaron ocho horas de entrevistas, lo que supone una gran cantidad de información para el objetivo propuesto.

MÉTODO

Hemos elegido la entrevista semiestructurada porque nos permite, por una parte, recoger todos los aspectos que interesan conocer, y por otra, nos da la suficiente flexibilidad para que el sujeto entrevistado exprese con libertad su opinión y nos permita acceder a sus creencias.

La entrevista se realizó a cada uno de los profesores tras fijar con ellos la fecha y hora. Para que los datos fueran recogidos de la forma más fidedigna posible todas las entrevistas se grabaron.

La entrevista que elaboramos seguía este guión básico:

- 1.- ¿Qué considera que se debe evaluar en los alumnos?
- 2.- ¿Qué finalidad cree que debería tener la evaluación?
- 3.- ¿En qué momento o momentos considera que se debe evaluar?
- 4.- ¿Cómo considera que se debe evaluar? ¿qué procedimientos o instrumentos considera más adecuados?
- 5.- ¿Qué cree Vd. que necesita para mejorar su práctica de evaluación?
- 6.- ¿Qué es para Vd. evaluar?

ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS: AQUAD V.3.0

El análisis cualitativo de los datos implica un proceso complejo en el que se trabaja con gran cantidad de datos que tenemos que reducir. La ayuda de la informática en este proceso es esencial. De los programas existentes en el mercado nos decidimos por el AQD. El programa AQUAD o AQD (Analysis of Qualitative Data) ha sido elaborado a partir del sistema de manejo de datos cualitativos *Qualog* de Shelly, adaptando al entorno del Ordenador Personal, mediante un lenguaje de Inteligencia Artificial *Turbo-Prolog*.

A continuación hacemos el estudio de las respuestas dadas por los profesores a cada una de las seis cuestiones que se le realizaron para conocer sus creencias sobre aspectos de la evaluación.

¿Qué cree que se debe evaluar en los alumnos?

Las respuestas dadas a esta cuestión han quedado recogidas en nueve tópicos: conocimiento, habilidades, actitudes, procedimientos, aptitudes, factores personales, valores, capacidad crítica y expresión.

Indudablemente, el dato más destacable es la referencia que hacen los profesores a la evaluación de los conocimientos de sus alumnos. De todos los elementos que los profesores dicen que se deben evaluar, el conocimiento es elegido por el

95% de los profesores que componen la muestra. Esta práctica unánimidad disminuye a la hora de determinar el tipo de conocimiento que se tiene que evaluar. Para algunos profesores el conocimiento no debe ser memorístico. Tampoco parece haber acuerdo respecto a que valor se le debe dar respecto a los otros elementos.

Procedimientos, habilidades, actitudes y aptitudes también son categorías a las que se le da bastante importancia a la hora de evaluar, aunque los profesores manifiestan ciertas reticencias a hacerlo, entre otras causas debido a que no existen suficientes instrumentos elaborados para ello.

¿Qué finalidad cree que debería tener la evaluación de los alumnos?

La cuestión genera una serie de respuestas que corroboran las concepciones que tradicionalmente se atribuyen a las finalidades de la evaluación.

Una evaluación puede tener dos fines: el eminentemente formativo y el de promoción o no del alumno.

Como decíamos, la finalidad que este grupo de profesores cree que tiene la evaluación es para conocer si tienen los conocimientos suficientes para superar la materia, finalidad sancionadora, y que los legitima para pasar al siguiente nivel, sin olvidar el carácter formativo que también consideran que debe ser contemplado.

Es de destacar que un importante porcentaje de profesores creen que la evaluación de los alumnos debe suponer para el profesor un perfeccionamiento, una mejora, incluso en algunos casos proponen evaluar al profesor. Aparecen además, tres categorías aunque de forma un poco residual: la finalidad coercitiva, la vocacional y la vital. La primera, viene a poner de manifiesto el poder de intimidación mediante el uso de las calificaciones; el profesor decide quién aprueba y quién suspende.

La categoría vocacional hace referencia a que la evaluación puede servir para que el estudiante descubra si realmente desea estudiar o por el contrario incorporarse al mundo del trabajo.

La categoría vital viene a destacar la capacidad de la evaluación para hacer que el alumno se de cuenta de que no sólo es necesario tener conocimientos sino que, además, se necesita saber que uno vive en una comunidad en la que debe participar y conocer el lugar que ocupa.

¿En qué momentos cree que se debe evaluar?

Los profesores creen que la evaluación se puede realizar en tres momentos distintos: en un primer momento y como toma de contacto, a lo largo de todo el proceso y al finalizar dicho proceso.

El conjunto de los entrevistados creen que los tres momentos evaluativos son necesarios en el ámbito educativo. Los profesores creen en el carácter diagnóstico de la evaluación inicial pero tienen ciertas reticencias a realizarla debido a su creencia sobre el proceso de enseñanza -aprendizaje. Es interesante destacar que consideran innecesaria la evaluación inicial por la disparidad de los sujetos que hay en el aula (heterogeneidad de las clases). El nivel es tan diferente que aunque diagnosticaran cual es la situación de partida de sus alumnos, les sería imposible adaptar su enseñanza a tal variedad.

La segunda cuestión está relacionada con el número de alumnos que hay en clase y que impide poder realizar pruebas iniciales con carácter diagnóstico.

La evaluación continua y la final son las que los profesores ven más necesarias, dándole a la última un carácter marcadamente sumativo, al final del curso, con vistas a la promoción. La continua es considerada de gran importancia en el proceso evaluativo.

¿Cómo cree que se debe evaluar a los alumnos? ¿Qué técnicas e instrumentos cree que se deben utilizar?

De forma global las categorías que establecemos en este apartado se pueden agrupar de acuerdo con dos tópicos. El primero estaría relacionado con instrumentos que el profesor cree que son convenientes utilizar en la evaluación de sus alumnos, y el segundo con procedimientos de evaluación.

En el primer apartado, instrumentos, hemos incluido: trabajos, test, preguntas a desarrollar y examen oral. En los procedimientos incluimos: el diálogo, la observación, la autoevaluación y los seminarios.

Partimos del principio de que los profesores consideran que los instrumentos que necesitan y su forma de evaluar depende de las características específicas de la asignatura de la que estamos tratando. No obstante, consideran desde su experiencia, que existen algunos instrumentos o técnicas más adecuados para la evaluación.

Los trabajos tanto de clase como los realizados en las casas, son considerados buenos indicadores para realizar la evaluación, tanto si están realizados individualmente como en grupo. En la mayoría de los casos son elementos complementarios de otras formas de evaluación, como por ejemplo los exámenes tradicionales. Las preguntas de desarrollo creen los profesores que son las formas más habituales de exámenes escritos.

Es de destacar la observación como técnica para realizar la evaluación. Consideran que se debe de utilizar, aunque raramente suele ser el único elemento de

evaluación y consideran que complementa la evaluación que se realiza con el tradicional examen escrito. Destaca, como elemento innovador, la creencia sobre la importancia del diálogo (que no es un examen oral sino un proceso de intercambio entre el profesor y el alumno), la autoevaluación y la utilización de seminarios para evaluar.

Los profesores independientemente de la materia que imparten, siguen creyendo que en las circunstancias en las que se desarrolla su enseñanza, el mejor método para evaluar el progreso de los alumnos es la utilización del tradicional examen escrito con cuestiones de desarrollo más o menos largas.

¿Qué cree que se necesita para hacer una mejor evaluación de los alumnos?

Las necesidades que perciben los profesores de Educación Secundaria para realizar una mejor evaluación de sus alumnos son muy diversas. Podemos agruparlas en mayor reflexión del profesorado, mayor organización de las asignaturas, formación del profesorado en temas específicos de evaluación, diálogo entre profesores. El otro aspecto estaría relacionado con elementos administrativos: menor número de alumnos, mayor cantidad de libros, posibilidad de dedicación de un número de horas mayor a los alumnos en tutoría, mayor espacio y más profesorado.

Los datos globales quedarían estructurados de la siguiente forma:

Los profesores creen que mejoraría la evaluación con cursos de formación sobre diversos aspectos: adecuación a las nuevas necesidades evaluativas e instrumentos de evaluación.

También creen que necesitan más tiempo para dedicárselo a su alumno para lo que sería necesario descargar su número de horas de docencia por horas de tutoría, en las que la atención individualizada al alumnos es mucho mayor.

Los tres grupos de profesores, muestran acuerdo en los aspectos relacionados con un menor número de alumnos por clase y la necesidad que existe de materiales adecuados, principalmente libros. También parece existir acuerdo en la creencia de que una mejor evaluación implica una formación del profesorado más adecuada.

¿Qué cree que es evaluar?

La evaluación es un concepto que según los sujetos entrevistados viene caracterizada por una serie de términos. Los que han presentado una mayor frecuencia son: valorar, sancionar, observar, seguir el proceso de construcción de conocimiento del alumno.

Podemos decir que la definición de cada sujeto es distinta, propia y específica de cada uno y, a la vez, con elementos comunes en todos ellos. Una vez analizadas

todas ellas y recogiendo los términos que aparecen en el gráfico podemos resumir que para los profesores entrevistados, la evaluación es un proceso que pretende observar tanto a los alumnos como al Centro y a los profesores, para mejorar el sistema a través de ella y a la vez promocionar a los que mejor han conseguido las metas que el profesor propone.

BIBLIOGRAFÍA

- Aries, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid. Taurus.
- Asch, S.E. (1955). Opinions and social pressure. *Scientific American*, 193, 5, 31-35.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (Ed.) (1995). *Self-efficacy in Changing Societies*. New York: Cambridge University.
- Barlett, F.C. (1932). *Remembering: An Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Bennet, N. & Dunne, E. (1991). The nature and quality of talk in co-operative classroom groups. *Learning and Instruction*. vol.1, 103-118.
- Brown, J.S.; Collins, A.; and Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*. 18, 1, 32-42.
- Bruner, J. (1985). *Narrative and Paradigmatic Modes of Thought. Learning and Teaching the Ways of Knowing*. Chicago. University of Chicago Press.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press. Cambridge, MA.
- Buendía, L. (1985). Progreso académico en función del profesor/a. *Revista de Investigación Educativa*. 3 (5), 25-33.
- Buendía, L, González, D. y Carmona, F. (1999). Procedimientos e instrumentos de evaluación en Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 17, 1, 215-237.
- Buendía, L. (1996). Las ayudas del profesor en el aprendizaje cooperativo y su influencia en la evaluación criterial. *Revista de Investigación Educativa*. vol.14, 95-120.
- Carmona, M. (1994). Las creencias epistemológicas de los futuros profesores. En F. Lara Ortega (Comp), *Psicología Evolutiva y de la Educación: Actas del IV Congreso de INFAD*. Burgos, Universidad de Burgos.
- Carmona, M. (1995). Ideas de los profesores sobre ayudar a pensar en el aula. *II Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Madrid.
- Coll, C. y otros (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*. 59-60, 189-232.
- Cosmides, L. (1989). The logic of social change: Has natural selection shaped how humans reason? Studies with the Wason selection task. *Cognition*, 36, 187-196.
- Edwards, D., and Potter, J. (1992). *Discursive Psychology*. Newbury Park, CA, Sage.
- Fenstermacher, G.D. (1979). A philosophical consideration of recent research on teacher effectiveness. In L.S. Shulman (Ed.) *Review of Research in Education*. 6, 157-185.

- Fenstermacher, G.D. (1994). The Knower and the known: The nature of Knowledge in research of teaching. *Review of Research in Education*. 20, 3-56.
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge*. New York. Harper Colophon.
- Goodnow, J., Knight, R. and Cashmore, J. (1988). Adult social cognition: Implications of parent's ideas for approaches to development. In M. Perlmutter (Ed.). *Minnesota symposia on child development*. 18, 287-324. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Harre, R. and Gillet, G. (1995). *The discursive main*. Thousand Oaks, CA. Sage.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. Nueva York. Wiley.
- Humphrey, N. (1987). *La Reconquista de la Conciencia. Desarrollo de la Mente Humana*. Méjico, F.C.E.
- Jihn-Chang, J.J., Johnson, S.D. and Anderson, R.C. (1993). Schooling and student's epistemological beliefs about learning. *Contemporary Educational Psychology*. 18, 23-25.
- Jodelet, D. (1983). Reflexions sur le traitement de la notion de representation sociale en psychologie sociale. *Actes de la table ronde internationale sur les representations*. Communication-Information.
- Kagan, J. (1981). *The second year: The emergence of self-awareness*. Harvard University Press.
- Kagan, J. (1979). Family experience and the child's development. *American Psychologist*, 34, 10, 886-891.
- Kagan, D.M. (1990). Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the goldilocks principle. *Review of Educational Research*. 60, 3, 419-469.
- Kessen, W. (1979). The american child and other cultural inventions. *American Psychologist*, 34, 10, 815-820.
- Kitchener, K.S. (1983). Cognition, metacognition and epistemic cognition. A tree-level model of cognitive processing. *Human Development*. 26, 222-232.
- Lave, J. and Wengers, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, Uk, Cambridge University Press.
- Lave, J. (1884). *Cognition in practice*. Cambridge, Uk. Cambridge University Press.
- Lewin, K. (1935). *A Dynamic Theory of Personality*. Nueva York, McGraw-Hill.
- Miller, J.A. (1995). Parents, attributions for their children. *Child Development*, 66, 1557-1584.
- Moscovici, S. (1983). The phenomenon of social representations. In R.M. Farr and S. Moscovici. (Eds.). *Social Representations*. Cambridge. University Press.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice teaching. *Journal of Curriculum Studies*. 19. 317-328.
- Pajares, M.F. (1992). Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*. 62, 3, 307-332.
- Pajares, M.F. (1992). Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*. 62, 3, 307-332.
- Palacios, J. and Moreno, M.C. (1995). Sigel and Kim: In S. Harkness and C.M. Super (Eds.): *Parents, cultural belief Systems*. New York, Guilford Press (1995)
- Riviere, A. (1991). *Objetos con Mente*. Madrid, Alianza.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking*. Oxford, Oxford University Press.

- Salomon, G. (Ed.) (1993). *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sameroff, A.J. and Feil, L.A. (1985). Parental concepts of development. In E. Sigel (Ed.). *Parental belief systems* (pp. 83-105) Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*. 27, 2, 4-13.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*. 27, 2, 4-13.
- Sheriff, M. (1936). *The Psychology of Social Norms*. Nueva York. Harper.
- Sigel, I.E. (1986). Reflections on the belief-behavior connection: Lessons learned from a research program on parental belief systems and teaching strategies. In R.D. Ashmore and D.M. Brodzinsky (Eds.). *Thinking About the Family: Views of Parents and Children*. 35-36. Hillsdale, NJ: Lawrence, Erlbaum
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. Cambridge, MA.
- Vygotsky, L.S. (1978). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York, Springer Verlag.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*. 92, 548-573.
- Wertsch, J. and Youniss, J. (1987). Contextualizing the investigator: The case of developmental psychology. *Human Development*. 30, 18-31.
- Wood, D.J. (1980). Teaching the young children: some relationships between social interaction, language and thought. En D.R. Olson (Ed.): *The social foundations of language and thought*. Norton. New York.
- Yarrow, I.J. (1979). Historical perspectives and futures directions in infant development. In J.D. Osofsky (Ed.). *Handbook of infant development*. New York. John Wiley and Sons.
- Young, K.T. (1990). American conception of infant development from 1955 to 1984: What the experts are telling parents. *Child Development*, 61, 17-28.

LA COHESIÓN DISCURSIVA: DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

HUMBERTO LÓPEZ MORALES

Universidad de Puerto Rico

Asociación de Academias de la Lengua Española

Desde que por primera vez empezó a hablarse de manera sistemática de la cohesión discursiva, en 1976, los estudios en torno a este tema no han dejado de producirse, aunque esta abundancia bibliográfica no signifique el fin de las discusiones teóricas en torno a la pareja *coherencia/cohesión*, ni de asuntos relacionados, de mucha importancia estos para la lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje de lenguas, tanto maternas como extranjeras.

La importancia concedida a este tema ya ha patrocinado la celebración de un encuentro internacional en la Universidad de Augsburgo en 1997: *Coherence in spoken and written discourse*; una amplia muestra de lo dicho allí (13 comunicaciones) puede leerse ahora en un volumen de actas editado por Wolfram Bublitz, Uta Lenk y Ventola Eija, precedidas estas de una bibliografía, que aunque dista mucho de ser completa (como se lee en el reclamo publicitario), es de una notable utilidad.

Sin embargo, las discrepancias, malos entendidos, apreciaciones de todo tipo que se leen sobre los conceptos mismos de esta pareja —*coherencia/cohesión*— siguen en pie, y hasta se podría decir que, en ocasiones, acrecentados. No acaba de quedar claro, al parecer, que la coherencia es una propiedad textual, de estructura interna, y que la cohesión es una característica discursiva, es decir, de superficie. Si esta dicotomía no se ve, o no se ve con suficiente claridad, se imaginará el embrollo

armado acerca de las relaciones entre ambas. En este sentido, con las excepciones de rigor, las cosas parecen estar como en la década de los 80: interpretaciones para todos los gustos.

La taxonomía precisa, pero muy discutida desde el principio, presentada por Michael A. K. Holliday y Ruquaya Hassan—*Cohesion in English*— que dio inicio a una ya no tan corta tradición de equiparar teóricamente coherencia y cohesión, establecía una tipología de 15 elementos, aunque agrupables en categorías superiores: referencia (pronombres personales, demostrativos y comparativos), sustitución y elipsis (nombres, verbos y cláusulas), conjunción (adición, contraste, causa, tiempo y continuación) y léxico (la misma lexía, sinónimos, hiperónimos y nombres generales).

La bibliografía producida como reacción a estas propuestas fue muy abundante, unas obras de apoyo y otras de rechazo; sirva este botón de muestra: Witte y Faigley (1981), Doyle (1982), Tierney y Mosenthal (1983), Stosky (1983), Brown y Yule (1983), Fahnestock (1983), Markels (1984), McCulley (1985), Liles (1985), Crohurst (1985), Fitzgerald y Spiegel (1986), Neuner (1987), Villaume (1988), Haswell (1988, 1989) y Lovejoy (1988). El caballo de batalla fue, y sigue siendo, los diferentes conceptos de coherencia que se manejan. Hassan, en la respuesta que dio a algunas de estas críticas, en su artículo de 1984, vuelve a insistir en su forma peculiar de entender este concepto, singularidad que le permite hablar de ‘grados’ de coherencia y adjudicar valor positivo a ciertos textos (aunque con un grado bajo) que otros analistas hubiesen catalogado sin más de incoherentes. Para la autora, un texto como el de A (Allí había un hombre viejo y tenía dos hijas) y otro como el de B (Juan estaba muy cansado, así que se fue a la cama temprano. Sin embargo, como no tenía sueño, decidió leer) son coherentes, aunque el B lo es en mayor grado. Son muchos los que no compartimos este concepto de coherencia. También esta revisión de la Sra. Hassan produjo una bibliografía muy sugerente: Pappas (1985), Cox, Shanahan y Sulzby (1990, 1991), Otto (1991) y Thompson (1994).

Su concepto de cohesión, sin embargo, posee una buena base: ‘Nexo semántico creado entre dos o más miembros de un texto dado’, aunque habría que refinar más lo que se entiende por miembro de un texto, y añadir que, aunque la naturaleza de la cohesión sea necesariamente semántica, su expresión externa es sintáctica. La coherencia concierne a los contenidos textuales (aquí entra la semántica y la pragmática). Esto explica que, en un primer nivel de análisis de cohesión, se tenga que ir a la búsqueda de rasgos externos del discurso. Parecería evidente que ambos con-

ceptos no pueden estar disociados por completo, sino que entre ellos debe existir una cierta relación de dependencia, aunque no siempre sea fácil determinarla. El hecho innegable de que puedan producirse discursos muy cohesionados, pero del todo o parcialmente incoherentes, muestra a las claras que ni son la misma cosa, ni la cohesión tiene que ser forzosamente la expresión externa de la coherencia.

A pesar de todas estas disputas teóricas, el modelo era tan atractivo que muchos lingüistas se lanzaron a trabajar en cuestiones aplicadas, relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de lenguas, si bien antes delimitaban con cuidado la dicotomía básica. Uno de los hitos más significativos de toda esta producción lo constituye la investigación de Thierny y Mosenthal (1983): para ellos la cohesión, entendida como rasgos lingüísticos textuales (léase, de superficie) no puede ser la causa de la coherencia, sino al revés. Consideran, por lo tanto, equivocada la premisa de Holliday y Hassan para quienes, por el contrario, la coherencia textual estaba basada en los índices de cohesión. El error principal, dicen, es entender la coherencia como el producto de rasgos discursivos, superficiales. El experimento que realizaron con alumnos de duodécimo grado de una escuela superior de Chicago demostró que no existía ninguna relación causal entre las medidas de los nexos cohesivos y sus tipos, por una parte, y la coherencia textual, por otra. Bien es verdad que son varios los reparos metodológicos que habría que hacer a esta investigación, pues mientras los índices de cohesión fueron establecidos a través de unos análisis muy objetivos, los rangos de coherencia y ‘claridad de exposición’ se obtuvieron mediante juicios de expertos.

Dos años más tarde, el trabajo de McCulley (1985), nos dejaba saber que si los cohesivos nexuales no mostraban un comportamiento relacionado con ‘la calidad de la escritura’, los cohesivos léxicos sí eran importantes en la determinación de esta ‘calidad’, en particular de la coherencia, si los textos eran de la misma longitud. McCulley concluye que, aunque ciertos rasgos de cohesión contribuyen definitivamente a la calidad de la escritura, la coherencia está integrada por algo más que la cohesión textual; esta última es un sub-elemento de aquella.

Otro asunto que planteaban estas investigaciones no tenía relación con la tipología de los cohesivos, sino con su intervalo de aparición en el discurso, es decir, con la densidad cohesiva del discurso. Aquí el trabajo de Fitzgerald y Spiegel (1986) es pionero. Trabajando con estudiantes de dos niveles de escolaridad, tercero y sexto de primaria, se analizaron 13 variantes discursivas (la coherencia y la calidad de la escritura se midieron por procedimientos holísticos). Los resultados más interesan-

tes de este estudio se resumen así: a) hay pruebas de que existe una relación significativa entre cohesión y coherencia en el discurso infantil escrito; en los casos en que esa relación es muy clara se observa una más cuidadosa selección de cohesivos y una distancia más corta entre ellos o con respecto al elemento precursor. Sin embargo, b) la relación varía considerablemente con el contenido de los textos. En general, c) la relación entre cohesión y coherencia no varía ni con la calidad de la escritura ni con el nivel escolar.

Por último, es preciso subrayar que una tercera vertiente analítica se produjo con el trabajo de Crowhurst (1987). Hasta entonces se echaba de menos en la bibliografía especializada un estudio que diera cuenta de la evolución de los recursos cohesivos a través de las diversas etapas de la escolarización, porque, a pesar de los datos de Fitzgerald y Spiegel no parecía muy convincente que estos elementos permanecieran absolutamente constantes a través de toda la enseñanza primaria, sobre todo, cuando crecían otros índices importantes, como los de madurez sintáctica.

Corwhurst trabajó con una muestra de alumnos canadienses anglohablantes de 6º, 10º y 12º grados, a los que hizo producir discursos de modalidad narrativa y argumentativa. Su análisis puso de manifiesto que hay una serie de recursos cohesivos comunes a todos los niveles: los léxicos (con la misma lexía), que consiguieron porcentajes de 38.6, 34.4 y 38.4 respectivamente, y en segundo lugar, los pronombres y los demostrativos. Otros tipos, sin embargo, como los conjuntivos continuativos y la sustitución y la elipsis, aparecieron con cifras muy bajas. El incremento, verdaderamente notable, de nexos cohesivos correspondió a los sinónimos, y a las llamadas entonces colocaciones. Paralelamente al incremento hubo un descenso casual en los conjuntivos causales y temporales, y en las exáforas. La investigación demostró, además, que los tipos de cohesivos y su frecuencia, cambian con el modo de discurso: en todos los casos, los narrativos mostraban sistemas más cohesionados que los argumentativos. Es una lástima que Crowhurst no haya analizado la dispersión de los cohesivos, pero de todos modos su trabajo constituye un buen diagnóstico de la situación, cuando los estudiantes de la muestra no habían recibido ningún tipo de entrenamiento en este sentido.

Los puntos que parecían haber quedado en firme tras estos estudios eran: a) la existencia de relación clara entre coherencia y cohesión, aunque sin especificaciones precisas, b) la no relación asociativa entre los diversos tipos de cohesivos y la coherencia textual, c) un tipo de elemento cohesivo, los léxicos, sí influían en los índices de 'calidad de la escritura', d) la mayor densidad de cohesivos está relacio-

nada con la coherencia textual, e) el proceso de escolarización hace variar los tipos de cohesivos utilizados en el discurso escrito; es verdad que unos permanecen inalterables a través de todo el proceso, pero otros van surgiendo naturalmente —los más complejos— a medida que se avanza en la enseñanza, aunque esta incorporación no haya sido programada por la escuela.

Un resumen de la situación sería el siguiente. A) No está dilucidado del todo el tema de las conceptualizaciones de la coherencia y la cohesión, y B) las investigaciones de diagnóstico que se han hecho ya nos dan algunas pautas importantes para la planificación escolar. Examinemos estos aspectos.

Los modelos proposicionales, tanto de producción como de comprensión del discurso escrito, nos hablan de dos niveles esenciales, dos etapas muy bien caracterizadas, en el proceso productivo y comprensivo: el texto o estructura interna, y el discurso o texto de superficie. Todo discurso posee una estructura subyacente. Es en esta donde queda establecida la coherencia. Una estructura subyacente incoherente no puede producir un discurso coherente; una estructura subyacente coherente puede producir un discurso mal o insuficientemente cohesionado, pero no incoherente. La coherencia es, desde este punto de vista, inherente a la textualidad; a ella pertenece. Las técnicas para aprender a producir discursos coherentes han sido presentadas y ejecutadas con éxito por el modelo que comentamos. Este no es el tema de nuestra comunicación.

Lo que sabemos ya sobre la cohesión, desde esta misma atalaya teórica, es que esta se produce en el subproceso que va desde el texto hasta el discurso de superficie. Para poder elaborar con cuidado este proceso, los planificadores deberían tener ante sí varios tipos de datos: a) la relación que existe entre tipos de cohesivos y estadios del desarrollo cognoscitivo del escolar, b) los nexos existentes entre los tipos de cohesivos y la 'calidad de la escritura', c) la variación de la tipología de cohesivos y las diversas modalidades discursivas, d) la relación entre densidad cohesiva del discurso y 'calidad de la escritura', y e) si el principio de armonía cohesiva covaría en algún sentido con la edad de los escolares, el modo del discurso y la 'calidad de la escritura'.

A pesar de que todavía nos queda mucho por saber, algunos de estos puntos ya han comenzado a ser despejados. Para el primero de ellos, relación 'tipo de cohesivo-desarrollo cognoscitivo', disponemos de la mencionada investigación de Crowhurst para el inglés, y sobre todo (por su amplitud y detalle) de la tesis de Negrón Rivera, *Cohesión en las narraciones de niños de tercero, sexto, noveno y duodécimo*

grados en las escuelas públicas de Naguabo, de 1997, para el español de Puerto Rico. No es suficiente, desde luego, para diseñar una programación cualificada con el soporte adecuado, aunque las coincidencias desprendidas de ambas investigaciones (sobre todo en los escolares de 6^º y 12^º, grados presentes en los dos estudios) hagan de nuestra mendicidad informativa algo más llevadero.

En cuanto a los tipos de cohesivos que inciden, en este caso negativamente, en la 'calidad de la escritura', parece claro que, aunque todavía puedan surgir otros, la bibliografía de que disponemos señala insistentemente a los léxicos reiterados. Salvo en los casos en que el escritor repite conscientemente un término, queriendo lograr algún efecto estilístico especial, estas reiteraciones son propias de discursos elementales, que adolecen de 'calidad'. Sirva de ejemplo esta corta composición de un niño de cuarto grado de primaria de la escuela pública puertorriqueña, que no ha recibido el menor entrenamiento en cuanto a la producción de textos escritos, como era la norma en ese país antillano hasta hace bien poco:

'La playa es muy bonita. La playa es azul. El agua de la playa es salada. En el mar hay peces, tiburones, tintorerías, pez espada y pez martillo. Mi papá, mi mamá, mis hermanos y yo fuimos a la playa. Nos divertimos mucho. Nos bañamos mucho. Brincamos y saltamos mucho. Nos gusta ir a la playa con todos nuestros familiares. En la playa es bueno estar. Hace mucho fresco. Es bueno el ambiente. Y mis hermanos juegan mucho. Y yo también. A mí me gusta ir a la playa con mis primos, mis tíos, mis hermanos y mis abuelos.'

Uno de los elementos precursores de este discurso es *playa*; el escritor utiliza seis veces la misma lexía como elemento de cohesión, y una vez el 'posible' hiperónimo *mar*. Hay recursos cohesivos de otro tipo, por supuesto, pero referidos a distintos elementos precursores, la elipsis de 'Y yo también [juego mucho]', por ejemplo.

La relación de los tipos de cohesivos y la modalidad discursiva nos es parcialmente desconocida. Nos referimos a los discursos producidos por un locutor único, no a los conversacionales, que por suerte han recibido atención especial en los últimos años, quizás más en Hispanoamérica que en España. Dentro de estos solo se han analizado el modo narrativo y el argumentativo: el argumentativo, por Crowhurst, como se vio; el narrativo, por este mismo autor y en exclusiva por Aponte Morales, en 1993 (en alumnos de primer año de universidad de Puerto Rico) y por Negrón Rivera, ya citado. Nuestro desconocimiento de las modalidades descriptiva y expositiva es total.

Un punto conflictivo es el relativo a los grados de densidad cohesiva de los discursos y su relación con la ‘calidad de la escritura’. Alguna investigación norteamericana—la de Fitzgerald y Spiegel, por ejemplo—concluye que una distancia más corta entre cohesivos o entre el elemento precursor y estos se muestra más afín con la calidad de la escritura del discurso en cuestión. Las dos investigaciones puertorriqueñas a las que he hecho alusión concluyen de manera contraria: los esquemas cohesivos más laxos ofrecen una relación más estrecha con la buena calidad del discurso. Dado el escaso número de estudios que trabajan en esta dirección no es posible inclinarse en uno u otro sentido. Es posible, sin embargo, que estos datos llegaran a armonizarse algo más, si se analizaran los textos hispánicos contando como cohesivos las marcas de superficie ‘cero’ de los sujetos verbales pronominales, elididos en una pequeña parte del total de ocasiones, pues como se sabe, el español antillano y el caribeño en general, elide poco los sujetos pronominales. Se trata, como se ve, de un aspecto insuficientemente estudiado, lo que hace que el programador no pueda tomar ninguna decisión en este sentido.

Por otro lado, lo de la ‘armonía cohesiva’ de un discurso es prácticamente *terra incognita*, más allá de las especulaciones teóricas. Nada que pueda ser de utilidad a los propósitos de la escuela.

¿Qué balance podemos hacer de todo esto? Aunque siempre es necesaria una mayor cantidad de estudios de diagnóstico y experimentales sobre la cohesión discursiva, hay cosas que sabemos con bastante aproximación, otras, solo a medias y otras que no han sido abordadas todavía. Me gustaría insertar aquí un pequeño excursus, ya que estamos ante un público particularmente receptivo a estos problemas informativos, sobre la conveniencia, en el caso de los estudios de cohesión, de que dediquemos más empeños al estudio de aquellos aspectos que son necesarios e importantes para una futura planificación del desarrollo de destrezas lingüísticas para la producción de discursos. Causa un cierto desánimo en este sentido la revisión de la bibliografía hispánica en general, en la que abundan títulos de notable interés—no cabe duda—pero que quedarán en vía muerta, en cuanto a su utilidad para la planificación escolar de adquisición de estas destrezas. No estaría de más efectuar una reconversión de intereses y procurar trabajar en aquellos puntos que aún están a la espera de información esencial para tal planificación.

Un ejemplo aleccionador podría ser el siguiente. Hoy trabajamos activamente en el desarrollo de destrezas de madurez sintáctica, desde el tercer grado de la primaria hasta el primer año universitario. Varios manuales y cuadernos, o bien

secciones especiales dentro de las series generales de Español enfrentan al estudiante a una amplia gama de ejercicios, muy estructurados y jerarquizados, atendiendo a un plan cuidadosamente preestablecido. Los resultados hispanoamericanos y canarios son muy aleccionadores.

Esto ha sido posible, primero, gracias al modelo presentado por Kellogg Hunt en 1965, y refinado posteriormente en entregas sucesivas. Después las investigaciones en torno a la madurez sintáctica en escritores, digamos profesionales, nos han señalado unos objetivos deseables. Más tarde, los diversos mecanismos desarrollados para la amplia tipología de ejercicios que es necesario preparar. Todo ello ha conseguido que se diseñe una planificación ejemplar que, en principio, solo aspiraba a que los alumnos adquirieran estructuras sintácticas más complejas y a la vez, más precisas, semánticamente hablando. Pero la práctica de tales materiales pronto nos hizo ver que los ejercicios de combinación de oraciones conseguían otro fin, la supresión de los cohesivos léxicos reiterados en el discurso.

En efecto, el presentarle a los alumnos dos oraciones simples que debían ser combinadas en una sola, aunque de mayor complejidad sintáctica, obligaba a identificar en la segunda de ellas (y así consecutivamente) la información repetida, que debía ser eliminada de la fusión:

Ayer vimos el campo.
 El campo es nuevo.
 El campo es de tiro.
 El tiro es olímpico.

La segunda y tercera oraciones simples de este ejercicio repiten la información 'el campo'; queda como información nueva la adjetivación directa 'nuevo' y la indirecta 'de tiro', introducidos en 2 y 3 por la cópula 'es', Luego: 'Ayer vimos el nuevo campo de tiro'/Ayer vimos el campo nuevo de tiro/Ayer vimos el campo de tiro nuevo'. La oración 4ª repite 'el tiro', dejando 'olímpico' como información nueva. El proceso se repite, dando el resultado final de 'Ayer vimos el nuevo campo de tiro olímpico'. La estructura de este ejercicio elemental, igual que la de los muy complejos, pide la fácil identificación de la información repetida, que ya no aparecerá en el resultado final de la combinación, y la determinación del lugar de la oración base (generalmente la primera de la serie) donde intercalar la novedosa.

Si este entrenamiento se hubiese seguido con el niño de cuarto grado que escribió sobre la playa, se le hubiese puesto a combinar las siguientes oraciones de base:

La playa es muy bonita
 La playa es azul
 El agua es salada
 El agua es de la playa
 En el mar hay peces
 En el mar hay tiburones
 En el mar hay tintoreras
 En el mar hay pez espada
 En el mar hay pez martillo

Otro niño con las mismas características, pero convenientemente entrenado en la combinación de oraciones, produjo el siguiente texto:

'La playa, azul y muy bonita, tiene agua salada donde viven peces como el tiburón, la tintorera, el pez espada y el pez martillo'

Esta otra versión, al margen de dar el puesto adecuado al hiperónimo 'peces' y de establecer la necesaria concordancia de número entre los miembros de la *enumeratio* logra una mayor madurez sintáctica. Y esto ha sido así, gracias a una transformación apositiva ('azul y muy bonita') y a dos subordinaciones, locativa y comparativa respectivamente. Nótese que los elementos de cohesión han cambiado sustancialmente, que en lugar de los tres que aparecían antes en este fragmento, todos léxicos reiterativos ('playa') ahora hay dos—*donde, como*- ambos conjuntivos. Nótese también que ambos nexos están dentro de la misma estructura terminal, por lo tanto, no cuentan para el establecimiento de los índices de dispersión de cohesivos, que en la versión anterior eran muy densos. A mayor grado de madurez sintáctica, manejo más elaborado de cohesivos, es decir, uso de cohesivos conjuntivos, referenciales y de sustitución y elipsis, y dispersión más espaciada, que parecen ser las características más sobresalientes de los escritores con amplia experiencia.

Es evidente que los índices de madurez sintáctica tienen una incidencia directa en el manejo de cohesivos no léxicos, e indirecta en estos, aunque aquí será la riqueza léxica la determinante. Como los índices de madurez sintáctica aumentan notablemente con un entrenamiento adecuado en el aula, el uso de elementos de cohesión puede controlarse, desarrollando en los jóvenes productores de texto escritos (pero no solo escritos) unas destrezas superiores.

Pero para seguir por estos derroteros tan útiles se precisa de información adecuada, información que solo las investigaciones pueden proporcionarnos. A estas tareas invito a todos los presentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brown, G. y G. Yule. 1983. *Discourse analysis*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Bublitz, Wolfram; Uta Lenk y Eija Ventola, ed. 1999. *Coherence in spoken and written discourse*, Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Cooper, A. 1988. 'Given-new: Enhancing coherence through cohesiveness', *Written Communication* 5. 352-367.
- Cox, B. E., T. Shanahan y E. Sulzby. 1990. 'Good and poor elementary readers's use of the cohesion in writing', *Reading Research Quality* 25. 47-65.
- . 1991. 'Childrens's knowledge of organization, cohesion, and voice exposition', *Research in the Teaching of English* 25. 179-218.
- Crowhurst, M. 1987. 'Cohesion in argument and narration at three grade leves', *Research in the Teaching of English* 21. 185-201.
- Doyle, A. E. 1982. 'The limitations of cohesion', *Research in the Teaching of English* 16. 390-393.
- Fahnestock, J. 1983. 'Semantic and lexical coherence', *College Composition and Communication* 34. 400-415.
- Fitzgerald, J. y D. L. Spiegel. 1986. 'Textual cohesion and coherence in children's writing', *Research in the Teaching of English* 20. 263-280.
- Holliday, M. A. K. y R. Hassan. 1979. *Cohesion in English*, London: Longman.
- Holliday, M. A. K. y R. Hassan. 1989. *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*, New York: Oxford University Press.
- Hassan, R. 1984. 'Coherence and cohesive harmony'. En *Understanding reading comprehension: Cognition, language, and the structure of prose*, 181-232, editado por J. Flood, Newark: International Reading Association.
- Haswell, R. H. 1988. 'Critique: Length of text and the measurement of cohesion', *Research in the Teaching of English* 22. 428-433.
- . 1989. 'Textual research and coherence: Findings, intuition, application', *College English* 51. 305-319.
- Liles, B. Z. 1985. 'Cohesion in the narratives of normal and language-disordered children', *Jornal of Speech and Hearing Research* 28. 363-394.
- Lovejoy, K. B. 1988 *Discourse analysis: Part II. A comparison published writing in three disciplines*. East Lansing, MI: International Systemic Congress (ERIC 310 389).
- Markels, R. B. *A new perspective on cohesion in expository paragraphs*, Carbondale: Southern Illinois University Press.
- McCulley, G. A. 1985. 'Writing quality, coherence and cohesion' *Research in the Teaching of English* 19. 269-282.
- Neuner, J. L. 1987. 'Cohesive ties and chains in good and poor Freshmen essays', *Research in the Teaching of English* 21. 92-105.
- Otto, B. 1991. *Cohesive harmony in stories reconstructed by emergent readers*, Chicago, II (ERIC ED. 335 661).

- Pappas, C.C. 1985. 'The cohesive harmony and cohesive density of children's oral and written stories'. En *Systematic perspectives on discourse, Volumen 2*, 169-186, editado por J. D. Benson y W. S. Greaves, Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Stotsky, S. 1983. 'Types of lexical cohesion in expository writing. Implications for developing the vocabulary of academic discourse', *College Composition and Communication* 34. 95-111.
- Thompson, S. 1994. 'Aspects of cohesion in monologue', *Applied Linguistics* 15. 58-75.
- Tierney, R. J. y J. H. Mosenthal. 1983. 'Cohesion and textual coherence', *Research in the Teaching of English* 17. 215-229.
- Villaume, W. A. 1988. 'Identity and similiary chains in the conversation of high-involved and low-involved speakers: Evidence of integrated discourse strategies', *Western Journal of Speech Communication* 52. 185-202.
- Witte, S. P. y L. Faigley. 1981. 'Coherence, cohesion and writing ability', *College Composition and Communication* 32. 189-204.

ALGUNOS ENFOQUES EN LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA

JOSÉ MARTÍNEZ DE SOUSA

Conferencia leída por su autor en el Departamento de Filología Española de la Universidad de Granada, en las V Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española, el día 26 de noviembre de 1999

0. CONSIDERACIONES PREVIAS

Me pregunto cuántos libros, artículos, notas y otros trabajos se habrán escrito y cuántas conferencias, cursos, cursillos y jornadas se habrán celebrado sobre la ortografía y su enseñanza a lo largo de la historia de la lengua; digamos, por poner unos límites, desde Nebrija hasta hoy. Miles, sin duda. Y, sin embargo, seguimos como al principio de los tiempos ortográficos. Hallamos tantas dificultades hoy como ayer no solo para enseñarla, sino también para aprenderla. Resulta ya un lugar común escuchar que nuestros licenciados salen de la universidad sin saber ortografía; es decir, que nuestros licenciados cometen faltas de ortografía, pese a lo grave que eso nos pueda parecer. Y si nos parece grave, no es desde el punto de vista social, sino más bien desde el punto de vista académico. Por eso cuando nos planteamos la cuestión no dejamos de interrogarnos: ¿A qué se deberá semejante hecho? ¿Cómo es posible que aún hoy, en las puertas del siglo XXI y del tercer milenio, la enseñanza y el aprendizaje de la ortografía puedan seguir siendo un problema serio?

Hay una realidad que hemos de aceptar y tratar de comprender: por diversas causas no bien explicadas aún, la enseñanza de la ortografía es un problema para el

docente y su aprendizaje lo es para el discente. Una vez aceptado esto, podemos empezar a plantear la cuestión que nos reúne aquí y ahora: ¿Cómo podríamos hacer más fáciles y también más efectivos la enseñanza y el aprendizaje de la ortografía? ¿Hay algún método que nos permita enseñar mejor la ortografía a nuestros alumnos y librarnos así de nuestra sensación de fracaso personal en lo relativo a la enseñanza de esta materia?

1. CONSIDERACIÓN LINGÜÍSTICA DE LA ORTOGRAFÍA

Hay que empezar diciendo que la ortografía no es una ciencia, como a menudo se cree, sino una técnica destinada a facilitar la representación gráfica de la lengua oral. Durante el siglo pasado el estudio y tratamiento de la ortografía recibían de la sociedad y del mundo académico más atención que en la actualidad. Así, si la lengua oral merecía investigación y estudio, se consideraba que la escrita no merecía menos. Sin embargo, a partir de Saussure, en su *Introducción a la lingüística* (1916), la ortografía fue arrinconada como mero trasunto de la lengua oral, que era lo único importante en lingüística. Decía este lingüista suizo que «lengua y escritura son dos sistemas de signos distintos; la única razón de ser del segundo es la de representar al primero; el objeto lingüístico no queda definido por la combinación de la palabra escrita y la palabra hablada; esta última es la que constituye por sí sola el objeto de la lingüística». Desde entonces los aspectos gráficos del lenguaje quedaron relegados. Otros lingüistas del siglo xx han mantenido opiniones semejantes. John Lyons, por ejemplo, lo expresaba así en 1968: «La lingüística contemporánea sostiene [...] que el lenguaje hablado está en primer lugar y que la escritura no es más que un recurso para representar el habla por otro medio». Hay, sin embargo, una reacción contraria a esa situación, y así, a partir de los primeros años cincuenta empieza entre algunos lingüistas y expertos un movimiento de recuperación y valoración de lo gráfico en la cultura lingüística. En 1972, Todorov decía: «[...] se ha privilegiado el lenguaje hablado como si constituyera el lenguaje por excelencia: con respecto a él, el lenguaje escrito apenas sería una imagen reiterada, una reproducción auxiliar o un instrumento cómodo [...]. El habla sería, pues, la verdad, la “naturaleza” y el origen de la lengua, y la escritura tan solo un vástago bastardo, un suplemento artificial, un derivado innecesario. Hay en esto un juicio de valor y una estructuración implícita cuya presencia puede discernirse constantemente en nuestra tradición [...], desde antes de Platón hasta Saussure [...]». En el mundo hispánico, el profesor José Polo, de la Universidad Autónoma de Madrid, publicó en 1974 su *Ortografía y ciencia*

del lenguaje, obra que supuso un revulsivo en relación con la consideración que merece la representación gráfica de la lengua, y en Chile cabe destacar la labor de Lidia Contreras (esposa, ya fallecida, de Ambrosio Rabanales) con varios trabajos en esta dirección, entre los que sobresalen *La ciencia de la escritura* (1983) y *Ortografía y grafémica* (1995). Según esta autora, «El estudio del habla independientemente de la escritura, nacido como una reacción a la postura decimonónica que daba a esta última un lugar preponderante, encuentra en este siglo un excelente apoyo de parte de la dialectología y de la lingüística antropológica y estructural. Pero en este momento, afortunadamente, ya empiezan a alzarse voces para restablecer un saludable equilibrio: así como el habla merece ser estudiada independientemente de la escritura, así esta merece también ser estudiada independientemente de aquella, aunque sin negar, por cierto, sus mutuas relaciones. De este modo, se sabrá mejor qué es lo específico de cada una de estas formas de comunicación». Se ha alcanzado, pues, me parece, el equilibrio necesario para valorar adecuadamente el estudio de la ortografía. Equilibrio que no quiere decir que ambos platillos de la balanza han de tener forzosamente la misma cantidad de materia y la misma importancia, sino aquel equilibrio que se deriva del acto de colocar cada cosa en su sitio y de tratarla en función de su importancia relativa.

Tenemos, pues, una materia, la ortografía, que como técnica de la escritura hemos de enseñar y transmitir a las generaciones futuras. El motivo está claro: que nuestros hijos sean capaces de expresarse en el campo de lo gráfico con toda la propiedad que se exige para la expresión oral. Desde este punto de vista, si lo oral merece en lingüística una cantidad de atención, estudio y consideración, no cabe duda de que, a su manera y en la medida que sea proporcional, la técnica ortográfica también.

2. PROBLEMAS EN LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA

Llegados a la conclusión de que la ortografía merece ser estudiada, investigada, tratada y enseñada, se plantea de inmediato un conjunto de preguntas fundamentales que nos sumen en la duda:

- 1) ¿qué ortografía hay que enseñar?;
- 2) ¿cómo hay que enseñar la ortografía?;
- 3) ¿en qué obra, estudio, reflexión, método, etcétera, nos apoyaremos para enseñar la ortografía?

2.1. ¿QUÉ ORTOGRAFÍA HAY QUE ENSEÑAR?

2.1.1. *El orden expositivo en la enseñanza de la ortografía*

Quienes me escuchan saben pertinentemente que a las dificultades intrínsecas de la propia ortografía se suma la falta de un buen texto, un texto en el que la ortografía se trate con extensión, rigor, coherencia, etcétera. Este es un mal antiguo y endémico en nuestra lengua. Si acudimos a la Academia, institución que desde 1844 toma sobre sí la responsabilidad de establecer las reglas de escritura de la lengua española para su enseñanza en las escuelas, podemos comprobar que sus textos son, en general, deslavazados, incompletos, irregulares y en algunos casos hasta erróneos; erróneos, claro está, en el sentido de que algunas de sus reglas no están de acuerdo con otras de la misma materia dentro del conglomerado de normas y excepciones que conforman la ortografía. ¿Puede un profesor ponerse por encima de la Academia y tratar de introducir coherencia interna donde no la hay? ¿Puede dejar de lado los libros didácticos, cuyos contenidos están aprobados por el organismo correspondiente, para enseñar la ortografía a su modo y manera? A estas preguntas yo respondería que sí: el profesor, que es quien tiene la responsabilidad de la enseñanza, puede plantearse la de la ortografía en función de sus conocimientos en la materia y, por consiguiente, si advierte que un texto, cualquiera que sea su origen, es insuficiente, debe complementarlo en el sentido que sea oportuno. Pero, admitido esto, ¿cómo afrontar, en las clases, tamañas dificultades? ¿Qué metodología puede aplicarse para conseguir que los alumnos adquieran hábitos ortográficos correctos en el acto de convertir en forma gráfica su expresión oral?

Estos problemas no son baladíes. Por el contrario, en algunos casos pueden llegar a pesar como una losa sobre la conciencia de los docentes y aumentar notablemente su sensación de responsabilidad. La verdad sea dicha, no tengo yo la solución a los problemas que plantea la enseñanza y el aprendizaje de la ortografía. Pero sí creo que puedo ayudar a buscar los caminos que nos lleven a desenredar este embrollo. Ante estas dificultades, el enfoque de este trabajo mío es puramente personal y se limita a proporcionar ideas que sin duda no son nuevas, pero, aun así, tal vez valga la pena exponerlas y considerarlas. Vayamos, pues, por partes.

Si queremos que un tratado, sea pequeño o grande, tenga coherencia interna y nos facilite así la enseñanza y el aprendizaje de la ortografía, habremos de ordenar sus contenidos desde lo más básico hasta lo más complejo. Cualquier otra consideración debería ser calificada de inadecuada, en principio, aunque provenga de la

propia Academia. Desde este punto de vista, entiendo que lo más básico, después de definir qué es la ortografía, estriba en explicar qué son las letras y cómo se emplean en un escrito. Sin embargo, si tomamos la ortografía académica que hasta ahora ha estado vigente, la segunda edición, de 1974, del folleto de 1969, nos daremos cuenta de que algo falla ya desde el mismo principio. En efecto, comprobaremos que después de hablarnos, en el capítulo primero, «de la ortografía en general», pasa de inmediato al capítulo segundo, en el que trata nada menos que «de las letras mayúsculas», cuestión que corresponde a la ortografía de la palabra; después, dentro del mismo capítulo, explica la ortografía de la letra (con un excursus incomprensible para dar una visión breve e incompleta de los nombres propios, topónimos y antropónimos), y de un salto vuelve a la ortografía de la palabra con el estudio de los acentos (capítulo tercero); después sigue con la ortografía de la frase, es decir, lo relativo a la puntuación (capítulo cuarto); en el capítulo quinto regresa a la ortografía de la palabra para enunciar (porque no tiene tratamiento) las abreviaturas, de las que no dice lo que el folleto debería decir, o sea, su grafía más adecuada. Tal desorden no favorece la exposición, la enseñanza ni el aprendizaje de la ortografía. Y si la Academia obra de forma tan deslavazada, ¿qué esperaremos del grueso de los tratadistas que en su inmensa mayoría se han conformado con copiar las normas académicas sin más para darlas como propias?

Así pues, entiendo que, para tratar de alcanzar una enseñanza adecuada de la ortografía, se podría empezar por establecer y seguir, poco más o menos, el orden expositivo que paso a explicar someramente.

1. La grafía de las letras. Hay que huir, a este respecto, de la tentación de hacer mucho hincapié en las normas de uso de las letras basado en sílabas iniciales o finales, por cuanto, a la postre, no solo el cerebro se vuelve impermeable a esas reglas, sino que al final no será fácil establecer si *dibujo* se escribe con *b* como todas las palabras que empiezan por *di* y *divino* es una excepción, o si *divino* se escribe con *v* como todas las palabras que empiezan por *di* y *dibujo* es una excepción. Hay que evitar, por consiguiente, el empleo de ciertos manuales que para la escritura de las letras dan más reglas que las que para los mismos casos contiene el propio folleto académico (pienso, por ejemplo, en el manual de Miranda Podadera, del que hablaremos más adelante, el cual puede resultar útil para otras cuestiones, pero no para esta). Esas ristras de sílabas tras las cuales se escribe determinada letra, con sus excepciones, apenas sirven para nada a la hora de poner en práctica

la ortografía. En este punto, parece más recomendable hablar a los alumnos de las familias de palabras afectadas por letras de uso dudoso, de la historia ortográfica de algunas de estas reglas, de la etimología cuando ayuda a comprender el porqué de la grafía, etcétera, todo lo cual permanece en la memoria de los alumnos con más facilidad que las listas de sílabas.

2. La grafía de la sílaba. Con una, dos o más letras se forman sílabas, acerca de las cuales no solo debe explicarse cómo se forman, sino también el hecho de que las clases de ellas que pueden darse, nos facilitará la división de palabras a final de línea. Ya aquí se puede introducir el conocimiento de la noción de *diptongo*, *hiato* y *triptongo*, así como la de *frontera silábica*, sin hacer demasiado hincapié en ello. Basta con decir que, salvo en palabras compuestas (por ejemplo, *hispano- / americano*, *checo- / eslovaco*), dos vocales no se separan nunca a fin de línea, tanto si son abiertas (*a, e, o*) como si son cerradas (*i, u*). Se les prepara así para que acepten mejor y con más amplitud y facilidad esos conceptos cuando lleguen a la acentuación, ya en la parte que corresponde a la ortografía de la palabra.

3. La grafía de la palabra. Llegamos aquí a una de las partes más complejas, aunque no la más difícil, de la ortografía. La grafía de la palabra afecta a la acentuación, a las abreviaciones, a las mayúsculas y minúsculas, a la numeración, a la unión y separación de palabras, a los signos lexicológicos y a aspectos tan complicados como la toponimia y la antroponimia. De más está decir que todo ello hay que distribuirlo en pequeñas dosis para que pueda ser asumido por los alumnos.

En el campo de la *acentuación* se puede entrar ya de lleno en la explicación de los diptongos, hiatos y triptongos, puesto que forman la base de la acentuación de las palabras; después, naturalmente, se les enseñará a distinguir las palabras agudas, llanas, esdrújulas y sobresdrújulas en función de la sílaba en que recaiga el acento fonético y las normas por que se rige la aplicación del acento gráfico o tilde. Es un terreno difícil y cuesta llegar a dominar completamente este apartado, por lo que habrá de insistirse en ello con lecturas e incluso con dictados, como veremos después.

Las *abreviaciones* constituyen un apartado más complejo de lo que hasta aquí se ha venido considerando. En todo tipo de textos aparecen abreviaturas, siglas, símbolos y otras formas abreviativas; si queremos que los alumnos capten desde el

principio la diferencia que hay entre las diversas formas de abreviar y cómo se distinguen gráficamente, hay que explicárselo con mucha claridad; por ejemplo, hay que decirles que las abreviaturas llevan siempre punto y que, para leerlas, normalmente se restituye la palabra abreviada, no el segmento gráfico conservado; por ejemplo, al escribir *Sr.*, no se lee *ese*, *erre*, sino *señor*; que es la palabra abreviada. En cuanto a las siglas, debe explicárseles que se trata de letras iniciales de otras palabras, generalmente miembros de un enunciado, con las cuales se forma otra palabra, sea pronunciable o no; que se escriben con mayúsculas en lo manuscrito y con versalitas en lo impreso, y que no llevan punto abreviativo como las abreviaturas. Y en lo relativo a los símbolos, debería explicárseles de forma muy clara que su grafía no es caprichosa, que han sido instituidos con valor internacional por entidades o instituciones apropiadas para ello y que se escriben con la forma que tales entidades o instituciones han establecido y no otra, y que no llevan punto ni marca de plural en ningún caso.

Con las **mayúsculas y minúsculas** entramos en el terreno más subjetivo de la ortografía. Por esta causa, salvo algunas reglas generales que se pueden dar, como que se escribe con inicial mayúscula toda palabra con que se inicia un escrito o que va después de punto, además de los nombres propios, en general la escritura de la mayúscula obedece con mucha frecuencia a consideraciones meramente personales. En español utilizamos menos mayúsculas iniciales que el alemán o el inglés y más que el francés, pero, con todo, aún se escriben en español muchas mayúsculas subjetivas (como *ciencia*, *arte*, *técnica*, *destino*, *naturaleza*, *centro*, *empresa*, *institución*, *literatura*, *mafia*, *masonería*, *papado*, etcétera) o de ornato (como esas mayúsculas que afectan a los grupos humanos: los nombres de cargos, empleos, secciones de una empresa o entidad, etcétera; palabras que dan nombre común o genérico a cuestiones profesionales o personales; es decir, el destaque de lo propio).

La grafía de los elementos que se relacionan con las **cantidades** está poco estudiada en nuestra lengua. Tanto es así, que muchas personas creen que en cualquier caso se pueden escribir como a uno le parezca bien; hay, sin embargo, reglas dictadas por el uso para escribir las cantidades, de tal manera que en unos casos será más apropiado hacerlo con cifras y en otro lo será con letras. Pueden hallarse algunos textos que tratan de ello, así que al profesor interesado en la enseñanza de este aspecto de la grafía no debería serle muy difícil dar con ellos.

La escritura de *palabras en un término o en más de uno* encierra bastantes dificultades, por lo que los conceptos relativos a los compuestos deben estudiarse con la extensión necesaria. Hay palabras que se escriben siempre en un solo término, otras que pueden escribirse en uno o más términos según el gusto del escribiente (aunque deben aplicarse normas de coherencia) y otras que siempre se escriben en dos o más términos. Pero hay otras palabras, como *sino* o *si no*, para cuya grafía correcta o adecuada hay que poner en servicio, muchas veces, el sexto sentido. Para que la grafía de los alumnos alcance la corrección necesaria, será preciso hacer más de un ejercicio con contextos en los que aparezcan palabras de este tipo, de tal modo que lleguen poco a poco a la comprensión de los mecanismos por los cuales unas veces se usa una grafía y otras otra.

Los *signos lexicológicos* son los que afectan a la palabra, y pueden ser diacríticos (como los acentos, la virgulilla, la diéresis, etcétera) y auxiliares (como el asterisco, la barra, el et [&], el párrafo, etcétera). Cada uno de estos signos cumple una función en lo escrito, por lo que sus usos deben ser bien explicados, con más razón porque no se trata, en general, de empleos complejos, sino más bien fáciles de retener.

La *toponimia* y la *antroponimia* pueden considerarse aspectos de la ortografía de la palabra, pero, dada su complejidad, es aconsejable, en niveles básicos de la enseñanza, reservarlos para su tratamiento más adelante, en la enseñanza media.

4. La grafía de la frase. La grafía de la frase viene definida por la puntuación, con lo que entramos en los aspectos más complejos y difíciles de la ortografía. Una puntuación aceptable tiene por base una manera de pensar ordenada y clara. Un pensamiento embrollado y oscuro da como resultado una puntuación embrollada y oscura. Pero no basta pensar ordenadamente para puntuar bien. La puntuación no es un don natural: se aprende, se adquiere. Y es a los profesores a los que toca la responsabilidad de enseñarla, de hacer comprender a los alumnos la manera de esquematizar un escrito para que el destinatario de este entienda las palabras y las oraciones en el mismo sentido en que las hemos emitido. Lo cual no es nada fácil, ciertamente.

Intervienen aquí, como se comprende fácilmente, aspectos de estilística. La puntuación, aun dentro de esquemas de corrección expresiva, puede ser, según la clasifica el profesor José Polo, *neutra*, *funcional* o *básica* si los signos empleados son los normales, sin que objetivamente sobren ni falten; *suelta* si se emplean menos

signos que los que estrictamente podrían emplearse, y *trabada* si se emplean todos los signos de puntuación posibles, aunque algunos pudieran suprimirse sin que variase el sentido.

La puntuación hace uso de los *signos sintagmáticos*, entre los cuales se hallan los que propiamente se llaman *signos de puntuación*. Que no son, hay que advertirlo ya, los que la Academia consideraba y sigue considerando tales, ya que en el conjunto engloba como signos de puntuación los paréntesis, los corchetes, las comillas, la exclamación y la interrogación, etcétera, signos que no sirven para puntuar, sino para cumplir otras funciones. Para entendernos, digamos que los signos de puntuación son el punto, la coma, el punto y coma, los dos puntos y los puntos suspensivos; los demás se reparten de la siguiente manera: *signos de entonación*, que son la exclamación y la interrogación, y *signos auxiliares de la puntuación*, que son el paréntesis, el corchete, la raya, las comillas y el antilambda, todos ellos signos dobles o con funciones de signos dobles. La utilización correcta y adecuada de todos estos signos, su situación cuando coinciden dos o más de ellos al final de una cláusula, periodo u oración, presentan dificultades que no pueden ser afrontadas aquí, pero que es necesario conocer para su mejor exposición a los alumnos.

Una vez llegados a este punto, si tuviéramos la razonable seguridad de que nuestros alumnos habían aprovechado adecuadamente nuestro esfuerzo, bien podríamos considerarnos satisfechos y hasta orgullosos. Porque no es habitual que ello suceda, y por eso es frecuente que nos digan que los universitarios no saben escribir con ortografía aceptable... Pero esa disfunción no puede achacarse a los profesores, sobre todo después de que estos hayan realizado honradamente el esfuerzo que les corresponde en toda esta historia. Las causas, sin duda, tienen otros orígenes.

2.2. ¿CÓMO HAY QUE ENSEÑAR LA ORTOGRAFÍA?

2.2.1. La metodología en la enseñanza de la ortografía

Debo confesar que no traigo en el equipaje una varita mágica que nos permita asperjar a nuestros alumnos desde la tarima para dotarlos, por arte de birlibirloque, de los conocimientos ortográficos necesarios para que puedan ir por el mundo sin avergonzarse de cometer faltas de ortografía. Y puestos a pedir imposibles, también sería bueno que el Espíritu Santo descendiera sobre todos nosotros, profesores y alumnos, al menos para hacer más fluida la exposición y más asequible el conoci-

miento ortográfico. Nada de ello está a mi alcance, claro. Se deduce, pues, que no dispongo del método infalible para que el profesor enseñe ortografía con el mayor acierto y el alumno reciba esa enseñanza con el máximo aprovechamiento. Me atrevo a decir que ese método no existe, ni en español ni en ninguna lengua de cultura. Pero sí puedo, desde mi condición de simple conocedor de la ortografía, ofrecerles algunas consideraciones que tal vez les ayuden a ver con algo más de claridad en este bosque inmenso de normas y excepciones que es la ortografía actual.

Si dejamos de lado los libros que forman parte del currículo porque así nos viene impuesto, yo enseñaría ortografía del siguiente modo:

- 1) distribuiría la materia de la manera que he indicado arriba, de lo más simple a lo más complejo; dentro de cada división introduciría otras menores, hasta desnudar la materia en sus elementos, de forma que los constituyentes de la ortografía aparecieran muy claros ante el alumno;
- 2) concedería a cada parte de la materia la importancia relativa que le corresponde en el conjunto, teniendo en cuenta, naturalmente, las horas lectivas que le están destinadas;
- 3) no me importaría, siempre que hubiera tiempo para ello, volver esporádicamente sobre aspectos ya estudiados que entronquen con el que corresponde a un momento determinado; ello contribuye a que el alumno se familiarice con la materia, relacione sus extremos y así la comprenda y recuerde mejor;
- 4) no rechazaría de plano los dictados, que pueden utilizarse con provecho no solo para aprender, sino también para comprobar los adelantos de los alumnos en relación con lo ya enseñado y aprendido; es condición indispensable que sean corregidos por el profesor y que cada alumno sea consciente de las faltas que comete;
- 5) rechazaría ese tipo de ejercicios que consiste en rellenar espacios en blanco donde falta una letra, una palabra, etcétera; por el contrario, haría hincapié en el análisis ortográfico de textos elaborados por los propios alumnos (por ejemplo, una redacción);
- 6) me valdría primordialmente de sesiones de lectura, sesiones que interrumpiría en ciertos momentos para explicar por qué determinada palabra se escribe con *b* y no con *v*, con *g* y no con *j*, con *c* y no con *z*, en un término y no en dos, etcétera; es decir, que los alumnos adelantarían al mismo tiempo en la lectura y la escritura;

- 7) aprovecharía cualquier circunstancia para establecer enlaces con aspectos ortográficos; por ejemplo, en las clases de gramática se podrían hacer referencias a cuestiones ortográficas que vengan a cuento; por supuesto, también sería interesante que en la clase de física o química, en las que habrá que escribir símbolos, se hiciera hincapié en que estos son internacionales y se escriben sin punto y sin marca de plural; sería asimismo oportuno, al hablar del antiguo sistema métrico decimal, hoy sistema internacional de unidades, decirles que sus símbolos tienen una grafía fija, sin punto y sin plural, y que cualquier otra grafía es incorrecta; sin embargo, me consta que todo ello suele presentar problemas en las escuelas e institutos, al negarse los profesores de una materia a invadir terrenos propios de otras;
- 8) entre los ejercicios para hacer en casa no faltaría frecuentemente una lectura con el encargo de subrayar y comentar los aspectos ortográficos interesantes del texto, aspectos que después se pondrían en común en clase;
- 9) aprovecharía determinadas circunstancias de la clase para hacer hincapié en aquellas cuestiones ortográficas que presenten mayores dificultades para su aprendizaje, como pueden ser las palabras homófonas (como *baca/vaca*, por ejemplo), las que escritas en uno o dos términos significan cosas distintas, etcétera;
- 10) trataría de hacer comprender a los alumnos la necesidad de consultar un diccionario adecuado siempre que tengan dudas en relación con la grafía o con el significado de una palabra.

¿Sería suficiente todo esto para conseguir que los profesores enseñaran bien la ortografía y los alumnos la aprendieran con el máximo provecho? Hay que decir honradamente que no. Si así fuera, yo habría descubierto la pólvora, y la pólvora ortográfica está descubierta desde hace mucho tiempo. Probablemente podría servir para facilitar, para ayudar, pero no sería nunca el único remedio. No se sabe por qué, los profesores fracasan, en líneas generales, en su afán de trasladar su conocimiento ortográfico y los alumnos en su intento de adquirirlo. La causa es un misterio, puesto que la materia no exige la elaboración de grandes y complejos esquemas, no encierra conceptos abstrusos que escapen del conocimiento y comprensión de las personas normalmente dotadas en cuanto a su intelecto, etcétera. Es posible que ello tenga por base el desinterés del alumnado por una materia nada gratificante y que exige un esfuerzo notable. Pero también es muy probable que existan causas

sicológicas que los expertos deben estudiar. Está claro que hemos de seguir buscando métodos y fórmulas para conseguir nuestros objetivos, pero sin desesperanzas vanas, sin el sentimiento de culpa que puede acompañarnos por nuestro fracaso en este apartado particular de la enseñanza. A este respecto, puede ser de utilidad la lectura de la obra de Burgos Alonso que mencionaré más adelante. Pero me interesa dejar constancia de algo que creo que debemos tener presente: si a los trece años, poco más o menos, el alumno no ha conseguido hacer suyo el conocimiento ortográfico, probablemente no lo adquirirá de ahí en adelante o lo hará con muchas más dificultades. En ese punto, las lecturas pueden ayudar especialmente a adquirir una buena grafía.

2.3. ¿EN QUÉ OBRA, ESTUDIO, REFLEXIÓN, MÉTODO, ETCÉTERA, NOS APOYAREMOS PARA ENSEÑAR ORTOGRAFÍA?

2.3.1. *La base bibliográfica en la enseñanza de la ortografía*

A lo largo de la historia de la ortografía, como decía al principio, se han escrito muchas obras para tratar de entenderla, para enseñarla con más facilidad y también para adquirir su conocimiento sin demasiado esfuerzo. Tal vez podríamos asegurar que todos esos intentos han fracasado lamentablemente; si no de forma total, sí en un porcentaje elevado. Fijémosnos en sus títulos o subtítulos, porque en algunos casos no son inocentes. Podemos empezar por mencionar algunos como *Compendio de ortografía: análisis lógico*, de Juan Almeda, cuya quinta edición se publicó en 1908. *La ortografía al alcance de todos: método teórico-práctico para aprender fácil y prontamente esta importante materia*, de Fernando Gómez de Salazar, publicado en Madrid en 1911. En 1921 aparece la primera edición de la popular obra *Ortografía práctica de la lengua española* de Luis Miranda Podadera, tal vez la obra de mayor éxito en la enseñanza y el aprendizaje de la ortografía, y sin duda la mejor ayuda para los profesores cuando todavía solo se llamaban maestros y para los opositores a puestos en la administración del Estado. Hoy, fallecido hace años el autor, es probable que su metodología haya pasado totalmente de moda, pese a lo cual, al parecer, la obra aún sigue editándose. Sus alambicados y rebuscados textos para dictados forman parte aún del recuerdo de muchas personas mayores, que cuando eran niños los copiaban a medida que el maestro dictaba. Como dice Luis M. García-Barrio, un amigo mío que ya no cumplirá los sesenta, «No cabe duda de que los ejercicios propuestos por Miranda Podadera exigían el estudio de arcaísmos y de términos que uno se guardaba muy bien de pronunciar en público, pero solían

dar el resultado que se buscaba: que se apuntase más alto, que ya se encargarían los factores aportados por el alumno de que la bala no llegase al blanco. Muchos de los manuales de ortografía para escolares que he visto recientemente parecen haberse puesto unas metas más realistas (eufemismo de *inferiores*). Como lo que aporta el alumno es un factor constante aplicado al nivel del ideal a lograr en la asignatura, el resultado es, por desgracia (que no *desafortunadamente*), inferior». En ese conjunto de obritas sobre la ortografía hay un título que me sorprende siempre que lo releo: *Ortografía intuitiva: método viso-audo-motor-gnósico*, escrito por José D. Forgione y publicado por primera vez en 1926 en Buenos Aires. Hablaremos de ella más adelante. En 1940 aparece la tercera edición de *Ortografía española teórica y práctica*, de León Sanz Lodre. Obras de este corte llegan prácticamente hasta nuestros días. Pero fíjense en la estructura de los títulos: los métodos se califican de *análisis lógico*, *teórico-práctico* o bien, rizando el rizo de lo perfecto y lo completo, *viso-audo-motor-gnósico*. Hemos de convenir en que con esos términos se trata, sobre todo, de exponer formas de convencer por la vía de lo distinto. Probablemente sus autores o editores (muchas veces los títulos de los libros son obra de los editores, no de los autores) no confiaban demasiado en una obra que solo dijera *Ortografía*, *Compendio de ortografía*, *Ortografía española* o algo similar. Se trataba, pues, de crear títulos más complejos que, aparentemente al menos, ofrecieran algo diferente. Supongo que nadie creará que ninguno de esos libros ha conseguido nada extraordinario y definitivo en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de la materia que nos ocupa. Si así fuera, otro gallo nos cantara... En cuanto a lo de *análisis lógico*, la ortografía es lo menos lógico que yo conozco, por lo que difícilmente se le puede aplicar ese método; *teórico-prácticos*, sí, lo son vocacionalmente todos los trataditos acerca de la ortografía, pero tanto en la teoría como en la práctica no rebasan los límites de las demás obras sobre la materia que no llevan ese subtítulo o complemento del título. Por lo que respecta al método denominado por Forgione *viso-audo-motor-gnósico*, sabemos bien a qué se refiere, y se refiere a algo que no es distinto de aquello que los demás no mencionan pero llevan en sí. El resultado es que el contenido de esta obrita es, mutatis mutandis, exactamente igual que el de cualquier otro tratadito semejante. Paremos mientes, sin embargo, en que el autor califica a su ortografía con el adjetivo *intuitiva*, y ahí sí que hay que pararse, porque la idea de que la ortografía sea intuitiva no consigue traspasar mi corteza cerebral. Escribir una palabra intuitivamente es escribirla sin el debido conocimiento; es aventurarse, no tener la seguridad de que se hace bien, lo

cual quiere decir que se corre el riesgo de equivocarse, y para eso no hace falta un tratado de ortografía. Precisamente ahí radica la dificultad de la enseñanza de esta materia: que el alumno adquiera plenamente el conocimiento ortográfico, la seguridad en sí mismo a la hora de escribir y que no se arriesgue a pasar por ignorante si no posee estos elementos culturales en su formación. La ortografía, me parece que queda claro, se adquiere, en gran parte, con esfuerzo personal, esfuerzo que debe repartirse entre el profesor y el alumno.

Todas esas obritas que he mencionado presentan, de hecho, el mismo enfoque y diversa extensión, pero a la postre tienen todas semejanza o parecida utilidad. Unas incluyen listas de palabras relacionadas con el fenómeno que se estudia, otras son muy escuetas y algunas presentan ejercicios, pero todas alcanzan escasa capacidad de convicción a la hora de enseñar y aprender ortografía. El defecto principal de todos estos manualitos, como del de la Academia puede decirse, es que, en general, repiten la retahíla de reglas y excepciones, pero en ningún caso bajan a la arena de la realidad ortográfica para explicar sus hechos, los orígenes de las reglas y otros extremos. No hay análisis, no disienten de lo ya dicho y repetido. Es de advertir que otros métodos, como la ortografía en preguntas y respuestas, al modo de los catecismos (Ripalda, por ejemplo), como hizo la Academia en su *Prontuario de ortografía castellana en preguntas y respuestas*, publicado desde 1870 hasta por lo menos 1913 (24 ediciones hasta esa fecha), tampoco han contribuido a facilitar la comprensión de este complejo y difícil código.

En los tiempos actuales los trabajos sobre ortografía se presentan, al menos en algunos casos, con enfoques distintos, con análisis o estudios más serios, más allá de la mera norma de escritura de las letras o de los signos de puntuación. Merecen destacarse obras como el *Manual de ortografía moderna*, de Ángeles Cardona, publicado por Bruguera en 1972; la *Nueva didáctica de la ortografía*, de Víctor Manuel Burgos Alonso, publicada por la Editorial Escuela Española de Madrid en 1978; la *Ortografía española: práctica y fundamento*, de Adelino Álvarez, publicada en 1983 por Coloquio, de Madrid. Un enfoque distinto y un tratamiento enriquecedor se hallan en *Actuales normas ortográficas y prosódicas de la Academia Española*, de Ángel Rosenblat, lingüista venezolano de origen polaco fallecido en 1985. Su obra fue publicada en 1974 por la Oficina de Educación Iberoamericana (OIE) y Ediciones de Promoción Cultural, de Barcelona. Aún hoy podemos aprender muchas cosas en ella. También suelen contener normas de escritura algunas obras no específicamente ortográficas, como puede ser, entre otras, el *Diccionario de*

uso del español, de María Moliner. Sin embargo, la obra definitiva en el nuevo enfoque de la ortografía hay que buscarla en un trabajo monumental, no ya un mero tratadito como hasta aquí hemos venido calificando a estos estudios. Me refiero al libro, ya agotado, *Ortografía y ciencia del lenguaje*, del profesor José Polo, publicado por Paraninfo, de Madrid, en 1974 y nunca reimpresso ni reeditado. Comprendo que como elemento de ayuda para impartir clases de ortografía rebasa todas las medidas, pero en este apartado de las bases bibliográficas en que podemos apoyarnos para entender la ortografía y así transmitir mejor nuestro conocimiento, la obra de Polo es de lectura imprescindible (aunque se haga en pequeñas dosis debido a su densidad). Nos ayuda a repensar la ortografía, a plantearnos de verdad qué sucede con sus problemas y cómo se pueden resolver.

Y están, finalmente, los trabajos académicos, alguno muy reciente. Es natural que un profesor piense, antes que nada, en la lectura y aplicación de las doctrinas académicas en relación con la ortografía y el lenguaje. Probablemente lo mismo piensan los redactores de las obras didácticas destinadas a los diversos niveles de la enseñanza. Las fuentes académicas de la ortografía son, por un lado, la *Gramática*, cuya última edición, la de 1969, no es más que la de 1920 ligeramente puesta al día; es obra aún en vigor porque la Academia no la ha renovado, pero se halla rebasada por la realidad. Le sigue el *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, que, pese a ser más reciente que la *Gramática* y tener un enfoque mucho más moderno, no es normativo, por lo que, de hecho, sus contenidos, que en general son valiosos, solo pueden tenerse en cuenta orientativamente. Y están también sus folletos titulados simplemente *Ortografía*, el primero de los cuales se publicó en 1969 para reunir en un solo cuerpo toda la doctrina académica que se derivaba de las llamadas *Nuevas normas de prosodia y ortografía* de 1952, declaradas de aplicación preceptiva a partir de 1959; la edición de 1974, la última hasta este año de 1999, en vez de corregir los defectos de la anterior, presentaba otros más graves. Así pues, quienes se dedicaban a enseñar ortografía tenían forzosamente que leer más de un tratado y dedicarse a buscar aquí y allá solución a sus dudas, ya que el contenido del folleto académico era insuficiente, además de confuso.

Finalmente, como es sabido, hace un par de meses apareció la nueva edición de la ortografía académica, titulada esta vez *Ortografía de la lengua española*. Se trata, desde mi punto de vista, de una edición desgraciada que debería ser rehecha después de que los académicos se planteasen de verdad las necesidades de la ortografía y las normas ortográficas que una institución como la Academia debe dar y

los usos que debe condenar. En esta edición la Academia se introduce en terrenos en los que no es especialista, como es la ortotipografía, y el tratamiento que hace de ella es, sencillamente, insuficiente, erróneo muchas veces e impropio otras tantas. La confusión que ha introducido en el sistema ortotipográfico es de bastante gravedad, precisamente cuando ya los ortotipógrafos habían hecho un importante esfuerzo por unificar normas de presentación de trabajos para la imprenta y de estética tipográfica. Lo único que, a mi ver (no al de otros ortógrafos), vale la pena resaltar como ventaja para los menos dotados (de aquí y, sobre todo, de Hispanoamérica) es la decisión de suprimir la tilde en los tiempos verbales de pronunciación aguda que se acrecientan con enclíticos, del tipo *acercose, cogile, amole*, etcétera, que ya no es preciso tildar, como se hacía antes (cuando se hacía, porque normalmente, debido a la ignorancia de la norma, en muchas ocasiones no aparecía esa tilde).

Sin embargo, comete, entre otros, el grave error de dar libertad para omitir la tilde en ciertas palabras que, diga la Academia lo que diga, deben considerarse hiáticas y no diptongadas. Según ella, «son monosílabos las palabras en las que, por aplicación de las reglas expuestas en los párrafos anteriores, se considera que no existe hiato—aunque la pronunciación así parezca indicarlo—, sino diptongo o triptongo. Ejemplos: *fié* (pretérito perfecto simple del verbo *fiar*), *hui* (pretérito perfecto simple del verbo *huir*), *riáis* (presente de subjuntivo del verbo *reír*), *guion*, *Sion*. En este caso es admisible el acento gráfico, impuesto por las reglas de ortografía anteriores a estas, si quien escribe percibe nitidamente el hiato y, en consecuencia, considera bisílabas palabras como las mencionadas: *fié, hui, riáis, guión, Sión*, etc.». A este respecto, recuerdo que en su estudio de 1952, previo a la adopción de las nuevas normas de prosodia y ortografía, Casares también proponía a la Academia suprimir la tilde en las terminaciones de los infinitivos verbales *-air; -eir; -oir* porque, según decía él, no había otra forma de leerlos que no fuera con acento en la *i*. La Academia, con acierto, no tuvo en cuenta esta propuesta, que ciertamente no se ajustaba a la realidad. Lo extraño es considerar por qué razón ha admitido esta que se comenta aquí. En efecto, en todos estos casos, en mi modesta opinión, hay hiato, independientemente de cómo las pronuncie cada cual. Dice Navarro Tomás: «La analogía favorece el hiato, especialmente en las formas verbales, cuando dentro del mismo verbo de que se trata hay casos en que las vocales *i, u*, llevan acento fuerte: *fiar, fianza (fian); guiaba (guian); liamos (lias); piando (pian); criado, crianza (crian); acentuar (acentúo); actuamos (actúan)*, etc. Ocurre también entre los nombres: *diario, diana, diurno, dieta (día); brioso (brío); riada (río); viaje*

(*vía*)». Por consiguiente, *fié* (*fía*), *riáis* (*reír*; *ría*), *guión* (*guía*); en el caso de *hui*, tiene hiato porque de hecho lo tienen todos los verbos terminados en *-uir*; hiato que poseían ya en latín. Dice Lázaro Carreter en *El País* (7/5/1999, 40): «Queríamos que América reconociera esta Ortografía como propia, y no podíamos obligarles a poner esos acentos». Este hecho que aduce la Academia de que en algunos países de América se pronuncian como diptongos es irrelevante aquí y no puede presentarse como causa, ya que entonces habría que admitir grafías como *llegao* o *yegao* por *llegado*, *yave* por *llave*, *comío* por *comido*, *prao* por *prado*, etcétera, y en Venezuela habría que permitir que se escriba *rial* en vez de *real*, puesto que en su mayor parte es eso lo que pronuncian. (¿Será posible que se hayan puesto de acuerdo las diecinueve academias hispanoamericanas en esto, cuando anteriormente sus pareceres nunca habían coincidido?) Es, sin duda de ningún tipo, un elemento disgregador y no unificador de la grafía de la lengua, que es tal vez lo que más nos mantiene unidos a los pueblos hispanohablantes a pesar de las diferencias fonéticas. Pero es, sobre todo, un disparate incomprensible. Permitir la doble acentuación donde solo cabe una forma de tildar esas palabras es introducir un diablo en el sistema ortográfico del español. Y no vale forzar las cosas y decir que, aunque a uno se lo parezca, realmente en *guión*, *lió*, *rió*, *hui*, *riáis*, etcétera, no hay hiato sino diptongo (Navarro Tomás echa claramente por tierra esa excusa). Lo único que va a propiciar esta norma, además del marasmo mental en que ya empezamos a hundirnos, es la duda permanente y extensiva: ¿cuántas grafías entran en esa norma? Y, además, pronunciaciones impropias, como *hùi* (igual que *huy*) en vez de *hui*...

Otros muchos aspectos discutibles y errores contiene esta nueva ortografía con que la Academia nos regala para hacer aún más confuso, si cabe, este fin de siglo que no acaba este año, sino el que viene. Seguimos necesitando, pues, un texto y una metodología que nos permitan seguir avanzando con paso más firme y seguro en la enseñanza y el aprendizaje de la ortografía. Tal vez no estuviesen fuera de lugar, ya que hablamos de esto, una simplificación primero y una reforma después de la ortografía que hemos de enseñar, aprender y practicar. Pero esto ya es harina de otro costal.

No sé si he conseguido ayudaros, aunque sea poco, a ver más claro dentro del bosque que en sí mismo es la ortografía. Cuando menos, me cabe el consuelo de haberlo intentado.

Solo me queda, ya, agradecer vuestra atención. Muchas gracias, pues.

COMUNICACIONES

UNA UNIDAD DIDÁCTICA SOBRE EL LÉXICO DEL MANTECADO ARTESANAL EN ESTEPA (SEVILLA)

MARÍA DEL CARMEN ARAGÓN ÁLAMOS
Universidad de Granada

Consideramos un aspecto interesante de la educación lingüística el hecho de que los alumnos preuniversitarios sean capaces de reconocer el léxico de cualquier actividad artesana, especialmente si esta actividad está perdiendo el carácter tradicional y manual y se convierte en un proceso totalmente mecanizado. Pensamos que una forma provechosa para el alumno de recoger y estudiar este léxico sería a través del planteamiento de una unidad didáctica. Esta unidad didáctica, denominada “Estudio del léxico del mantecado artesanal en Estepa (Sevilla)”, está desarrollada según los objetivos de la LOGSE en el marco de la ESO.

La unidad didáctica que presentamos está pensada para alumnos de último curso de Bachiller de Letras, puesto que parten de capacidades lingüísticas básicas que suponen conocimientos suficientes de gramática, fonología o semántica necesarios para afrontar de forma productiva el estudio que se les propone. El tema es especialmente motivador para el alumnado de la ciudad de Estepa y su comarca, por tratarse del estudio de un aspecto fundamental en estas localidades, ya que esta actividad tan típicamente navideña proporciona empleo y dinero a numerosas personas de esta comarca sevillana. Además, si existe algún aspecto de la lingüística sobre el cual el alumno suele tener más conciencia de proximidad es acerca de la lengua que utiliza todos los días.

Con este planteamiento se pretende, a la vez que abrir una vía de interés que facilite el acceso a cuestiones de la lengua a través de la investigación, proporcionar

una mejor comprensión, aceptación y respeto por la realidad lingüística y etnográfica española, como resultado cultural de los pueblos que la hacen posible.

Los objetivos que se persiguen con esta unidad didáctica son los siguientes:

1. Utilizar la lengua como un instrumento para la adquisición de nuevos aprendizajes, para la comprensión y el análisis de la realidad, la fijación y el desarrollo del pensamiento y la regularización de la propia actividad.
2. Comprender discursos orales y escritos, reconociendo sus diferentes finalidades.
3. Respeto por la norma de la lengua española, pero sin que suponga una consideración peyorativa de las hablas y actividades locales andaluzas.
4. Reconocer y apreciar en el habla local las aportaciones culturales de las formas y filosofía de un pueblo.
5. Estudiar el origen y razón histórica del léxico artesanal del mantecado.
6. Iniciar al alumno en el manejo de material lexicográfico y de geografía lingüística y en la elaboración de cuestionarios léxicos.
7. Participación en grupo y responsable en una investigación compleja.
8. Reflexión y valoración de los recursos lingüísticos propios del habla de Estepa.

ORGANIZACIÓN Y DISTRIBUCIÓN TEMPORAL DE LOS CONTENIDOS

Para desarrollar con cierto rigor esta unidad didáctica son necesarias cuatro semanas aproximadamente. Los alumnos de Secundaria para los que está diseñada la unidad deben conocer los conceptos básicos con los que se operará, pero aun así, sería conveniente una actualización práctica y sistemática de la realidad lingüística española. La actualización de conocimientos lingüísticos previos, se haría mediante la propia consulta de los alumnos o mediante aclaración del profesor. Esta actualización comprendería dos semanas y giraría en torno a los siguientes contenidos:

1. Conceptos de lengua, dialecto, habla y norma.
2. Origen y características generales de las hablas andaluzas en los niveles fonético—fonológico, morfosintáctico y léxico—semántico.
3. Caracterización lingüística particular de las hablas andaluzas occidentales, por estar Estepa situada en Andalucía occidental.

METODOLOGÍA

Creemos que una forma interesante de elaborar la investigación sería que los alumnos se basaran en el modelo teórico “Palabras y cosas”, de Hugo Schuchardt. La

metodología empleada sería proporcionada por el docente, con el fin de que la investigación resultara metodológicamente homogénea para la totalidad del alumnado.

La investigación sobre el léxico del mantecado artesanal en Estepa se desarrollaría de la siguiente forma:

1. Introducción.
2. Parte descriptiva.
3. Parte lingüística.
4. Conclusiones.
5. Índice bibliográfico.
6. Mapas del ALEA.
7. Fotografías.

Se pretende que los alumnos indiquen en la introducción del trabajo algunos aspectos generales de Estepa y de la industria de los mantecados, tales como el número de personas a las que emplea o la cantidad de pesetas que se facturan anualmente.

En la parte descriptiva, se pedirá a los alumnos que realicen un proceso cronológico en la elaboración de los dulces. Sería interesante, con el fin de iniciar a los alumnos en la investigación dialectológica, que éstos crearan un cuestionario que proporcionara información principal sobre tres aspectos principales:

1. El nombre de la tarea y su explicación.
2. El nombre de los instrumentos empleados.
3. El nombre de las personas que trabajan en las diferentes tareas.

De igual manera, se pedirá a los alumnos que seleccionen a diversos informadores de los que poder recoger los datos necesarios para la elaboración de esta investigación. Pediremos a los diferentes grupos de alumnos que, en la medida de lo posible, acompañen el texto con fotografías de productos, ingredientes o instrumentos empleados, como complemento ilustrador de la información obtenida. Pensamos que en esta parte descriptiva los alumnos sólo recojan el proceso de fabricación de cuatro productos característicos: el mantecado, el polvorón, el alfajor de almendra y el roscó de vino. Esta elección se debe fundamentalmente a que un desarrollo detallado de todos los productos resultaría tedioso a los lectores potenciales de los trabajos e incluso a los propios alumnos.

Evidentemente, la parte fundamental de estos trabajos de investigación radicaría en un pormenorizado estudio lingüístico de los principales términos aparecidos en la parte descriptiva. Para mayor comodidad de los alumnos y de los lectores del

trabajo, se indicará por parte del profesor que adopten un índice alfabético en el estudio lingüístico.

Se pretende que los alumnos estudien todos los términos de la siguiente forma:

1. Transcripción fonética de cada uno de los términos tal y como sean recogidos de boca del informador, ya que Estepa se encuentra situada dentro de la zona del seseo predorsal convexo.
2. Los alumnos deberán buscar el significado de los términos en tres diccionarios, tales como: el *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE), el *Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico* (DCECH) de Corominas y Pascual, y finalmente, el *Diccionario Etimológico Español e Hispánico* (DEEH) de García de Diego. Una vez que los alumnos hayan consultado estos diccionarios, deberán comprobar si el léxico recogido aparece en dos obras concretas de vocabulario andaluz: el artículo de Toro y Gisbert titulado “Voces andaluzas o usadas por autores andaluces que faltan en el DRAE” y el diccionario de Alcalá Venceslada, *Vocabulario andaluz*. Estas dos obras serán proporcionadas por el profesor, debido a que la especificidad de las mismas puede hacer que no se encuentren en la biblioteca de un instituto de Secundaria.

Uno de los objetivos de la presente unidad didáctica es que los alumnos tengan una primera toma de contacto con la Geografía lingüística. Pues bien, dada la imposibilidad material de que los alumnos manejen el *Atlas Lingüístico y Etnográfico de Andalucía*, el profesor les proporcionará fotocopias de los mapas tanto lingüísticos como etnográficos relacionados con la materia que nos ocupa. De esta manera los alumnos interpretarán los mapas y extraerán las conclusiones oportunas.

La parte final de los trabajos de investigación la constituyen las conclusiones. En este apartado, se proporcionarán a los alumnos algunas sugerencias, entre las que destacan una síntesis etimológica y unos apuntes morfológicos de los términos estudiados, además de las propias valoraciones personales.

A continuación, debemos exponer cuáles serían los criterios e instrumentos para la organización del proceso de evaluación. Si por evaluación entendemos una permanente valoración del proceso de enseñanza y aprendizaje desde el principio hasta el final, deberán quedar excluidas de la misma las tradicionales pruebas orales o escritas. A través de la ejecución de las actividades, del tiempo invertido o de la resolución de dificultades, el profesor podrá evaluar al alumno e introducir las modificaciones necesarias. Se evaluará el trabajo diario de clase, individual y colectivo de los alumnos, para poder constatar así la adquisición de conceptos, los procedi-

mientos utilizados y las actitudes adoptadas. Por tanto, la evaluación se convierte de esta manera en el verdadero eje del proceso con un doble objetivo: el alumno y la unidad didáctica.

Quiere concluir esa comunicación considerando que este tipo de investigación refleja un hecho lingüístico y etnográfico bastante significativo, como es que los oficios artesanos tienen su propio léxico. Nuestro propósito fundamental con esta unidad didáctica es que el alumno tome conciencia de que este léxico debe ser recogido y estudiado para diferenciarlo del nuevo vocabulario que aparece con la industrialización de tareas tradicionales como la elaboración de los mantecados. Al fin y al cabo, si mantenemos el léxico, también mantendremos en parte la actividad artesanal a la que designa. Ojalá este estudio sirva para llevar a cabo nuestro propósito.

BIBLIOGRAFÍA

- Actas del Congreso del Habla Andaluza*. Eds: Narbona, A. y Roperó, M. "El léxico de los productos típicos de pastelería en Estepa", Pradas, F.E. y Jiménez, E.P. Seminario Permanente del Habla Andaluza. Sevilla, 1997, pp. 587-592.
- Trabajo de Suficiencia Investigadora. "El léxico del mantecado artesanal en Estepa (Sevilla)", Aragón, M.C. Defendido en la Universidad de Granada el 27 de octubre de 1999.

EL LENGUAJE HUMORÍSTICO EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

PEDRO BARROS GARCÍA
Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

El humor es universal, pero cada país, e incluso cada comunidad suficientemente diferenciada, tiene su propia forma de hacer y entender el humor. Acercarse a las manifestaciones humorísticas de un pueblo es aprehender su cultura, asimilar sus peculiaridades e identificarse con su forma de sentir y de pensar. El simple hecho de entender un chiste contado en la lengua vernácula significa estar en posesión de un conocimiento avanzado de la lengua y civilización de ese país. Esto hace que, a nuestro entender, el empleo de documentos humorísticos en la enseñanza de una lengua sea sumamente adecuado, dado que en ellos se concentra gran parte de la sabiduría popular, expresada, principalmente, a través de la lengua hablada y utilizando todos los recursos expresivos y discursivos convenientes al contexto y a la situación; recursos estos que distan mucho de los aprendidos habitualmente, puesto que la enseñanza se ajusta generalmente a la adquisición de un saber idiomático basado en la lengua escrita.

De todos es sabido que el hablante nativo, con una formación adecuada, alterna los registros formales, familiares y locales, adaptándose casi inconcientemente a los usos de sus interlocutores. Por el contrario, cuando no se trata de nuestra propia lengua, adecuar el uso lingüístico a una situación determinada es especialmente difícil.

Estamos de acuerdo con la triple división coseriana de los saberes lingüísticos: *saber elocucional*, o saber hablar en general, independiente de tal o cual lengua; *saber idiomático*, o saber hablar una lengua; y *saber expresivo*, o saber hablar en determinadas circunstancias. Es este último el que nos interesa precisamente en el nivel avanzado - los otros dos ya se presuponen -, puesto que de su dominio depende la habilidad o capacidad para adaptar el uso lingüístico a las cambiantes situaciones, así como captar y expresar no sólo el significado que viene dado por la expresión lingüística, sino también el que depende de determinaciones extralingüísticas (intención del hablante, conocimiento de la realidad circundante, frases hechas, etc.). De ahí que el *saber expresivo* constituya, sin duda, el nivel más complejo en el conocimiento de una lengua y sobre cuya ejercitación y práctica estemos tan necesitados. (Lo que sigue a continuación no es más que una propuesta de trabajo para adentrarnos en este complejo, y a la vez sugerente, camino). Para la elaboración de esta propuesta hemos creído conveniente seleccionar un programa de la televisión autonómica de Andalucía, denominado «Saque bola». Se trata de un concurso en el que participan dos equipos que compiten contando chistes, dramatizando historietas cómicas o doblando películas en clave de humor.

Estimamos que los procedimientos empleados, tanto en el nivel fónico, como en el gramatical y el léxico-semántico, en relación con las situaciones contextuales presentadas, constituyen un inmenso bagaje cultural que debe ser aprovechado para el enriquecimiento y perfeccionamiento del español coloquial.

Por otra parte, la procedencia andaluza de los participantes nos proporciona, al propio tiempo, una de las modalidades lingüísticas del español de mayor extensión y vitalidad, dado que sus características fónicas son comunes a las de otras regiones españolas y a las de casi toda Hispanoamérica.

PROPUESTA DE TRABAJO

Ofrecemos a continuación, a modo de guión, algunos puntos sobre los que pretendemos centrar la actividad:

- 1.- Modos de presentación del material en clase, o sea, selección del canal: audiovisual, auditivo, escrito, oral. Ventajas e inconvenientes de unos y otros.
- 2.- Selección de los temas en función de los intereses de comunicación o de esferas próximas: ¿Quién y cómo se seleccionan? Contrastar los distintos puntos de vista que sobre el mismo tema tengan en los diferentes países. En este caso se ha elegido el tema del HUMOR; pero, ¿ todos estamos de acuerdo en qué debemos entender

por humor? ¿Se piensa lo mismo sobre el humor en todos los países? ¿Nos reímos de las mismas cosas? ¿Cuál es el tema preferido para el humor en cada país? En España, según la definición del *Diccionario de Uso* de María Moliner, el humor es una «cualidad consistente en descubrir o mostrar lo que hay de cómico o de ridículo en las cosas o en las personas, con o sin malevolencia».

Los chistes condensan, en ocasiones magistralmente, la manera de ser de los distintos pueblos, sus tópicos, sus defectos, sus costumbres, sus creencias. La temática puede ser muy variada, pero con frecuencia se alude a la forma de comportarse, vestirse, alimentarse, etc., los oriundos de un lugar o país determinado; se apela a su ignorancia — chistes de catetos o de brutos—, a sus comportamientos sexuales — chistes de maricas o de machotes—, a los prejuicios racistas— chistes de negros,— chinitos, gitanos...—, etc. Todo ello constituye un material de base interesante y divertido que, aparte de su valor lingüístico y cultural, puede ser un estupendo punto de partida para un debate en clase.

3.- Formas de comprobar la comprensión del texto — en nuestro caso, de los chistes —: ¿Hacer preguntas? ¿Explicarlo a los compañeros?, etc.

Para comprender no basta con entender el significado de los elementos estrictamente lingüísticos, sino que es necesario captar también el sentido discursivo que está determinado por factores para y extralingüísticos como la entonación, la situación, el contexto y los gestos.

4.- Recursos expresivos:

a) *Fónicos*: La *entonación* debe ser objeto de una especial atención, puesto que en el lenguaje coloquial la curva tonal presenta matices muy variados que conllevan importantes cambios de significación. Una misma palabra, sintagma, frase o todo un enunciado pueden variar completamente su significado en función de la entonación que se le aplique.

Fijémonos en la palabra “*leche*”, en el 1º y 5º chistes, ¿tienen el mismo valor? Obsérvese también el tono con el que se caracteriza el habla de los catetos, chiste 2º, de los moros 4º, de los “*mariquitas*” 8º, de los catalanes 11º, etc. Repárese en el valor tonal del interrogativo ¿qué? En el chiste 6º, o de las frases “¿Qué me va a pasá?”, en el 1º, y “¿A mí las balas? ¡Qué va, capitán!, en el 3º. Estos son sólo algunos ejemplos de los muchos que podríamos poner en relación con el corpus presentado.

Es indudable que los alumnos deberán realizar muchos ejercicios en los que, además de repetir un determinado esquema melódico, muestren su capacidad para, dadas una secuencia lingüística y una situación, utilicen la entonación adecuada y capten el significado de sus posibles variaciones.

También es importante destacar en el aspecto fónico la *velocidad* con la que se habla, que en un registro coloquial como el que tratamos se puede considerar como bastante rápida, propia de un estilo despreocupado y conversacional. Como consecuencia de ello, se hacen más acusados todos los fenómenos debidos a fonética sintáctica: pérdida de sonidos, abreviaciones, síncopas, sinéresis, sinalefa, etc., cuyos efectos son fácilmente identificables en los textos.

Las *onomatopeyas* son frecuentes como recursos expresivos para imitar determinados sonidos.

b) Morfosintácticos: Caracterizar la sintaxis coloquial es una de las tareas pendientes no sólo por lo que respecta al español, sino a la mayoría de las lenguas. Los estudios realizados hasta ahora suelen ser meras aproximaciones efectuadas, por lo general, desde la óptica de la sintaxis escrita, por lo que se limitan a señalar las deficiencias, incorrecciones, abundancia de reiteraciones, falta de ligazón entre las frases, desorden de los elementos oracionales, anacolutos, predominio de las frases simples, de la yuxtaposición o de la coordinación, etc. No se quiere o no se sabe hacer un estudio de la sintaxis coloquial por sí misma, teniendo en cuenta las especiales condiciones de la enunciación, los factores contextuales y situacionales con los que juegan los interlocutores, que les permite suprimir cuanto no es imprescindible para la comunicación, alterar el orden de aparición de los elementos en función de su relevancia informativa o meramente expresiva. Estas especiales características de la lengua hablada (principalmente el uso que se hace de los tratamientos, las réplicas, la entonación expresiva, las fórmulas enfáticas, las elipsis, las frases interrumpidas o aparentemente inacabadas, etc.) tienen que ser conocidas por nuestros alumnos, que normalmente reciben una enseñanza basada casi exclusivamente en la lengua escrita, para enriquecer sus recursos expresivos y adquirir fluidez y cohesión en sus intervenciones orales. (Proponemos un análisis de estos recursos en los textos presentados).

c) Léxico-semánticos: Los chistes utilizan como recurso principal el doble sentido de las palabras, la polisemia, apoyándose tanto en el contexto situacional y cultural, como en el verbal. Por citas unos ejemplos, podemos fijarnos en la frase “*me han echao treinta años*” del chiste nº 1; el doble valor de las palabras *palo*, *pelota* y “*bujero*”, del nº 2.

La hipérbole o exageración es otro de los procedimientos humorísticos más frecuentes. Se consigue, bien mediante el empleo de formas o expresiones con un contenido de magnificencia, o bien utilizando recursos morfosintácticos como sufixaciones superlativas o contrucciones comparativas. También la entonación juega un papel fundamental aportando un énfasis especial en la elocución de las frases.

d) Discursivos : El empleo de una serie de fórmulas propias de la lengua hablada, que le dan cohesión y fluidez a cualquier acto de habla, debe ser conocido y practicado por los alumnos que aprenden una lengua extranjera. Algunos sirven para comenzar a hablar, son elementos de entrada: «No sé si sabéis aquel que...», «Esto resulta de que...», «Bueno, esto dice que...», «Aquí resulta...», «Bueno, esta señora...», etc. Otros para continuar la comunicación: «total, total que, entonces, bueno pues», etc., o interrumpirla: «oye, mira, escucha, hombre, bueno, pero»; o terminarla: «y ya está, y punto, y tal, o así», etc.

e) Situacionales: Como está suficientemente demostrado, los factores extralingüísticos condicionan extraordinariamente la comunicación: la forma de dirigirse los interlocutores unos a otros en función de la relación personal que exista entre ellos, las precauciones que toman en relación con el lugar y el momento en que se efectúa la elocución, la falta de tiempo que tensiona las intervenciones de los participantes, etc.

Nuestros personajes se mueven en un medio que no les es familiar, se sienten observados y no tienen libertad de expresión; además tienen un límite de tiempo para intervenir. Como consecuencia de ello, sus actuaciones resultan poco espontáneas, lo que les induce a cometer muchos errores: alteraciones fónicas, ultracorrecciones, abreviaciones, síncopas, reiteraciones inútiles, etc. Por otra parte, podemos observar la casi total ausencia de tacos y expresiones groseras, lo que no es normal en las manifestaciones habituales de este tipo de lenguaje.

f) Gestuales: La gesticulación, más o menos exagerada, según el carácter del hablante, es el acompañamiento ideal para reforzar la expresividad de los hechos que se narran. La mímica, los movimientos de manos, brazos y cuerpo son, en muchas ocasiones, imprescindibles para la comprensión del chiste.

g) Culturales : Oír o leer chistes nos puede enseñar mucho sobre la historia, las costumbres y la forma de pensar o de sentir de un pueblo, como decíamos al principio. En el material presentado hay chistes que aluden a la historia de España, a la importancia que conceden los españoles al valor, al sexo, al azar, al dinero, a las fobias tópicas y típicas: a los maricas, a los moros, a los catetos, etc.

Cuanto hemos expuesto en este guión no son, como decíamos, más que algunas sugerencias para la explotación de un material humorístico que puede ser presentado a los estudiantes de un nivel avanzado, con la finalidad de enriquecer, no sólo su conocimiento del español coloquial, sino también su saber sobre los hábitos y comportamientos de los españoles. Ahora esperamos su colaboración y sus propuestas.

MATERIALES DE APOYO

Los chistes que a continuación se transcriben corresponden a parte de un programa de la televisión autonómica andaluza denominado «Saque bola».

1.- Un preso quejándose en el patio de una cárcel. Llega otro y le pregunta:

—¿ Qué te pasa?

—¡ Ay que mala leche, Dios mío, ay que mala leche!

En esto que llega otro y le dice:—Pero ¡qué te pasa, hombre?

—¡ Qué me va a pasá!, pues que me han echao treinta años.

Dice...—¡qué mala leche ni qué mala leche si tu no aparentas más de dieciocho, hombre!.

2.- Los tres amiguetes, de estos «mu» cazurros, que estaban los tres juntos y dice uno a otro: — ¡oju,Manolo! ¿ por qué no jugamos a algo que estamos «burrios»?—¿Y a qué vamos a jugar?. Dice uno de ellos: —pueh ar go. —Y eso ¿cómo se»juga»? . Dice, —con un palo, dos pelotas y un «bujero». —Bueno poh yo pongo el palo.Dice el otro —poh yo pongo las pelotas.Dice el otro: —Yo no juego a eso,a mí eso no me gusta.

TEMA: Guerra

3.- No sé si sabéis aquel que estaba en el campo de batalla y de buenas a primeras coge este señor se quita del medio. El capitán que lo hace llamar, dice: —bueno, yo quisiera antes que nada, tú qué es lo que me has hecho, cómo coges y me abandonas el campo de batalla, ¿te dan miedo las balas?. — ¿A mí las balas?, ¡qué va, mi capitán!. Coge un puñado de balas este señor y empieza a echarselas por encima.— Ve como a mí no me dan miedo, es la velocidad que traen.

4.- Esto resulta de que ante la dominación árabe, cuando empezó la dominación árabe aquí en España, Guzmán el Bueno estaba en el castillo de Tarifa y llegó el moro: —Oye Gozmán, sal por aquí,yo quiere hablá contigo. Sale Guzmán que estaba durmiendo la siesta: —Mohame, ¿qué es lo que quieres?, que eres más pesao...:—

Tú dame el castillo de Tarefa. Dice, —te voy a dar una puñeta, lárgate, que no. Al otro día, otra vez el moro. (Imita el sonido de la trompeta)—tatatí, ¡Gozmán!. —¿Qué quieres?

—O mi da la castillo o te mato el ninio. Dise: —está bien, toma el puñal, mata al niño, pero dame la trompeta y déjame dormir la siesta, hombre.

5.- Eso... un padre que llevó al niño, cuando la guerra pa inscribirlo pa que defendiera la patria y lo inscribió en la marina, y le preguntan: —¿Su niño sabe nadar? Dice, —¿Por qué?, ¿Es que vamos a empezar a ir a marinas que no tienen barco, leche?.

6.- Un avión lleno de paracaidistas. Salta un paracaidista, tira de la anilla. Se tira otro paracaidista, tira de la anilla. Se tira otro paracaidista, tira de la anilla, tira de la anilla; el paracaídas que no se abre y el otro lo ve y le dice:—¿Qué quieres, guerra?. Y se quita el paracaídas.

TEMA: VIAJES

7.- A este señor que le toca la primitiva..., dice, ahora es cuando me voy a hinchá yo de viajá. Se fue a Grecia, vuelve de Grecia y los del pueblo. —¿Qué?. Dice: —Aquello es precioso, lo más bonito que yo he visto en mi vida. Dice, —No me veas ¡qué monumentos!, ¡qué cosas más bonitas!. Dice ¿y las helenas? Dice, las helenas ¿qué, niño? Dice, —oy, pos las mujeres de Grecia, las helenas. Dice, —A mí no me ha dao tiempo de ve mujeres. Dice, —y mañana me voy a Francia. Vuelve de Francia y dice, —¿qué?. Dice, —ojú, la torre Eiffel, esos Campos Elíseos, esos franceses tan amables. Dice ¿Y las galas?. Las galas ¿qué?, ¿las actuaciones?. —No hombre, las galas, las mujeres del país galo, las francesas. Dice, —a mí no me ha dao tiempo de ve mujeres, tú te crees me va da tiempo de ve mujeres. Va a Egipto, vuelve de Egipto y lo mismo. Dice, —¿qué, Egipto? Dice, —aquello es precioso, esas ruinas, esa maravilla. Dice —¿Y las pirámides? Dice, —Esos son mujeres y lo demás es tontería.

8.- Dos mariquitas que le toca la primitiva. Dice el otro, —¡ay, qué ilusión! ¡ay, qué ilusión!, que le ha tocao la primitiva. Dice—¿qué vamos a hacer?. Dice, —un viaje.—¿Dónde vamos a ir?. —A las Bahamas. Se van las dos, se montan en el barco y, cuando iba el barco por plena mar, decía el capitán: —Todos a pique. Dice la mariquita, —¡una leche!, cien millones pa las Bahamas y cien pa pique.

TEMA LIBRE

9.- Bueno esto dice que un niño iba por la calle con un deo así...y se encuentra un anciano...; lo ve así: —niño, ¿qué te pasa en el deo?. Dice, —pues mire usted, no lo sé señor: me di un golpe, fui a mi casa, había un tarro de “spray” encima de la mesita

de mi padre y yo, pa quitarme el doló pues me lo eché, y mire ud, lo llevo así ya una semana. Dice, —ay, pues si me traes tú a mí ese tarrito de “spray” que tú dices, te doy quinientas pesetas. — Espere ud. un momentito que ahora voy. Se fue a la casa, volvió con el tarrito: —tome usted abuelo, tome usted. Al otro día se encuentra otra vez al abuelo y dice: —¿qué, se le quitaron ya los dolores con esto?. Dice, —sí, toma las quinientas pesetas que te debo, toma y estas son 20.000 de la abuela.

10.- Un señor que... un señor que va por el desierto..., entonces ya un poco cansao, con muchos sudores encima, de buenas a primeras se encuentra una lámpara en el suelo... va a cogerla, suiss... y sale Aladino. Entonces le dice: —Mira, acabas ahora mismo de liberarme de dos mil años de esclavitud, o sea que tú pídele tres deseos que yo te los consigo. Dice, — mira déjate de tonterias que esto me parece que son cosas aquí del espejismo. —No, no, tú pídele tres cosas que yo te las concedo. Bueno, vamos a ver si esto es verdad. En primer lugar, dinero, muchas montañas aquí, pero montañas quiero aquí de dinero; y el tío rodeao de dinero por todas partes. Esto, parece ser que esto funciona, ¿eh?. —Venga, el segundo. —El segundo... dice un buen coche; tengo la.. tengo el.. tengo el... dinero, entonces ahora yo creo que lo ideal sería pues... eso, el coche, el mejor coche del mundo. Hace Aladino, ¡funnn! y aparece el mejor coche, un coche enorme. Bueno, el tercero ¿eh?, el tercero que ya no hay más, el tercero y se acaba ya todo. —Tengo dinero, tengo el mejor coche, dise, hombre, pues la mujer más buena del mundo. Y le apareció en el coche, Sor Teresa de Calcuta.

11.- Aquí resulta de que, aquí en Sevilla, pues...había un cura que no tenía trabajo, y entonces le dieron trabajo en Barcelona na menos. Lo mandan a Barcelona y el primer domingo que llegó allí, ja, se sube en el púlpito, pss: —buenos días hermanos, queridos feligreses, hoy vamos a hablar de nuestros primeros padres, que fueron Adán y Eva. Sabéis que Adán pecó por culpa de Eva y, según la Sagrada Biblia, Eva era de Gerona. Al domingo siguiente, —ahora vamos a hablar de nuestros primeros hermanos, hermanos, Caín y Abel; uno mató al otro por envidia. Según la Sagrada Biblia el asesino era de Tarragona. Y todos los catalanes estaban inquietos. —Oye, ascolti, tú te has dao cuenta de ese, hombre, ya nos está mosqueando. Total que se fueron todos al obispo de Barcelona. Dise, mire usted, a este tío se le pone ya un castigo o se larga otra vez pa Sevilla pa quitarle el polvo a la Giralda o aquí nos vamos a subleba to y no vamos a vení más aquí a la iglesia. Lo llama y dice: —o arregla usted este domingo el asunto o usted va otra vez pa bajo ¿eh?. —No se preocupe, no se preocupe usted, hombre, no se preocupe usted. Al domingo siguiente estaban

allí todos los catalanes allí sentaos, viendo al cura encima el púlpito. Total, dise... — como empiese ahora le damos una que se va a cagar ¿eh?. Dice, —bueno, hemos hablaao de nuestros primeros padres, de nuestros primeros hermanos y ahora vamos a hablar del día que prendieron a nuestro señor Jesucristo, que El conocía toda la verdad, pero no obstante ofreció una cena a toodos sus discípulos... y empesó por la derecha : —¿ Has sido tú Pablo? — No, Maestro. —¿Has sido tú Pedro?. — No, Maestro. Así dissípulo por dissípulo hasta que llegó al sitio de Judas y, en ese momento Judas se levantó y dijo: —Oye, ascolti que yo no he sido ¿ch?

12.- Bueno esta señora que llega a un supermercao y dice: (cantando) —Deme usté un kilo pescao, deme usté cuarto de harina, deme usté medio de arró, deme usté una zandía, deme usté un kilo naranja. Dice, —bueno señora yo le doy a usté to eso pero cuando me diga qué es lo que le pasa. Dice, —que m'an puesto una inyección con la aguja un tocadiscooo.

13.- Dice que llega un señor y llama a la puerta del piso. Sale una señora y dice: —Señora, el nuevo detergente Mimosín que deja la ropa como un jazmín y huele a... gloria. —Yo mire usté, la verdá, yo tengo Colón y yo no quiero cambiar. —Pero señora, ya que estoy aquí vamos a hacer una prueba. —Bueno, ya que ha venío no lo voy a dejar por...; niña, tráete el mono de tu padre... la grasa..., lava, lava con Mimosín que deja la ropa como un jazmín y huele a... gloria. Dice la mujer: —Mire usté me está convenciendo, pero será el tiempo que llevo usando Mimosín (confusión) que no pienso cambiá. A ver venga, sácate otra prenda, dice, niña tráete el babi de la escuela... los colores..., lava, lava con Mimosín que deja la ropa como un jazmín y huele a... Dice la mujer, — me está usté convenciendo, pero vamos a hacer otra prueba; tráete las bragas de la abuela, niña. Lava, lava con Mimosín y deja la ropa como un jazmín y huele a..., lava, lava, lava...

14.- Este hombre que va por la selva con su flauta al hombro y en esto que se le presenta un tigre, ¡ohú qué tigre, madre mía!. Llega el tigre, ouuuuh; saca el tío la flauta, pirilu, pirilui; llega el tigre, pla, pla, pla, y se va. En esto dos monos en lo alto de un árbol se miraban el uno al otro y decían: ¡vaya tela! Mira, en esto se presenta una pantera negra, uhh, to negra, como el carbón. Llega la pantera, yaaaah. Llega el tío, saca la flauta, biruli, birulí. Llega el tío, bla, bla, bla, la pantera que se va. En esto los dos monos en lo alto del árbol, ¡vaya tela! Mira, ya llega el rey de la selva, el león, el más fiero. Llega el león, uaaahh; saca la flauta, piruli..., pero a ese no le vale, ruá, ruá, ruá, se lo comió en tres bocaos. En esto que le dice un mono al otro: —Te dije yo a tí que cuando llegaba el sordo se acababa el concierto.

15.- Estos tres niños que estaban el otro día hablando entre ellos y le dice uno a otro: — ¡oy Manolín!...Manolín, me gustaría tener to el cuerpo lleno de oro. Dice, — lleno de oro pa qué. Dice, — pa comprarme un cadillac como ese, me rasco un poquillo y me lo compro. Dice el otro, — pues a mí de plata. Dice, — de plata pa qué.— Porque me rasco un poquillo más que tú y me lo compro. Y dice el otro niño, — pues a mí de pelos. — Y de pelos para qué si eso no sirve para nada. Dice, — ¡anda que no!, mi hermana tiene un manojito así y el coche es d'ella.

FUNDAMENTOS DEL ÁREA DE LA LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA EN EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN PRIMARIA

M^a GLORIA CASTILLO RUBIÑO

INTRODUCCIÓN

La cultura es un sistema de comunicación donde el lenguaje, como actividad “exclusivamente” humana, asegura dos funciones:

- 1.- Ser medio de comunicación y representación¹ de la realidad y,
- 2.- Regula la conducta propia y ajena.(Vygotski,D.105).

Así, en la misma naturaleza del lenguaje y en sus funciones encontramos los fundamentos para la enseñanza de la lengua. Siguiendo a Halliday², se establecen las funciones: ideativa³, interpersonal⁴ y textual⁵. En ellas, encontramos la justificación de porqué la enseñanza-aprendizaje de la lengua es tan importante.

Atendiendo a estas funciones voy a centrarme en los fundamentos lingüísticos, psicológicos, pedagógicos y sociológicos del área de la lengua en el currículum para la Educación Primaria.

¹El lenguaje sirve de instrumento al pensamiento para representar la realidad.

²Halliday: véase en bibliografía.

³Ideativa: interiorizar y expresar simbólicamente nuestras experiencias.

⁴Interpersonal: relaciones sociales.

⁵Textual: permite construir textos.

DESDE UNA PERSPECTIVA LINGÜÍSTICA

Desde ésta Saussure⁶ diferencia entre lengua, lenguaje y habla.

Lengua es el sistema específico⁷ de signos orales y escritos que utiliza la comunidad humana para transmitir mensajes. Ej: Español, Italiano,...Es de naturaleza social y convencional, y admite modificaciones dado su carácter evolutivo.

Lenguaje se define como la facultad que posee el hombre para poder comunicar sus pensamientos. Ej: lenguaje artístico, visual...

Habla es el acto individual de voluntad e inteligencia del ejercicio del lenguaje.

Si partimos de esta conceptualización, encontramos las funciones del lenguaje citadas anteriormente que coexisten pero que al mismo tiempo están jerarquizadas.

Todos coinciden en que la función central del lenguaje es la comunicación⁸.

Rondal describe las siguientes funciones del lenguaje como desarrollo de la función central (la comunicación):

- F. Instrumental: satisfacer una necesidad
- F. Reguladora: centrada en el control del comportamiento ajeno
- F. Ideica: representa la realidad
- F. Personal e interpersonal: expresión de si mismo y de actuación sobre otro
- F. Informativa: intercambio de información
- F. Pragmática, interactiva, heurística e imaginativa.

Desde este fundamento lingüístico se entiende que el lenguaje provee los medios para establecer correspondencias consigo mismo y con las características de la situación en la que se usa⁹. Asimismo, permite construir unidades completas de comunicación.

Las lenguas, en las que se concreta y manifiesta el lenguaje, poseen reglas de cohesión para los enunciados comunicativos¹⁰.

Llegar al conocimiento consciente de tales reglas permitirá un uso más eficaz de la propia lengua: éste es el objetivo de la enseñanza aprendizaje de la lengua.

⁶ Saussure: véase bibliografía.

⁷ Específico: propio de una especie.

⁸ Martinet entiende por comunicación la utilización de un código para la transmisión de un mensaje, con objeto de permitir relacionarse a los hombres.

⁹ Función textual, según Halliday.

¹⁰ Estas reglas son: palabras, sintagmas, proposiciones, oraciones, cláusulas y textos.

DESDE UNA PERSPECTIVA PSICO-LINGÜÍSTICA

Desde ésta se han realizado estudios sobre la evolución del lenguaje dentro del proceso evolutivo y madurativo de la especie humana.

Luria¹¹, basándose en los estudios de Vigotski, diferencia dos estadios en la evolución: La nomilización¹² y la predicación¹³.

Éstas dos etapas se refieren al proceso de evolución de la palabra. El gran momento del desarrollo lingüístico se produce cuando se relacionan las palabras: La sintaxis.

De acuerdo con los componentes del lenguaje, Luria establece tres dimensiones diferenciadas: referencial¹⁴, de significación y de continentes de sentidos (es subjetivos).

Esta diferencia psicolingüística entre significado y sentido presenta importantes repercusiones en los planteamientos didácticos del lenguaje y del aprendizaje significativo (no hay un buen aprendizaje significativo si no hay un buen dominio de la palabra).

El sentido, a diferencia del significado, está compuesto por aquellos enlaces que tienen relación con el momento dado y la situación dada.

Por tanto, podemos decir que el lenguaje nos sirve para interiorizar, estructurar y expresar simbólicamente nuestra percepción y experiencia del mundo¹⁵. Es la base del pensamiento (Vygotski). En la medida en que el alumno desarrolle su competencia lingüística estará desarrollando sus capacidades y operaciones mentales.

DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIAL

Desde ella el lenguaje presenta una característica funcional. Y, a partir de ella, el lenguaje, aparece como un actividad humana compleja mediante la cual se aseguran las funciones básicas (la comunicación y regulación de la conducta).

Esta función primaria del lenguaje (la comunicación), presenta dos direcciones:

-La interpersonal en cuanto instrumento de transmisión de información y de relaciones sociales y,

¹¹ Luria: véase bibliografía.

¹² En cuanto que el lenguaje se limita a la designación de un objeto o concepto.

¹³ Por la cual, ya sea una palabra o una frase, expresan o se refieren a una idea como adoptando el significado correspondiente.

¹⁴ En cuanto que designa objetos, acciones o relaciones.

¹⁵ Función ideativa o ideica según Halliday.

-la personal , basada en lenguaje interior, en cuanto nos comunicamos con nosotros mismos y autorregularizamos nuestra propia actividad.

La confluencia de las funciones de comunicación y representación presenta dos implicaciones curriculares importantes:

1. El lenguaje se convierte en un instrumento primordial para construir una representación del mundo compartida esencialmente comunicable, al mismo tiempo que en un instrumento básico para la construcción de la integración social y cultural.
2. El lenguaje está estrechamente unido a la construcción del conocimiento y al dominio de habilidades no lingüísticas.

Las relaciones sociales, pues, se hacen más eficaces cuanto mejor sea el uso que hacemos de la lengua en una situación.

DESDE UNA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA

Desde este fundamento extraemos las siguientes afirmaciones¹⁶:

- Aprender lengua debe ser aprender a usarla, manipularla, crearla y recrearla.
- Debemos aprovechar en Educación Primaria el hecho de que los alumnos muestran, a menudo, cierta curiosidad por la lengua que manejan.
- No debemos sobrepasar la capacidad de abstracción de los alumnos y debe plantearse desde un marco global-comunicativo.
- La manipulación y reflexión es conveniente hacerla desde textos orales y escritos.
- Mediante la utilización de técnicas sistemáticas, los alumnos de Educación Primaria, pueden iniciarse en la creación de textos.
- El dominio de la lectura permite al alumno descubrirla como fuente de saber, ocio y disfrute.
- Fomentar en los alumnos un uso autónomo y personal del lenguaje, es el mejor camino para potenciar su formación.
- La finalidad última de esta área debe ser el enriquecimiento del lenguaje oral y utilización del lenguaje escrito.

¹⁶ Basada en el D.105 para E.P. y el D.C.B

Concluyendo, si tenemos en cuenta que la lengua es el vehículo del aprendizaje, a mejor conocimiento y uso de la lengua más facilidad de aprendizaje.

En este sentido se habla¹⁷ de función instructiva del lenguaje. La cultura y el saber son fenómenos que se transmiten. El medio de transmisión es la lengua por lo tanto, el individuo sólo puede sobrevivir y desarrollarse aprendiendo cultura y, en otras palabras, aprendiendo y usando la lengua.

SÍNTESIS

En síntesis, se puede afirmar que la enseñanza encuentra:

- Su fundamento lingüístico en el hecho de que es necesario un conocimiento consciente de los signos y reglas que constituyen el lenguaje: ello permitirá un mejor uso y, en consecuencia, una comunicación más eficaz.
- Su fundamento psicológico en cuanto que la lengua es una conceptualización de la experiencia y de la realidad. El lenguaje es el vehículo de desarrollo (Velasco, 1981) y está vinculado al pensamiento lógico según Piaget.
- Su fundamento sociológico radica en el hecho de que la lengua es el principal instrumento de comunicación humanas y de relaciones. Por lo tanto un buen conocimiento de la lengua será garantía de desenvolvimiento social e incluso de cualificación humana y profesional.
- Su fundamento pedagógico en el proceso mismo de la educación e instrucción cuyo medio fundamental es el propio lenguaje.

El lenguaje hace posible la interacción en que consiste la enseñanza : es el vehículo de aprendizaje.

A lo largo de la exposición he tratado los fundamentos del área de la lengua castellana y literatura relacionándolos con las funciones expresadas por varios autores y documentos oficiales, y que son en definitiva, lo que en teoría debemos tener en cuenta a la hora de llevar a cabo la práctica en el aula.

BIBLIOGRAFÍA

Decreto 105/1992, de 9 de junio. Decreto de Educación Primaria de Andalucía. Ed. Edebé. Sevilla. Área de Lengua y Literatura págs. 49-62.

¹⁷ Loch: véase bibliografía.

- Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (1992). Orientaciones para la secuenciación de contenidos, Lengua Castellana y Literatura. Sevilla.
- Dale, P.S. (1989) *Desarrollo del lenguaje*. Un enfoque psicolingüístico. Trillas. México.
- J.A. García- M.D.palomo (1994). *Contenidos educativos generales en Educación Infantil y Primaria*. Aljibe. Archidona (Málaga).
- Halliday, M. A. K. (1970). *Estructura y función del lenguaje*. Nuevos horizontes de la lingüística. Alianza Ed. Madrid.
- Loch, W. (1970). *Conceptos fundamentales de Pedagogía*. Herder. Barcelona, 1981.
- Martinet, A.(1969). *La lingüística, guía alfabética*. Anagrama. Barcelona, 1972.
- Piaget, J. (1973). *La representación del mundo en el niño*. Morata. Madrid.
- Rondal, J. A. (1992). *El desarrollo del lenguaje*. Médica y Técnica. Barcelona.
- Saussure (1935). *Curso de lingüística general*. Losada. Buenos Aires.
- Velasco, E. (1981). *El desarrollo evolutivo del niño de 5 a 8 años*. Narcea. Madrid.
- Vygotski (1978). *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade. Buenos Aires.

SOBRE EL LÉXICO DE UNA COMUNIDAD A TRAVÉS DE SUS CANCIONES POPULARES (LAS PALMAS DE GRAN CANARIA)

MARGARITA DÉNIZ HERNÁNDEZ
Universidad de Granada

Poner en relación lengua y folclore es uno de los mejores métodos para lograr resolver inquietudes de muy diversa naturaleza, tales como sumergirnos en la historia de la cultura de un pueblo o aclarar determinadas cuestiones lingüísticas. El propósito de nuestra intervención no es más que proponer una actividad¹ escolar a través de la cual podamos despertar un mayor interés en el alumno sobre el conocimiento de su lengua mostrándole cómo a través de su estudio, y, concretamente en este caso, cómo mediante el análisis de algunas de las palabras particulares de esta región, es posible conocer aspectos aparentemente tan dispares como la historia de la comunidad en cuestión (en nuestro caso, la conquista de Canarias) y la situación actual de prestigio de la que gozan.

Sin embargo, y aunque éste constituya el fin último, son otros muchos los conocimientos que —a nuestro parecer— pueden lograrse. Estos serían los que siguen:

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) adaptándola en cada caso a las necesidades del alumnado al que se dirija. En cualquier caso, su desarrollo puede enmarcarse tanto en el área de Lengua Española como en la de Historia (o Ciencias Sociales) haciendo hincapié en unos u otros aspectos, según sea el objetivo principal que se persiga.

1. Distinción de los conceptos de *dialecto* y *habla*.
2. Introducción del concepto *arcaísmo léxico*².
3. 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.
4. Distinción, a partir del objetivo anterior, de las distintas acepciones del concepto “cultura”³.
5. Introducción e iniciación a la investigación lingüística y distinción de algunas de las diferentes áreas de investigación de esta disciplina, y, más concretamente, de las que siguen: historia de la lengua, dialectología y sociolingüística.

Una vez señalados los objetivos, pasemos a la descripción —a grandes rasgos, dada la sencillez de su estructura— de esta actividad. Para ello, y a modo de ejemplo, presentamos un modelo orientado a un grupo de Bachillerato del municipio de Las Palmas de Gran Canaria. En nuestro caso, se proporcionaría al alumnado una selección de fragmentos pertenecientes a canciones populares canarias en las que se encuentren canarismos habituales en el habla coloquial.

Dos son los pasos de que consta esta actividad:

1ª. Distinción —por el propio alumno— de las voces regionales de cada uno de los fragmentos, con el conocimiento que posee ya en este nivel. En nuestro modelo, serían los siguientes (señalados en cursiva):

2 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”).

3 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.

Frangollo que sales del grano
 pescado que naces del mar,
 bandera y comida canaria,
 ¡que viva nuestra identidad!

El canario (Cancionero de Los Sabandeños).

Si tú me quisieras
 yo me casaría
 que *gofio* y *jarea*
 no nos faltaría.

El sorondongo (Cancionero de Los Sabandeños).

Vírese pá cá cha María,
 vírese pá cá cho José
 que el fisquito pan que tenía
 se lo comió el *perenquén*.

En *Natura y cultura de las Islas Canarias*, 364.

2º. Investigación de los términos seleccionados—con las orientaciones oportunas y el material adecuado⁴—con el fin de que logre llegar por sí mismo a las conclusiones que se pretenden, dentro de cada una de las disciplinas y áreas de investigación lingüística de las que ya el alumno habrá recibido las orientaciones teóricas pertinentes. Veamos a continuación, tanto los conocimientos generales (pertenecientes a cada una de las áreas lingüísticas mencionadas anteriormente) que puede adquirir el alumno, como la información lingüística que puede obtenerse de cada uno de los elementos que integran nuestro pequeño *corpus*.

En lo que se refiere a la primera cuestión, los conocimientos a los que aludimos son los siguientes:

HISTORIA DE LA LENGUA

· Introducción al estudio etimológico que el propio uso de los diccionarios conlleva.

⁴ Nos referimos concretamente al empleo de diccionarios etimológicos como el de Corominas y Pascual y el de García de Diego), atlas lingüísticos (*ALEICan*), diccionarios dialectales (en este caso concreto, el *Diccionario de canarismos* de Lorenzo, A.; M. Morera, y G. Ortega (Santa Cruz de Tenerife, F. Lemus editor, 1996); el *Léxico y fraseología de Gran Canaria* de Ortega Ojeda, el *Diccionario diferencial de Canarias* de Corrales, C.; D. Corbella y M.A. Álvarez (Madrid, Arco Libros, 1996) y el *Tesoro Lexicográfico de Canarias*, Madrid, Arco Libros, 1992) y el *DRAE*.

- Historia de la conquista de Canarias.
- Influencia y aportaciones lingüísticas de los distintos pueblos a la comunidad indígena.

DIALECTOLOGÍA

- Estudio de la pervivencia del legado de aquellos pueblos, no sólo en el municipio, sino también en otras localidades de Gran Canaria o incluso de las demás islas que conforman el Archipiélago.
- Relación con otras áreas lingüísticas y localización del habla canaria dentro de las llamadas “hablas meridionales”.

SOCIOLINGÜÍSTICA

- 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...*) que se tienen en cuenta en las investigaciones de esta naturaleza, mediante la observación participante y el conocimiento que posee el propio alumno como hablante nativo.

En cuanto a la segunda cuestión, y una vez realizado el estudio pertinente, el alumno llegaría a obtener:

1. *Conocimientos históricos*: Aunque fueron muchos los pueblos que se instalaron en el Archipiélago, los castellanos, andaluces y portugueses (sobre todo los dos últimos) fueron los que ejercieron una mayor influencia sobre los indígenas, los cuales mantuvieron y transmitieron a los conquistadores algunas de sus costumbres y de las denominaciones que empleaban para designar realidades desconocidas por aquéllos. No obstante, no hay que olvidar el influjo de pueblos moriscos y africanos⁵ (traídos por los castellanos como esclavos) y del pueblo americano (con el que se produce una influencia recíproca) que también aportaron algunos elementos léxicos todavía hoy habituales en el habla.

2. *Conocimientos lingüísticos*. El escaso espacio del que disponemos es el motivo

⁵ *vid.* GRANDA, “Algunas notas sobre la población negra en las Islas Canarias (ss. XVI- XVIII) y su interés antropológico y lingüístico”, *RDTP* (1972), 213-228.

por el que hemos seleccionado tan escaso número de ejemplos, los cuales han sido escogidos intencionadamente con el fin de mostrar voces que no poseyeran un origen común. Mostramos a continuación el resultado del análisis de estas cuatro palabras una vez consultado el material anteriormente señalado⁶.

a) *Portuguesismos*.

• *Frangollo*. Palabra que en el *Diccionario* de la Real Academia no es considerada como un canarismo pero que, sin embargo, se recoge como tal tanto en el *Diccionario de canarismos* como en el *Léxico y fraseología* de Ortega Ojeda. Esta voz, con la que hoy generalmente se denomina una “especie de harina que se emplea como postre, agregándole otros ingredientes como canela en rama, corteza de limón, pasas, almendras, leche, etc.”⁷, es general en todas las islas y está también muy difundida por gran parte del territorio americano, si bien sólo en Argentina y Chile es donde su definición se acerca más a la de Canarias⁸. Acerca de su origen etimológico hay dos posturas: por una parte, aquellos que, al aludir a su origen latino, parecen defender que se trata de una de las numerosas voces del legado de los castellanos—aunque no indican o no se decanten por una localización geográfica concreta⁹—; y, por otra, aquellos que—como Corominas y Pascual¹⁰—afirman que, aunque derivadas seguramente del latín *frangere* («romper, quebrantar»), se trata de una voz de origen portugués según indica la presencia de *-ll-*. En cuanto a su significado, cabe señalar que, junto al indicado—el más generalizado actualmente—, conviven tanto el tradicional (“vianda que se preparaba cociendo con agua *millo* o trigo triturado que, por lo general, se comía en frío añadiéndole leche o *tabefe*”)

6 Véase nota 4.

7 Junto a esta definición conviven otras dos acepciones. Aunque tanto el *Dicc. canarismos* y *Léxico y fraseología* como el *DRAE* ofrecen el mismo número de acepciones, no coinciden en ninguna de ellas—si bien la segunda de los diccionarios dialectales podría incluirse dentro de la segunda del Diccionario académico. Las definiciones en cada caso son las siguientes: a) en los diccionarios canarios: 2. Comida hecha deprisa y mal. 3. Revoltijo, mezcólanza, barullo. b) en el *DRAE*: 1. Granos quebrantados de cereales y legumbres. 2. Fig. Cosa hecha de prisa y mal. 3. *Cuba* y *P. Rico*. Dulce hecho de plátano machacado.

8 *vid.* Morínigo, *Diccionario de Americanismos*. Buenos Aires, Ed. Muchnik, 1985.

9 *vid.* *Tesoro lexicográfico del español de Canarias*, acep. 15.

10 Pérez Vidal (*vid.* “Arabismos y guanchismos en el español de Canarias”, *RDTP*, XXIII (1967) 243-272) comparte esta opinión.

como otros tales como el de «salvado de maíz», o, en sentido figurado, «meterse a hacer una tarea precipitada y torpemente», «hombre o mujer poco cuidadosos», «jaleo, lío».

b) *Guanchismos*.

- *Gofio*. Éste es el nombre común en todo el Archipiélago con el que se denominaba a la harina hecha de cebada y, a partir de la introducción de los demás cereales en Canarias, a la harina de cualquier clase de grano tostado: maíz, trigo, cebada, garbanzos o altramuces¹¹, que suele comerse diluido en caldo o leche (a lo que se denomina *escaldón*) o amasado con miel de abejas o de caña. Aunque aceptado su origen indígena, la gran difusión de la que actualmente disfruta por gran parte de América, ha dado lugar a que haya sido considerada—equivocadamente—por algunos lexicógrafos como un americanismo. A las islas Madeira (aunque sólo referido a la harina realizada con cebada), llegó también—como ocurrió en América—este producto desde Canarias en la época en que las relaciones entre los Archipiélagos eran más estrechas. No obstante, aunque todavía hoy parece mantenerse su uso, lo que encontramos es una variante de este vocablo, producido como consecuencia de la reducción del diptongo: *gofò*.

- *Perenquén*. Nombre que se da a un reptil similar al lagarto aunque más pequeño y de cola más corta, que se alimenta—como aquel—de pequeños insectos. Este vocablo, que, a nuestro parecer se encuentra en franco retroceso, presenta—a diferencia de las palabras analizadas hasta ahora—algunas variantes—motivadas en su mayoría por confusiones fonéticas: *peninquén*, *perinquén*, *perinque*, *perenguén*, *perinquel*, *peninquenca*, *sarimpenca*, *salamanca*, *arenosa*, *rañoso*, *praca*, *pláqueno*, *prácana* y *plácan*¹².

11 Tanto el *Dicc. canarismos* como el *Léxico y fraseología* recogen una segunda acepción: “Alimento semejante al gofio más común, obtenido de semillas como las del cosco o raíces como las del helecho.” Por otra parte el *DRAE*, que también señala su origen guanche, recoge además de la acepción canaria—que también ubica en Argentina, Bolivia, Cuba, Ecuador y Puerto Rico—, dos acepciones de uso exclusivo en el continente americano: 2. *C. Rica, Nicar. y Venez.* Especie de alfajor hecho con harina de maíz o de cazabe y papelón (acepción que en el *Diccionario* de Morínigo se considera particular de Venezuela), y 3. *Ant., Cuba y P. Rico*. Plato de comida que se hace con harina muy fina de maíz tostado y azúcar (que Morínigo recoge esta acepción también en Argentina).

12 Las formas *sarimpenca* y *peninkanca*, se encuentran en la isla de Gran Canaria; *salamanca* y *arenosa* en La Palma; *práca* (y afines) en La Gomera y *rañoso* en Lanzarote. *Vid. ALEICan.*

c) *De origen incierto.*

- *Jarea*. Nombre que recibe el pescado que, después de haber sido abierto por el lomo o por el vientre para ponerle sal, ha sido secado. Se trata de un alimento de gran popularidad en las islas que, aunque puede comerse de este modo, suele hacerse tras haber sido asado o guisado. Acerca de su origen se sabe muy poco. La única información que sobre este aspecto hemos encontrado la recoge el *Tesoro* (puntos 1 y 7). Parece que se trata de una voz indígena, aunque algunos autores (Álvarez Rixo, en *Tesoro* I.) plantea la posibilidad de que sea de origen morisco.

Tras haber realizado este análisis lingüístico, y una vez adquirido los conocimientos básicos de la historia de esta región, podemos afirmar que el carácter cosmopolita que se atribuye a este municipio—no sin razón, pues en él (y más concretamente en la zona del puerto) conviven un número considerable de pueblos y culturas—no es algo nuevo, sino que se remonta a los orígenes de su fundación, como demuestra la diversa procedencia de gran parte del actual léxico insular.

Con un estudio de este tipo se lograría apreciar la rápida absorción de la cultura y costumbres europeas por parte de los naturales del Archipiélago, así como descubrir la escasa incidencia que tienen los pueblos aborígenes en el léxico canario pues veríamos que es escaso el número de voces que aún se conservan y que éstas son exclusivamente elementos de carácter denotativo, empleados para describir realidades desconocidas para los conquistadores. Frente a esta aportación mínima de la lengua aborígen, y situada inmediatamente después de la ejercida por la comunidad andaluza, nos encontramos con un gran influjo del portugués, población con la que el pueblo canario mantuvo una relación profunda e intensa como demuestran no sólo todas las voces conservadas todavía hoy (como *frangollo*), sino también otros muchos elementos: préstamos semánticos, sufijos, locuciones y frases hechas e incluso construcciones sintácticas¹³. Sin embargo, no debemos olvidar que, junto al portugués, conviven otras huellas procedentes de pueblos ya de origen árabe—bien introducidas a través del portugués o de los inmigrantes andaluces que se establecieron en las Islas, o bien directamente, a través de los moriscos traídos como esclavos por los castellanos—; ya de origen americano, continente con el que mantiene un intenso contacto—al tiempo que sirve de puente que lo une con la Península—y al

13 *vid.* Corbella Díaz, “Fuentes del vocabulario canario: los préstamos léxicos”, 116.

que debe no sólo la introducción de voces autóctonas, sino también de voces inglesas acomodadas desde allí a la fonética española. Todo ello, en definitiva, nos lleva a vislumbrar la simbiosis cultural que ha motivado la gran riqueza léxica que caracteriza el habla de estas Islas.

BIBLIOGRAFÍA

- ALEICan*: Alvar, M.: *Atlas Lingüístico y Etnográfico de las Islas Canarias*. (3 vols) Ediciones del Excmo. Cabildo Insular de Gran Canaria, 1975.
- Corbella, D.: "Fuentes del vocabulario canario: los préstamos léxicos", *El español canario: análisis y perspectivas*. Madrid, Lingüística Iberoamericana, 1996, 105-141.
- Corrales Zumbado, M.: "Tipología de los arcaísmos léxicos" en *Actas del II Simposio Internacional de la Lengua Española*, Excmo. Cabildo insular de Gran Canaria, 1984, 131-143.
- Corrales Zumbado, C.; Corbella Díaz, D.; Álvarez Martínez, M.A.; *Tesoro lexicográfico del español de Canarias*. Real Academia Española, Madrid, 1992.
- Díaz G. Viana, L.: "En torno a la cultura popular y los conceptos de cultura", *RDTP*, 51 (1996), 159-180.
- Lorenzo, A.; Morera, M.; Ortega, G.: *Diccionario de canarismos*. La Laguna, Francisco Lemus, editor, 1996.
- Granda, G.: "Algunas notas sobre la población negra en las Islas Canarias (ss. XVI- XVIII) y su interés antropológico y lingüístico", *RDTP*, XXIII (1972) 213-228.
- Morínigo, M.A.: *Diccionario de Americanismos*. Buenos Aires, Ed. Muchnik, 1985.
- Ortega Ojeda, G.: *Léxico y fraseología de Gran Canaria*, Ed. Del Cabildo Insular de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria, 1997.
- Pérez Vidal, J.: "Arabismos y guanchismos en el español de Canarias", *RDTP*, XXIII (1967) 243-272.
- Pérez Vidal, J.: "Comportamiento fonético de los portuguesismos en Canarias", *RDTP*, XXIV (1968) 219-252.
- Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*. Madrid, Espasa-Calpe, 1992.
- VV.AA.: *Natura y cultura de las Islas Canarias*. Las Palmas de Gran Canaria, 1978.

UNA PROPUESTA DE DIDÁCTICA PARA EL DEPARTAMENTO DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA: LOS PROCESOS DE COMUNICACIÓN EN EL SEGUNDO CICLO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

JOSÉ LUIS FERNÁNDEZ DE LA TORRE
IES «Leopoldo Queipo». Melilla

Una de las principales novedades en la configuración de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria se articula en torno a la *diversidad*, noción que posibilita el desarrollo de capacidades en el alumnado de acuerdo con los objetivos generales de la etapa mas atendiendo a *itinerarios diferentes de contenidos*. Teóricamente los itinerarios nuevos permitirían conectar con el mundo *real*—intereses e inquietudes—del alumno y supondrían una motivación hacia los aprendizajes que se proponen.

Por este camino, pues, no decimos nada que sea dicho o decible. Más todavía si tenemos en cuenta el sentido común, esto es, aquel lugar común donde pueden encontrarse ámbitos de entendimiento, los que ya están instalados en él, posiblemente a falta de tener acceso a la *dispositio* escolástica y a las *conquistas* históricas de los mundos científicos, con un referente compartido y un lenguaje común para hablar entre los que comparten esos ámbitos-universos aislados por su idiosincrasia y su idiolecto. De esta forma, sentido común es un fondo de evidencias más o menos compartidas por todos que garantiza dentro de los límites de un *locus*, un consenso, un conjunto de lugares comunes, tácitamente aceptados, que permiten la confrontación, el diálogo, la competencia, incluso el conflicto, pero que en cualquier caso estructuran la percepción del mundo, una reserva de opciones en un tópico.

Así, de acuerdo con la normativa legal vigente, en especial los Reales Decretos 986/1991, de 14 de junio; 1344/1991, de 6 de septiembre; 1487/1994, de 1 de julio; la Resolución de 5 de marzo de 1992, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se regula la elaboración de proyectos curriculares para la Educación Secundaria Obligatoria y se establecen orientaciones para la distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación para cada uno de los ciclos (*Boletín Oficial del Estado* del 25) y la Orden de 28 de febrero de 1996 por la que se dictan instrucciones para la implantación de enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria (*Boletín Oficial del Estado* de 5 de marzo), proponemos—desde el escepticismo—la materia optativa *Procesos de comunicación: ortografía y expresión* para el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (para tercer y cuarto curso con dos horas semanales).

Sin duda, la propuesta cumple los requisitos legales y respeta el espacio de opcionalidad curricular en el último tramo de la Educación Obligatoria en tanto que refuerza el planteamiento comprensivo y práctico de la etapa educativa en sus tres aspectos decisivos: favorece un aprendizaje globalizado y funcional, facilita la transición a la vida activa y adulta y amplía las posibilidades de orientación en la oferta educativa. Se enfrenta así al vacío interfragmentario y en lugar de apostar por el silencio se decide por la *escritura del desastre*, por la consideración de que entre el silencio y la derrota queda el fragmento, la posibilidad del fragmento correcto.

Este es, pues, el ámbito donde reside el *juego de lenguaje* que permite el acceso a aspectos diferentes de la realidad y aunque persista la nostalgia del monopolio universal de la ciencia no queda más remedio que renunciar, como Wittgenstein¹, a la busca de algo así como un lenguaje de todos los lenguajes. El límite está, patéticamente, instalado en el *Boletín Oficial del Estado*. De él depende la institucionalización del campo en las cosas y los *habitus*, la constelación de valores, estrategias, técnicas, etc. que comparte(?) la comunidad educativa. Pero la adhesión tácita al *nomos* (o ley, y la ley es la ley) genera una forma particular de creencia, la *illusio*, una cierta suspensión de los objetivos y permite nuevas apuestas-propuestas, planteadas y producidas, eso sí, por el propio juego; probablemente no pertenezca esta ilusión al orden de los principios explícitos, de las tesis que se plantean y se defienden, sino a la acción o práctica, ya se sea partidario de la ortodoxia o heterodoxia,

¹ Cfr. *Tractatus logico-philosophicus*. Intr. J. Muñoz e I. Reguera. Apéndice de B. Russell. Madrid: Alianza, 1993⁴² (Universidad, 50).

pero en cualquier caso comparte la misma *doxa* que es la que otorga la competencia y asigna su límite (por supuesto, el hereje no es más que un creyente que apuesta por la vuelta a formas de fe más puras). Esa *doxa*, sin embargo, prohíbe cuestionar los principios de la creencia y todos hemos aceptado voluntariamente estar aquí, en el mismo campo de racionalizaciones y solidaridad orgánica², incluso *mecánica*: nada más lamentable que la metáfora mecanicista del taller en la que inevitablemente caemos, pero es un estereotipo, una especie de necrosis de la lengua que se toma a sí misma muy en serio porque se percibe más cerca de la *veritas* y, a la vez, está completamente desgastada.

Frente a la metáfora-estereotipo del taller, pues, frente a su oportunismo y falacia en la lengua imperante en el nuevo sistema educativo, proponemos la necesidad de su superación. La sensación o apariencia de *inevitabilidad*, de la aceptación de un conjunto de presupuestos como obvio, no permite un corte radical y sí un léxico común de eufemismos y español incorrecto, que trataremos de evitar en los mecanismos del *desencanto* que permite la Reforma.

Argumentación legal:

1. De acuerdo con la citada Resolución, la disposición segunda, en su apartado f), confiere a los Centros educativos la determinación de las materias optativas que se ofrezcan en él, así como sus líneas curriculares básicas y el punto tercero señala que el proyecto curricular será aprobado por el claustro de Profesores.
2. De acuerdo con la Orden de 28 de febrero de 1996 citada, que dedica todo el capítulo IV a Optativas, nuestra propuesta no altera sustancialmente la oferta educativa del Centro y la mejora didácticamente: cumplimos con el requisito establecido en el punto undécimo: “Una materia del ámbito sociolingüístico” y tratamos de dar respuesta el problema detectado en todos los ciclos: la falta de madurez y las incorrecciones múltiples en el ámbito de la expresión oral y escrita.
3. La antecitada Orden, en su punto decimocuarto, apartado tres, requiere “solicitud de autorización... a propuesta del Claustro, a través de las Direcciones Provinciales... antes del 15 de febrero anterior al comienzo del curso en el que se proponga la impartición de dichas materias”. Sin embargo, el procedimiento queda reducido sustancialmente a la aprobación del Claustro cuando la optativa está

² Cfr. P. Bourdieu: *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama, 1995.

contenida en las mal-llamadas *cajas rojas* del Ministerio, en realidad, el Anexo III de la Resolución de 10 de junio de 1992 que expresamente recoge el catálogo de optativas: Taller de Artesanía, Taller de Astronomía, Imagen y Expresión, Taller de Teatro, Canto Coral, Taller de Matemáticas, Expresión Corporal, Transición a la Vida Adulta y Activa y Los Procesos de Comunicación.

4. En el año 1992, el Ministerio incluyó *Los Procesos de Comunicación* en las *cajas rojas*³, sin embargo, nuestra propuesta se aparta de modo radical de esta. Comparte, eso sí, lo que denominan *funcionalidad*: la capacidad comunicativa y la adecuación o utilización del registro adecuado es un elemento necesario para facilitar el intercambio comunicativo, la relación personal y la integración social. Pero desde la distribución en dos cursos hasta la aplicación didáctica difieren sustancialmente.

Argumentación pedagógica:

1. Todos hemos detectado el problema de expresión-corrección de nuestros alumnos y hemos formulado quejas continuas en las diversas sesiones de evaluación y, aunque el Departamento es consciente de que todo profesor es primero enseñante de la lengua que utiliza y de forma consciente o inconsciente se convierte en modelo del alumnado, con la propuesta que formulamos pretendemos paliar el problema⁴.
2. La oportunidad temporal parece suficiente: durante el mes de septiembre y octubre de 1999 la Real Academia de la Lengua está presentando las nuevas normas de ortografía y una nueva gramática descriptiva⁵ que insisten en el problema: las primeras normativas y, por tanto, de obligado uso para todos los hablantes de español.

³ La propuesta fue formulada por Elvira Botella Bonilla, Antonio Campuzano Ruiz, Juan Carlos Luengo Marquina, M.³ Teresa Odríoso Fanjul y M.³ Dolores Vivero García, con la coordinación de José Antonio Pinel Martínez, del Servicio de Innovación: *Los Procesos de Comunicación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1992. *Vid.* especialmente pp. 25-32.

⁴Por supuesto, el problema no es nuevo: desde los trabajos magistrales de Fernández Ramírez en los años cuarenta o, en los setenta, la lacónica sentencia de Polo sobre la sociedad disortográfica, hasta los métodos de los años cincuenta más o menos comerciales de Sebastiá, Miranda Podadera, Bustos Sousa, etc. esta preocupación ha sido evidente, *cfr.* bibliografía.

⁵Por supuesto, nos referimos a *Ortografía de la lengua española*. Edición revisada por las Academias de la Lengua Española. Madrid: Espasa, 1999 y a la *Gramática descriptiva de la lengua española*. Dir. por Ignacio Bosque y Violeta Demonte. Preámbulo de Fernando Lázaro Carreter. Madrid: Espasa, 1999, 3 vols.

3. Derivado de lo anterior, parece necesario entroncar con la propuesta académica y su lema readaptado de “unifica, limpia y fija” en un nuevo código ortográfico que ha seguido los tres principios universales de la pronunciación, la etimología y el uso.
4. Precisamente, el uso de la lengua que realizan los *medios de (in)comunicación* traducen la mezquindad o la lógica del mercado, en la que los presupuestos del “lenguaje corriente” o del registro informal se impone como condición de la lógica comercial: la construcción adecuada del objeto o del éxito de productos cada vez menos exigentes y más vendibles o la sangre y el sexo, el drama y el crimen y... sobre todo el reinado de las audiencias en el falso espacio simbólico del *para todos los gustos y públicos*.
5. La lógica del mercado es pertinente si tenemos en cuenta la metodología de la *penalización* que suele imponerse para las cuestiones disortográficas, valoradas de acuerdo con una cotización fluctuante para lograr los objetivos de las programaciones o el acceso a la Universidad. Así, se percibe como un obstáculo el problema de la corrección ortográfica y expresiva que compete sólo al profesor de lengua.
6. La materia optativa de Teatro que se imparte en la actualidad en nuestro Centro genera problemas de disciplina en el aula ante lo que los alumnos perciben como algo *inútil*, mientras que la corrección en el uso de la propia lengua se percibe como necesario para la vida cotidiana.
7. En documentación anexa presentamos los requisitos establecidos en la Orden ministerial: Currículo, materiales y medios didácticos, así como nuestra propia cualificación profesional y disponibilidad para impartir estas enseñanzas.

ANEXO DOCUMENTAL

De conformidad con lo establecido en la Orden de 28 de febrero de 1996 por la que se dictan instrucciones para la implantación de enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria (*Boletín Oficial del Estado* de 5 de marzo), punto decimo-cuarto, apartado tres, incluimos los requisitos necesarios para obtener la autorización expresa de la materia optativa *Los Procesos de Comunicación: ortografía y expresión*, en sustitución de la de Teatro para el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria en el IES “Leopoldo Queipo” (Melilla):

- a) *Currículo de la materia optativa en el que se presentan sus objetivos y contenidos básicos.*

Introducción

La Resolución de 5 de marzo de 1992, de la Secretaría de Estado de Educación (BOE núm. 73 de 25 de marzo de 1992) regula la elaboración de proyectos curriculares para la Educación Secundaria Obligatoria y establece que el área de Lengua y Literatura organiza las capacidades y contenidos en torno a *tres ejes vertebradores* y complementarios, de los que nos interesan especialmente:

- *usos y formas de la lengua en situaciones de comunicación*
- *reflexión sistemática sobre ellos*

Se lograría así un tratamiento **recurrente**, de acuerdo con el modelo helicoidal del Diseño Curricular Básico establecido por el Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre (BOE del 13), que lleva asociado un grado de amplitud y profundidad progresivo. En consecuencia, la práctica pedagógica parte de lo general, simple y espontáneo y ha de avanzar hacia lo complejo, abstracto y formalizado, en una aproximación discursiva que supone tener en cuenta quién habla, a quién y en qué medio o situación.

Estos presupuestos permiten la oportunidad de la propuesta de la nueva materia optativa, más si tenemos en cuenta que durante los meses de septiembre y octubre de 1999 la Academia propone *Nuevas normas* de ortografía, con carácter prescriptivo y una *nueva Gramática*, con carácter descriptivo. La viabilidad y necesidad de integrar el uso correcto del español en el aula y en la Educación Secundaria Obligatoria tendrían una nueva posibilidad con *Procesos de comunicación: ortografía y expresión*.

Objetivos generales

El Diseño Curricular Básico citado señala como objetivos generales el desarrollo de las siguientes capacidades:

1. Comprender discursos orales y escritos, reconociendo sus diferentes finalidades y las situaciones de comunicación en que se producen.
2. Expresarse oralmente y por escrito con coherencia y corrección, de acuerdo con las diferentes finalidades y situaciones comunicativas y adoptando un estilo expresivo propio.
3. Conocer y valorar la realidad plurilingüe de España y de la sociedad y las variantes de cada lengua, superando estereotipos sociolingüísticos y considerando los problemas que plantean las lenguas en contacto.

4. Utilizar sus recursos expresivos, lingüísticos y no lingüísticos, en los intercambios comunicativos propios de la relación directa con otras personas.
5. Reconocer y analizar los elementos y características de los medios de comunicación, con el fin de ampliar las destrezas discursivas y desarrollar actitudes críticas ante sus mensajes, valorando la importancia de sus manifestaciones en la cultura contemporánea.
6. Beneficiarse y disfrutar autónomamente de la lectura y de la escritura como formas de comunicación y como fuentes de enriquecimiento cultural y de placer personal.
7. Interpretar y producir textos literarios y de intención literaria orales y escritos desde posturas personales críticas y creativas, valorando las obras relevantes de la tradición literaria como muestras destacadas del patrimonio cultural.
8. Reflexionar sobre los elementos formales y los mecanismos de la lengua en sus planos fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico y textual y sobre las condiciones de producción y recepción de los mensajes en contextos sociales de comunicación, con el fin de desarrollar la capacidad para regular las propias producciones lingüísticas.
9. Analizar y juzgar críticamente los diferentes usos sociales de las lenguas, evitando los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios (clasistas, racistas, sexistas, etc.), mediante el reconocimiento del contenido ideológico del lenguaje.
10. Utilizar la lengua como un instrumento para la adquisición de nuevos aprendizajes, para la comprensión y análisis de la realidad, la fijación y el desarrollo del pensamiento y la regulación de la propia actividad.

En realidad, estos *objetivos generales* del área traducen los objetivos generales de la etapa poniéndolos en relación con los contenidos específicos de Lengua y Literatura.

Los objetivos generales para la Educación Secundaria Obligatoria son:

- a. Comprender y producir mensajes orales y escritos con propiedad, autonomía y creatividad en castellano, en su caso, en la lengua de la Comunidad Autónoma y, al menos, en una lengua extranjera, utilizándolos para comunicarse y para organizar los propios pensamientos, y reflexionar sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje.
- b. Interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos, con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación y reflexionar sobre los procesos implicados en su uso.

- c. Obtener y seleccionar información utilizando las fuentes en las que habitualmente se encuentra disponible, tratarla de forma autónoma y crítica, con una finalidad previamente establecida y transmitirla a los demás de manera organizada e inteligible.
- d. Elaborar estrategias de identificación y resolución de problemas en los diversos campos del conocimiento y la experiencia, mediante procedimientos intuitivos y de razonamiento lógico, contrastándolas y reflexionando sobre el proceso seguido.
- e. Formarse una imagen ajustada de sí mismo, de sus características y posibilidades, y desarrollar actividades de forma autónoma y equilibrada, valorando el esfuerzo y la superación de las dificultades.
- f. Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes, superando inhibiciones y prejuicios, reconociendo y valorando críticamente las diferencias, y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de raza, sexo, clase social, creencias y otras características individuales y sociales.
- g. Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, en especial los relativos a los derechos y deberes de los ciudadanos, y adoptar juicios y actitudes personales con respecto a ellos.
- h. Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas.
- i. Analizar los mecanismos básicos que rigen el funcionamiento del medio físico, valorar las repercusiones que sobre él tienen las actividades humanas y contribuir activamente a la defensa, conservación y mejora del mismo como elemento determinante de la calidad de vida.
- j. Conocer y valorar el desarrollo científico y tecnológico, sus aplicaciones y su incidencia en su medio físico y social.
- k. Conocer y apreciar el patrimonio cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un derecho de los pueblos y de los individuos, y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.
- l. Conocer y comprender los aspectos básicos del funcionamiento del propio cuerpo y de las consecuencias para la salud individual y colectiva de los actos y las decisiones personales, y valorar los beneficios que suponen los hábitos del ejer-

cicio físico, de la higiene y de una alimentación equilibrada, así como llevar una vida sana.

En consecuencia, de acuerdo con lo expuesto hasta aquí proponemos los siguientes objetivos para la materia optativa:

1. Captar el contenido explícito e implícito en mensajes y textos orales y escritos de uso habitual en los llamados medios de comunicación social (Obj. 1^o).
2. Expresarse oralmente y por escrito de forma coherente, teniendo en cuenta las diversas situaciones de comunicación (Obj. 2 y 4).
3. Producir textos orales y escritos (exposiciones, relatos...) que presenten de forma organizada hechos, ideas, etc. (Obj. 2 y 5).
4. Identificar y utilizar diversos recursos y fuentes de información para satisfacer necesidades concretas de aprendizaje (Obj. 2, 5 y 10).
5. Utilizar producciones escritas propias y de otros (resúmenes, fichas, notas...) para organizar la información y ejecutar tareas concretas y correctas individualmente o en grupo (Obj. 2 y 10).
6. Identificar los elementos formales de un texto de acuerdo con la norma, con la intención del emisor y el contexto comunicativo (Obj. 1 y 8).

Contenidos básicos: orientaciones generales

Probablemente la máxima inquietud del profesorado sea la observación en el alumnado de una desmotivación generalizada, a su vez, fuente de conflictos de todo tipo. De ahí la necesidad de acercarse a la materia como una actividad básicamente motivadora(?) y metodológicamente será imprescindible partir de los intereses del grupo de alumnos o intentar generar una nueva expectativa ante la norma en el acto de comunicación.

Sugerimos, pues, la realización sistemática de actividades fundamentalmente prácticas en relación con los contenidos, secuenciados en dos cursos, propuestos a continuación. Sin duda, los aprendizajes propuestos en esta materia optativa contribuyen a una formación en la que el alumno no sólo percibirá la importancia de la corrección en la lengua, sino también los mecanismos con los que se articula la formación social española actual, los valores que transmiten los medios de comunicación, etc.

⁶ Los objetivos que figuran entre paréntesis remiten a los objetivos generales del área para la etapa.

De otra manera, si la constancia del *vapuleo mediático* configura una red de tópicos que engendran el fatalismo de la desmotivación y violencia y, paradójicamente, la sumisión de la ignorancia, se podría contrarrestar con la crítica de las palabras, con la lectura crítica de los mensajes, de su uso en esas pretendidas manifestaciones de autoridad: frente a la visión *cínica* de la posmodernidad del todo vale en la uniformidad por abajo, la visión *crítica* que propicia el conocimiento.

Desde esta perspectiva, se puede abordar en el aula la confluencia de varios medios de acuerdo con la disponibilidad de los recursos necesarios, los intereses detectados en el alumno y la formación del profesor en los sistemas de comunicación. Nuestra propuesta, pues, se configura *abierto* a múltiples posibilidades: desde la utilización de las tecnologías audiovisuales o informáticas hasta el análisis de un medio concreto en una situación concreta; desde la integración de la interdisciplinariedad de las distintas áreas del currículo (Lengua española, extranjeras, Ciencias Sociales, Geografía e Historia, etc.) hasta la organización del aula teniendo en cuenta la dinámica de trabajo en grupos; desde las modificaciones de la actividad hasta la propia evaluación de la materia en función de las estrategias desplegadas: utilización de medios técnicos, cuaderno de campo o clase, comentarios escritos, discusiones o debates, etc.

Procesos de comunicación: ortografía y expresión: Tercero de ESO

Conceptos

1.-Conceptos básicos:

1.1. Clases de lengua y cauces expresivos. El problema de los registros.

1.2. Niveles básicos de una lengua:

1.2.1. Nivel fónico-gráfico

1.2.2. Nivel morfo-sintáctico

1.2.3. Nivel léxico-semántico

1.3. Mecanismos paralingüísticos

2.-Discordancias en el nivel fónico-gráfico

3.-Discordancias en el nivel morfo-sintáctico

4.-Discordancias en el nivel léxico-semántico

Procedimientos

-Identificación y diferencia de los elementos básicos implicados en cualquier acto comunicativo, mediado o no.

- Analizar las situaciones de comunicación en función de los registros lingüísticos detectados.
- Diferenciar las discordancias por niveles básicos y debatir las semejanzas y diferencias entre informativos radiofónicos y de televisión.
- Consulta e interpretación de fuentes de información diversas en las que pueden intervenir recursos tecnológicos: el problema de las bases de datos, banco de imágenes, archivos sonoros, etc.
- Tratamiento de las técnicas textuales básicas para la elaboración de textos adecuados en los discursos genéricos habituales.
- Comprensión de textos y análisis de discordancias en los distintos niveles en los discursos que generan prensa, radio y televisión.
- Análisis de mecanismos paralingüísticos en los *media*.
- Observación de los elementos *ocultos* utilizados en los medios de comunicación y desajustes.
- Utilización y discordancias en los procesadores textuales de lengua española.

Actitudes

- Interés y valoración del uso correcto de la lengua escrita y oral.
- Respeto hacia la importancia del uso normativo que evita la ambigüedad y perplejidad en los interlocutores o receptores.
- Importancia de los mecanismos expresivos en los distintos códigos.
- Actitud crítica ante el cúmulo de informaciones-deformaciones.
- Valoración de las posibilidades críticas de los procesos de comunicación.
- Interés por las situaciones de comunicación en los discursos sociales.
- Rigor y, en consecuencia, selección de la producción propia de textos (orales y escritos) y en la recepción de los medios de comunicación.

Procesos de comunicación: ortografía y expresión: Cuarto de ESO

Conceptos

1. Análisis del problema Lengua hablada/Lengua escrita: Adecuación, cohesión y coherencia.
2. Proceso de la comunicación: discursos (periodísticos, televisivos, radiofónicos).
3. La producción: guion y elementos audiovisuales.
4. Análisis de fenómenos en relación con los niveles básicos de la lengua (acentos, guion, mayúsculas, casos de puntuación, palabras juntas y separadas, etc.) en los distintos medios de comunicación social.

5. La adaptación de las técnicas textuales en los distintos medios: prensa (y sus tipos), radio, cine, televisión, etc.
6. El problema de la publicidad: encubierta y manifiesta en los *media*.

Procedimientos

- Formular y distinguir las diferencias básicas en el uso de la lengua oral y escrita.
- Experimentar con la manipulación de textos en los diferentes tipos discursivos.
- Búsqueda de discordancias en textos producidos por los *media*.
- Reconocimiento y búsqueda de la intencionalidad gestual: mirada y paralingüismo en televisión.
- Realización de ejercicios prácticos de localización de discordancias.
- Diferenciar los discursos en la prensa escrita y clasificarlos en los demás medios.
- Reconocimiento y reflexión sobre el modo de aplicación de técnicas textuales.
- Analizar diversos anuncios publicitarios y aprovechar los medios técnicos del centro para producir alguno relacionado con su práctica diaria.

Actitudes

- Valoración crítica de la adecuación en el uso de la lengua hablada / escrita.
- Confianza y seguridad en la utilización de la lengua escrita.
- Respeto por los mensajes audiovisuales y escritos de los medios.
- Sensibilización ante las noticias de interés social.
- Valoración estética en la publicidad.
- Interés por el uso correcto de la lengua y valoración crítica de su uso en los *media*.

b) Materiales y medios didácticos de los que se dispone para el desarrollo de la materia

Además de las aulas y materiales didácticos disponibles en el Centro, los propios del Departamento:

- Diccionarios: normativos, ideológicos, de uso.
- Bibliografía específica que completaremos de acuerdo con las posibilidades presupuestarias. En un primer acercamiento:

Abascal, M. D., Beneito, J. M. y Valero, F.: *Hablar y escuchar. Una propuesta para la expresión oral en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Octaedro, 1993.

- Alcalde, Carmen: *Cómo leer un periódico*. Barcelona: ATE, 1984.
- Alonso, Manuel y Matilla, Luis: *Imágenes en acción. Análisis y práctica de la expresión audiovisual en la escuela activa*. Madrid: Akal, 1990.
- Álvarez Méndez, Juan Manuel: *Didáctica de la lengua materna. Un enfoque desde la lingüística*. Madrid: Akal, 1987. (Universitaria, 116).
- “Currículum y evaluación en lengua y literatura”, en *Educación lingüística y literaria en el ámbito escolar*. Ed. A. Romero, M.^ª E. Fernández, E. Gómez-Villalba, C. L. González, M. Moreno, C. Pérez, R. Puertas y F. Romero. Granada: Universidad, 1999, pp. 85- 110. (Depto. Didáctica de la Lengua y la Literatura).
- Amat Noguera, Nuria: *Documentación científica y nuevas tecnologías de la información*. Madrid: Pirámide, 1988.
- Arribas, Jesús: *Recuperación ortográfica. Para enseñanza secundaria. Autoevaluación. ESO. Bachillerato. Lengua Castellana y Literatura*. Bilbao: Librifer, 1998.
- Artuñedo Guillén, Belén y González Sáinz, M.^ª Teresa: *Taller de escritura. Cuaderno de actividades. Niveles intermedio y avanzado*. Madrid: Edinumen, 1997.
- Barrera Linares, Luis: “Del sonido a la grafía: texto oral y texto escrito”, en *Comprensión de la lectura y acción docente*. Dir. Anibal Puente. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez-Pirámide, 1991, pp. 184-205. (Biblioteca del Libro).
- Barthes, Roland: *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós, 1987.
- Bernárdez, Asunción: “Prensa, radio y televisión”, en *España hoy*. Ed. A. Ramos Gascón. Madrid: Cátedra, 1991, II, pp. 317-349.
- Bonachera Cano, A.: *La metodología de la enseñanza y el aprendizaje de la ortografía. Viejas y nuevas propuestas didácticas*, en *La Lengua española en el aula. Actas de las III jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*. Granada, 1997. Eds. E. García Wiedemann, J.A. Moya Corral y M.^ª I. Montoya Ramírez. Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, 1998, pp. 215-230.
- Bonet, Rafaela y Rincón, Francisco: *Ortografilandia*. Barcelona: Teide, 1987, 3 ts.
- El libro de los acentos*. Barcelona: Octaedro, 1993.
- Bourdieu, Pierre: *Sobre la televisión*. Barcelona: Anagrama, 1997.
- Bustos Sousa, Manuel: *Breve ortografía escolar. Curso completo viso-auditivo*. Declarado de utilidad en la enseñanza Primaria por el Ministerio de Educación y ciencia el día 13 de junio de 1967. Córdoba: Tipografía Católica, 1974^{44'}
- Cardona, D. y Fernández Bersarte, R.: *Lingüística de la publicidad. El idioma español y la publicidad*. Madrid: Papeles de Son Armadans, 1972.
- Calero Vaquera, M.^ª Luisa: “El lenguaje de la mujer y el lenguaje sobre la mujer”, en *III Jornadas de lingüística (In memoriam Profesor Emilio Alarcos Llorach)*. Dir. Miguel Casas Gómez. Ed. M.^ª Tadea Díaz Hormigo. Cádiz: Universidad, 1998, pp. 43-62.
- Calsamiglia Blancafort, Helena y Tusón Valls, Amparo: *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel, 1999.
- Cassany, Daniel: *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós, 1989.
- Reparar la escritura*. Barcelona: Graó, 1993.
- La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama, 1995.

- Cebrián, M.: *Géneros informativos audiovisuales*. Madrid: Ciencia, 1992.
- Cerezo Arriaza, Manuel: "Epistemología y didáctica de la imagen. A propósito de las imágenes de utopía", en *Magotopías. Aproximaciones epistemológicas y didácticas al estudio de las imágenes*. Granada: Imago, 1993, pp. 6-58.
- Clemente Estevan, Rosa Ana: *Desarrollo del lenguaje. Manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos*. Barcelona: Octaedro, 1996.
- Corzo Toral, José Luis: *La escritura colectiva. Teoría y práctica de la escuela de Barbiana*. Madrid: Anaya, 1983.
- Cros, Anna y Vilà, Montserrat: "Los usos formales de la lengua oral y su enseñanza", *Textos*, 22 (octubre, noviembre y diciembre de 1999), pp. 49-63.
- El cuarto poder. Medios de comunicación y legitimación democrática en España*. Comps. Ramón Cotarelo y Juan Carlos Cuevas. Melilla: Centro Asociado de la UNED, 1998.
- Chion, M.: *Cómo se escribe un guión*. Madrid: Cátedra, 1988. (Signo e Imagen).
- Chomsky, Noam y Ramonet, Ignacio: *Cómo nos venden la moto*. Barcelona: Icaria, 1996.
- De Bruyne, Jacques: *Eutrapelias del alfabeto español*. Madrid: Visor, 1995.
- Ducrot, Oswald: *Decir y no decir. Principios de semántica lingüística*. Barcelona: Anagrama, 1982.
- Eco, Umberto: *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen, 1985³⁴.
- Enzensberger, Hans Magnus: *Elementos para una teoría de los medios de comunicación*. Barcelona: Anagrama, 1974.
- Fernández Ramírez, Salvador: *La enseñanza de la gramática y de la literatura*. Ed. preparada por José Polo. Madrid: Arco/Libros, 1985.
- Fernández de la Torre, José Luis: "El área de Lengua Castellana y Literatura en la Educación Secundaria Obligatoria", *Publicaciones*, 29 (1999), pp. 67-99.
- Gonnet, Jacques: *El periódico en la escuela. Creación y utilización*. Madrid: Narcea, 1984.
- González Darder, J., Motos Teruel, T. y Tejedo Torrent, F.: *Expresión escrita o estrategias para la escritura*. Madrid: Alhambra, 1987. (Biblioteca de Recursos Didácticos).
- González i Mongue, F.: *El dial de mi pupitre. Las ondas: herramienta educativa*. Barcelona: Gustavo Gili, 1988.
- González Requena, J.: *El discurso televisivo: espectáculo de la posmodernidad*. Madrid: Cátedra, 1992.
- Gramática descriptiva de la lengua española*. Dir. por Ignacio Bosque y Violeta Demonte. Preámbulo de Fernando Lázaro Carreter. Madrid: Espasa, 1999, 3 vols.
- Graves, D. H.: *Didáctica de la escritura*. Madrid: Morata-MEC, 1991.
- Habermas, Jürgen: *Historia y crítica de la opinión pública*. México: Gustavo Gili, 1986.
- Hernando, Bernardo M.: *Lenguaje de la prensa*. Madrid: Eudema, 1990.
- Lara, Luis Fernando: *El concepto de norma en lingüística*. México: El Colegio de México, 1976.
- Lázaro Carreter, Fernando: *El dardo en la palabra*. Barcelona: Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores, 1997.
- Lengua del alumno, lengua de la escuela*. Coord. Miguel Siguán. Barcelona: ICE, 1990.
- El lenguaje y los medios de comunicación. Primera reunión de academias de la Lengua Española (octubre de 1985)*. Madrid: Real Academia Española, 1987.

- Lomas, Carlos: *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós, 1999, 2 vols.
- Lope Blanch, J. M.: "El concepto de *prestigio* y la norma lingüística del español", en *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Textos fundamentales de orientación interdisciplinar*. Ed. J. M. Álvarez Méndez. Madrid: Akal, 1987, pp. 393-405. (Universitaria, 91).
- Madrazo, P. G. y Moragón, C.: *Hablar y escribir*. Madrid: Pirámide, 1989.
- Manual de español urgente*. Cuarta edición corregida y aumentada del *Manual de estilo* de la Agencia EFE. Madrid: Cátedra, 1985.
- Marcos Marín, Francisco: *Reforma y modernización del español. Ensayo de sociolingüística histórica*. Madrid: Cátedra, 1979.
- Marsá, Francisco: *Diccionario normativo y guía práctica de la lengua española*. Barcelona: Ariel, 1986.
- Martín, J., Ruiz, R., Santaella, J. y Escáñez, J.: *Los lenguajes especiales*. Granada: Comares, 1996.
- Martínez de Sousa, José: "La puntuación, ayer y hoy", en *Comentario lingüístico de Textos*. Ed. Manuel Crespillo y Comp. Pilar Carrasco, *Analecta Malacitana*, Anejo VIII (1997), pp. 163-178.
- Miranda Podadera, Luis: *Cómo usar correctamente el idioma. Ortografía práctica de la lengua española. Método progresivo para escribir correctamente. Con las últimas modificaciones de la Real Academia sobre Prosodia y Ortografía*. Barcelona: Librería y Casa Editorial Hernando, 1997.
- Monzón Arribas, Cándido: *La opinión pública. Teorías, conceptos y métodos*. Madrid: Tecnos, 1990.
- Morilla Segura, M. y Martínez Santamaría de Unza, M.^ª I.: *El periódico: un diálogo en la escuela con la actualidad*. Madrid: Narcea, 1981. (Apuntes IEPS).
- Mosterín, J.: *Ortografía fonémica del español*. Madrid: Alianza, 1981.
- Náñez, Emilio: *La lengua del coloquio*. Madrid: Coloquio, 1982.
- Navarro Tomás, Tomás: *Manual de pronunciación española*. Madrid: CSIC, 1970⁴⁵.
- Manual de entonación española*. Madrid: Guadarrama, 1974⁴⁷
- Nespoulous, J. L. Y Borrel, A.: "Diversidad de usos lingüísticos. ¿Qué (cuáles) lengua(s) enseñar? Contribución a una revisión de la noción de *nivel de lengua*", en *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Textos fundamentales de orientación interdisciplinar*. Ed. J. M. Álvarez Méndez. Madrid: Akal, 1987, pp. 406-416. (Universitaria, 91).
- El País. Libro de estilo*. Madrid: El País, 1990⁴³
- Pérez González, Jesús: *Didáctica de la ortografía*. Valladolid: Miñón, 1998.
- y Cañado Gómez, M.^ª Luisa: *Ortografía, 2.ª y 3.ª ESO*. Valladolid: La Calesa, 1996.
- Polo, José: *Ortografía y ciencia del lenguaje*. Madrid: Paraninfo, 1974.
- Manifiesto ortográfico de la lengua española*. Madrid: Visor, 1990.
- "Introducción al comentario ortográfico", en *Comentario lingüístico de Textos*. Ed. Manuel Crespillo y Comp. Pilar Carrasco, *Analecta Malacitana*, Anejo VIII (1997), pp. 125-162.
- Prieto de los Mozos, Emilio: "Pragmática, retórica y conversación", en *III Jornadas de lingüística (In memoriam Profesor Emilio Alarcos Llorach)*. Dir. Miguel Casas Gómez. Ed. M.^ª Tadea Díaz Hormigo. Cádiz: Universidad, 1998, pp. 43-62.
- Los Procesos de Comunicación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.
- Puig, J.: *La redacción de guiones para cine, televisión y radio*. Barcelona: Mitre, 1990.

- Quilis, Antonio: *El comentario fonológico y fonético de textos. Teoría y práctica*. Madrid: Arco/Libros, 1985.
- Raiter, Alejandro: "Registros, cambio lingüístico y educación", *Textos*, 22 (octubre, noviembre y diciembre de 1999), pp. 11-21.
- Real Academia Española: *Ortografía*. Publicación que incorpora al texto tradicional las *Nuevas normas* declaradas de aplicación preceptiva desde 1.º de enero de 1959. Madrid: Impr. Aguirre, 1974.
- *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, 1976.
- *Ortografía de la lengua española*. Edición revisada por las Academias de la Lengua Española. Madrid: Espasa, 1999.
- Reyes, Graciela: *Cómo escribir bien en español. Manual de redacción*. Madrid: Arco/Libros, 1998.
- Roda, F. J. y Beltrán, R.: *Información y comunicación. Los medios y su aplicación didáctica*. Barcelona: Gustavo Gili, 1988.
- Rodrigo Alsina, Miguel: "El uso de los discursos de los medios de comunicación", *Signa*, 4 (1994), pp. 201-210.
- Rodríguez Diéguez, J. L.: *El cómic y su utilización didáctica*. Barcelona: Gustavo Gili, 1988.
- Romera Castillo, J., Pérez Priego, M. Á., Lamiquiz, V. y Gutiérrez Araus, M.ª L.: *Manual de estilo*. Madrid: UNED, 1994.
- Sabaté, Emilio: *Para escribir correctamente. Método de gran valor didáctico para resolver las dificultades del idioma*. Ed. revisada por José M.ª Nebreda. Barcelona: Juventud, 1998.^{1, 1950}
- Seco, Manuel: *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, 1994.^{9, 2}
- , Andrés, Olimpia y Ramos, Gabino: *Diccionario del español actual*. Madrid: Aguilar, 1999.
- Serrano, Sebastià: *Signos, lengua y cultura*. Barcelona: Anagrama, 1981.
- Soler, Lluís: *La televisión, una metodología para su aprendizaje*. Barcelona: Gustavo Gili, 1988.
- Tordera, Antonio: *Hacia una semiótica pragmática. El signo en Ch. S. Peirce*. Valencia: Fernando Torres, 1978.
- Van Dijk, Teun: *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós, 1983.
- *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa, 1998.

UN EJEMPLO PRÁCTICO DE LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO POPULAR DEL ESPAÑOL: *EL FOLCLORE Y EL LÉXICO POPULAR DE LA SEMANA SANTA EN HUELMA (JAÉN)*

ANTONIO JESÚS GUZMÁN GALIANO
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La importancia que tiene la enseñanza del español como lengua, es la motivación principal de estas *Jornadas*, que ofrecen un amplio escaparte para quienes se acercan a conocer los distintos aspectos de la enseñanza de nuestra lengua, que por suerte o por desgracia no termina en el aula. Nosotros proponemos un ejercicio práctico, que viene a reivindicar la importancia de la historia y de lo tradicional del español, un ejercicio que tiene como protagonista la lengua oral, que aún en nuestro pueblos sigue manteniendo un caudal enormemente rico, a pesar de la homogeneización que los «mass media» imponen cada vez con más fuerza, aunque con menos convicción.

1.2. LA SEMANA SANTA DE HUELMA

Una de las fiestas religioso-populares más características y sentidas en Huelma, como en el resto de nuestra región, es la Semana Santa. Para unos se trata de una manifestación de fe, totalmente sentida; y para otros, una fiesta folklórica que ha relegado lo religioso a un segundo plano. Ambas posturas, ha llevado a la Iglesia a una continua lucha por intentar sincerar el sentimiento religioso, e intentar profundi-

zar en los verdaderos valores evangélicos, que poco tienen que ver con la exaltación desmesurada de imágenes revestidas de oro; pero cabe señalar también, numerosas excepciones, que son las que compensan el folclorismo generalizado, y le dan a la Semana Santa ese carácter ambiguo tan característico: entre lo profano y lo divino. En Huelma, confluyen las dos corrientes «semanasanteras» que se disputan las procesiones más espectaculares y sentidas de Andalucía, y que están representadas por Sevilla por un lado, y por Málaga por otro. Estas dos corrientes, poseen unas características propias, tanto desde el punto de vista religioso-formal, como desde el punto de vista lingüístico. De estas dos fuentes, beben las cofradías de nuestro pueblo, aunque con más frecuencia se acude a Sevilla en busca de elementos formales y religiosos, y por tanto también del lingüístico, porque hay que señalar, que con el elemento importado llega también su nombre.

2. ESTUDIO LINGÜÍSTICO

2.1. CORPUS DE PALABRAS

Vamos a estudiar un total de 39 palabras, que hemos adquirido en las tres entrevistas realizadas a personas pertenecientes al ambiente «semanasantero» de Huelma. Hemos intentado recoger lo más significativo, y por ello no se han estudiado términos obvios como martillo, pues su uso no deja de ser el común conocido: «golpear algo con fuerza para algún fin».

2.2. CLASIFICACIÓN DE LOS TÉRMINOS.

Con corpus de palabras seleccionado, establecemos diversas clasificaciones, para mostrar que cada palabra tiene su propio contexto, muchas de ellas pertenecen al vocabulario usual del habla, y otras tantas son de incorporación reciente.

2.2.1.- 1ª DIVISIÓN: TÉRMINOS DEL TRONO/LA PROCESIÓN.

Situamos las palabras en dos subcampos léxicos bien definidos; la procesión, y el trono, en el que encontramos la mayor concentración de términos, debido a que acaparan más la atención del público, y los elementos que lo componen son muchos.

TRONO	PROCESIÓN
Campana	Capa
Candelabros	Capirucho, caperuz, gorro
Candelería	Cetro o garrote
Capataz	Cíngulo
Chivato	Estandarte
Contraгуía	Mantilla
Costalero	Nazareno
Esparteñas	Procesión
Fajín	Vela
Faldas, faldillas y faldones	Cirio
Gloria del palio	Monaguillo
Llamador	Túnica o bata
Palio	Madrina
Parihuela	
Patero	
Pollero	
Respiraderos	
Trabajaderas	
Trono	
Varal	

2.2.2. 2ª DIVISIÓN: ELEMENTO ORNAMENTAL/ELEMENTO HUMANO.

Para ello dividimos el trono con una línea horizontal imaginaria; la aparte de arriba está relacionada sobre todo con el elemento ornamental, y la de abajo está ligada al elemento humano, que es todo lo que le da sentido y vida a la parte de arriba. Veamos la clasificación:

ELEMENTO ORNAMENTAL	ELEMENTO HUMANO
Campana	Capataz
Candelabros	Contraгуía
Candelería	Chivato
Gloria del palio	Costalero
Palio	Patero
Varal	
Llamador	
Respiradero	
Faldas, faldillas y faldones.	

2.2.3.- 3ª DIVISIÓN: EL LÉXICO DOMÉSTICO.

Se trata de palabras usadas en la lengua hablada común, y que sin embargo, en el contexto «semanasantero» adquieren un matiz distinto, bien por lo característico del elemento al que nombran, bien por la nueva significación que adquieren. Estos términos son:

Campana, candelabro, esparteñas, capataz, bata, chivato, fajín, faldas, faldones, faldillas, llamador, capa, gorro, garrote, bata y madrina.

2.2.3.- 4ª DIVISIÓN: TÉRMINOS DE INCORPORACIÓN RECIENTE.

Son las palabras que han llegado recientemente al léxico de la Semana Santa huelmense; importadas en su gran mayoría del léxico sevillano, e incorporadas con el objeto material al que designan. Por ejemplo hasta hace unos seis años, en Huelma los tronos se llevaban con ruedas, y se iluminaban con focos y bombillas; pero con el cambio en la composición de los tronos, llega la iluminación con velas. También aparece la figura del costalero, término de origen sevillano, a pesar de que la forma de llevar los tronos en Huelma, es más parecida a la de Málaga o Baeza, es decir no se trabaja con costal sino con los hombros; y sin embargo recibe el mismo nombre. Las palabras de incorporación reciente, todas relacionadas con el trono, son las siguientes:

Campana, candelera, capataz, chivato, contraguía, costalero, esparteñas, gloria del palio, llamador, parihuela, patero, pollero, respiraderos, trabajaderas.

2.3.- ALGUNOS EJEMPLOS DEL ESTUDIO LINGÜÍSTICO

A modo de diccionario, daremos entradas en las que en primer lugar propondremos el significado con el que hemos recogido dicha palabra en nuestras encuestas, a continuación expondremos el significado oficial dado por el D.R.A.E, después los significados particulares que se recogen en la obra de Alcalá Venceslada y en el léxico especializado de Velázquez Mijarra, dando por último los datos etimológicos ofrecidos por Corominas/Pascual, y García de Diego. Cuando el significado recogido en las encuestas es el mismo que el ordinario, se suprime el primero a favor del dado por el D.R.A.E. De la misma forma cuando un autor no recoge el término en cuestión, éste, no aparece, evitando señalar siempre la omisión producida en la lematización del diccionario. Para ser breves, daremos cuenta sólo de dos palabras, que nos han parecido especialmente interesantes:

CAPATAZ, sust. m. «La persona que dirige a los costaleros en su función de llevar el trono».

1.- *D.R.A.E.*: Del lat. *caput*, -itis, cabeza. l. m. El que gobierna y vigila a cierto número de trabajadores.

2.- *Otros significados.*

LCC: «Como dejara dicho alguien, el capataz es figura antes, durante y después incluso de la Semana Santa. Igual que a un semidios terreno, mitad hombre y mitad deidad, se le teme y se le acepta, se mira su labor y, a hurtadillas, se le envidia también. Tiene mucho de lince, de águila y de pavo real, pues como el lince, está al acecho continuo, con un mirar de águila que no encuentra punto fijo y con la apostura del ave mágica, vestido de negro, delante de un paso. La omnipresencia que el capataz alcanza en los días pasionales no puede sino quedar aquí reflejada por extenso y atenderse, además, a sus orígenes, evolución, vestimenta, mitificación y desmitificación.»

3.- *Etimología.*

DCECH: derivado del lat. *caput* ‘cabeza’, pero la formación no es clara; quizá tomado de oc. Ant. *Captas*, caso sujeto de *captan* ‘capitán’; o de un oc. Ant. **capetás* o **capatás* caso sujeto correspondiente al ant. *Chevetains* ‘jefe’. 1ª doc.: 1525-47, Sánchez de Badajoz.

FALDAS, sust. f. pl. «Tela, normalmente terciopelo o raso, que rodea el trono por fuera desde los respiraderos hasta el suelo».

1.- *D.R.A.E.*: Del germ. **falda*, pliegue, seno. l. f. Prenda de vestir o parte del vestido de mujer que cae desde la cintura hacia abajo. 2. [f.]Parte de toda ropa talar desde la cintura abajo. Ú. m. en pl. 3. [f.]Cada una de las partes de una prenda de vestir que cae suelta sin ceñirse al cuerpo. 4. [f.]Cobertura con que se viste una mesa camilla; suele llegar hasta el suelo. Ú. t. en pl.

2.- *Otros significados.*

VA: En la frase “Hacer falda”, apoyar los pies, cuando se está sentado, en escal¹ u otro sostén para que en el regazo pueda sostenerse algo.

“Haz falda y te echaré estas manzanas.”

3.- *Etimología.*

DCECH: ‘faldón, cada una de las partes de una prenda de vestir que cae suelta sin ceñirse al cuerpo’, ‘parte de una ropa talar, o de un vestido de mujer, desde la

¹ ESCABEL. l. m. Tarima pequeña que se pone delante de la silla para que descansen los pies del que está sentado.

cintura abajo', 'regazo', del germánico; probablemente del fránico * FALDA 'pliegue' (a. alem. med. valte f., a. alem. ant. falt m., ingl. med. dald, hoy alem., falte, ingl., fold, derivados del verbo gót. falthan, a. alem. amt. faldan, ags. fealdan, escand. ant. falda «plegar»), por conducto del catalán o de la lengua de Oc. 1^a doc.: Berceo.

DEEH: (cast., cat., gall., port.) [vestido con vuelo de la mujer]: Ver germ. falda 'falda'. / FALDA (germ.) [falda]: ... falda 'id.' port. gall. cat. cast. ...

En las dos palabras se produce el fenómeno del cambio de significado dentro del contexto «semanasantero»: *capataz* y *faldas*, adquieren nuevos matices en su significado que amplían su valor semántico.

3. PLANTEAMIENTO DIDÁCTICO.

Por último, nos referimos al planteamiento didáctico que podríamos adoptar ante un tema como este, que dependiendo de los niveles de actuación requerirá unas pautas pedagógicas u otras.

Debemos tratar de buscar un tema lo más cercano posible al interés de los alumnos; algo que los acerque a su entorno y que despierte su curiosidad; no podemos pretender que un alumno de un instituto andaluz se motive por ejemplo con el léxico vinícola de La Rioja, que aunque resulte igual de interesante le queda bastante más lejano.

3.1. OBJETIVOS GENERALES.

1. "Reconocer y apreciar en el habla local las aportaciones culturales de las formas y filosofía de vida de un pueblo, de sus emociones, fantasías, inquietudes, destrezas y, en definitiva, su especialización lingüística en función del medio, a lo largo de la historia".²
2. Estudiar el origen y la razón histórica de expresiones, vocablos, preferencias léxicas y morfológicas.
3. "Participar solidaria y responsablemente en una investigación completa, que requiere intuición, estudio, coordinación y trabajo en equipo".³

² LÓPEZ DE ABERASTURI ARREGUI, I. Y otros; *El habla de Baena (aproximación pedagógica)*, Baena, 1992. (p. 101).

³ Idem, op. cit. (p. 101)

4. Conocer el propio entorno a través de la lengua hablada, a través de costumbres seguramente poco conocidas para los más jóvenes.

3.2. PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

«Para motivar debidamente a los alumnos, son necesarios unos recursos adecuados a los contenidos, objetivos y actividades de cada unidad y una metodología activa y participativa, que siga un proceso inductivo apoyado en la propia experiencia».⁴ Nosotros proponemos los siguientes:

1. Elegir un tema del entorno en que estemos trabajando.
2. Recogida del material lingüístico a través de entrevistas a personas conocedoras del tema escogido. Son importantes las fotografías que muestren la realidad que tratamos y que ayudan a entender lo que se nombra.
3. Realizaremos un archivo de fichas con la información de los términos: etimología, significados, y usos; y de ilustraciones y fotografías.
4. Selección y estudio de los términos que se han recogido en las entrevistas.
5. Estudio morfológico, semántico, histórico y geográfico de cada una de las palabras. Para este punto nos valdremos de:
 - a) El diccionario de la Academia.
 - b) El *Diccionario etimológico* de Corominas/Pascual y el de García de Diego.
 - c) Diccionarios especializados como en nuestro caso el *Vocabulario Andaluz* de Alcalá Venceslada⁵, o el especializado en capataces y costaleros de Velázquez Mijarra⁶.
 - d) Tenderemos además en cuenta los datos que ofrece el *ALEA* sobre la localización geográfica de la palabra, y la forma de pronunciarla; aunque nuestro tema en concreto no es estudiado en el Atlas.
6. Sacar las conclusiones oportunas a través de la clasificación del léxico, qué términos eran desconocidos, y de qué términos se han descubierto acepciones que antes no se conocían.

⁴ Idem, op. cit. (p. 106)

⁵ ALCALÁ VENCESLADA, A.; *Vocabulario andaluz*, Universidad de Jaén, 1988, [1951].

⁶ VELÁZQUEZ MIJARRA, *Léxico de capataces y costaleros. Voces, modismos y giros propios*, Sevilla, Ediciones Guadalquivir, 1994.

4. CONCLUSIONES

Por último, a modo de conclusiones, enumeramos algunos puntos que nos parecen especialmente importantes para la realización de este tipo de trabajos:

1. Nuestra pretensión es que el alumno se acerque a la lengua popular de su entorno.
2. Este trabajo se basa en el habla, en el reconocimiento de la supremacía de la lengua oral como instrumento para satisfacer diversas necesidades comunicativas.
3. Es importante que los alumnos aprendan a reflexionar sobre los fenómenos lingüísticos, como un proceso natural de la lengua, y no como algo causal o irreconocible.
4. Creemos, para terminar, que ampliar la cultura lingüística, el conocimiento de la propia lengua, es ampliar la capacidad de pensar y de razonar, y por tanto de evolucionar y progresar.

MECANISMOS DE FORMACIÓN DE LAS VARIANTES HIPOCORÍSTICAS DE LOS ANTROPÓNIMOS EN ESPAÑOL

ENRIQUE MARTÍN GARCÍA

1. INTRODUCCIÓN

1.1. DEFINICIÓN DE HIPOCORÍSTICO

El objetivo de esta comunicación es el de realizar un análisis de los mecanismos que usa el hablante de español para la formación de los hipocorísticos de los nombres propios de persona. Comencemos por una definición del vocablo “hipocorístico”¹. En nuestra lengua española hay formas que de alguna manera resultan rotundas o tajantes, de igual modo que hay otras que pueden resultar acariciantes; de esta manera son los nombres personales cuando están en boca de niños pequeños que comienzan a balbucear o en la de quienes balbucean para conversar con los niños. Los gramáticos han llamado con el tecnicismo “hipocorístico” a estas formas que una vez creadas en la conversación infantil tienden a consolidarse en la de los adultos. Por lo tanto, reciben este nombre las palabras que han sufrido procesos de derivación diminutiva o que han sido alteradas en su estructura morfológica para conseguir determinados efectos.

¹ Véase al respecto el estudio de Josef Stratmann, 1935.

La definición del *Diccionario de uso* de María Moliner evidencia con claridad en qué consiste este fenómeno: “Los hipocorísticos son los diminutivos o deformaciones de los nombres, propios o comunes, que en el lenguaje familiar y coloquial se usan como apelativos cariñosos; también los diminutivos usados eufemísticamente”. Distingue entre hipocorísticos de nombres comunes, de los que no nos vamos a ocupar, e hipocorísticos de antropónimos, que son la extensa gama de ejemplos que vamos a analizar; es destacable que se constate el hecho de que son usados en contextos no marcados, en el ámbito familiar y con un deseo de crear afectividad. También alude Moliner a los hipocorísticos de índole eufemística, es decir, aquellas palabras que sufren una variación para transformarlas y acomodarlas en eufemismos que refieran a sus correspondientes palabras tabú.

Manuel Seco en su *Diccionario de español actual* (1999) nos da una breve pero completa definición del término: “Nombre abreviado o deformado con intención afectiva”. El abreviar el nombre propio es, quizás, el mecanismo más usual de formación hipocorística, sin menoscabo de la deformación del antropónimo como otro medio de variación. Insiste en la intención que conlleva el uso del hipocorístico y no el del antropónimo, intención determinada por el deseo de crear afecto y familiaridad. De igual modo, el *DRAE* explicita en su definición que son formas usadas como designaciones cariñosas.

José Joaquín Montes² los caracteriza como nombres apocopados debidos a la abreviación afectiva que se produce en el nombre de las personas y de algunas cosas en el habla familiar. Los caracteriza por su constancia y frecuencia en el habla coloquial³. El hipocorístico se produce en la oralidad de la lengua, es fruto de una lengua viva y conversacional, natural y espontánea y en absoluto afectada o formalizada. ¿Quiere esto decir que no se van a usar los hipocorísticos en la lengua escrita? No, de hecho, cuando se intenta un estilo más coloquial se usan perfecta-

² Montes, J.j. y Flórez, L.,1966, pp156-171.

³ Se están usando los términos “familiar” y “coloquial” como sinónimos y sería conveniente haber una precisión al respecto: siguiendo a Seco hay que decir que no es lo mismo “familiar” que “coloquial” puesto que en el primer caso se trata de un nivel de la lengua mientras que en el segundo se está aludiendo a un nivel de habla.

En cualquier caso, ambos términos reflejan el hecho de que se trata de una lengua hablada. Actualmente se está de acuerdo con el nuevo término “coloquial”, que ha venido a designar a lo que tradicionalmente se llamaba “estilo familiar”. B. Steel distingue entre “lenguaje coloquial familiar”, que es el de la conversación espontánea e íntima, y “lenguaje coloquial formal, que es el usado en la conversación formal y la discusión intelectual.

mente en textos escritos⁴. Eso sí, debido al carácter quizás más formalizado de alguna clase de textos escritos, pongamos al caso una carta formal, el uso de variantes hipocorísticas estaría fuera de lugar.

El origen del término “hipocorístico” es griego; proviene de “hypokoristikós” y su sentido etimológico nos remite a la idea ‘acariciante’, ‘acariciador’; este sentido etimológico se conserva actualmente en el vocablo, puesto que la función de las variantes hipocorísticas no es otra que la de connotar de una manera afectiva y expresiva al antropónimo que nombra a un individuo. El tecnicismo, como tal, no resulta fácil a todo el mundo a la hora de conocer su significado y de entender la semántica de su etimología.

1.2. CAUSAS DE LA FORMACIÓN DE HIPOCORÍSTICOS

Considerando el deseo de afectividad como principal determinante de la alteración de los antropónimos para convertirlos en hipocorísticos, hay que tener en cuenta los muy variados problemas tanto teóricos como prácticos que desencadena el estudio de la afectividad⁵. Sorprende al lingüista de hoy el silencio de las gramáticas de todos los tiempos sobre la incidencia de los sentimientos en el lenguaje; únicamente la interjección era considerada como expresión de las emociones. Actualmente los estudios sobre afectividad del lenguaje, entre los que podemos destacar los realizados por Wunderlich, Alice Brave, Werner Beinhauer, Müller-Hauser, Bourdon, etc., han dado la importancia debida a este aspecto de las lenguas casi nunca tenido en cuenta, aunque, eso sí, centrados más bien en la emotividad en la lengua escrita y no tanto en la oral, cuando ésta es más rica y variada.

La afectividad⁶ es el conjunto de reacciones anímicas de origen físico o moral que producen en nosotros el bien o el mal. El concepto de lenguaje afectivo comprende todos los matices del llamado lenguaje axiológico, estimativo, emotivo o diná-

⁴ Aunque el uso de hipocorísticos parece reducirse a la lengua oral, a la hora de ser llevados a la lengua escrita, como nombres propios que son, se escribirán siempre con mayúscula, lo mismo que se hace con los antropónimos.

⁵ Referente a este tema hay que citar el excelente estudio de Vicente García de Diego sobre “La afectividad en el lenguaje” en *Lecciones de Lingüística española*. 1951.

⁶ Vígara Tauste (1990) señala que la afectividad domina el habla cotidiana e intenta dar relevancia a aquello que interesa más al hablante comunicar a su interlocutor. La afectividad funciona conjuntamente con la expresividad; ambas impregnan la lengua en todas sus manifestaciones; la expresividad es la primera y más importante característica del lenguaje coloquial.; viene a ser como la manifestación lingüística y externa del ánimo del hablante.

mico, de valores o tendencias, de la sensibilidad y del sentimiento. Es lo que Wenzel llamó “lenguaje impresionista” como emoción, afecto o acción, en contraposición al de la actividad intelectual⁷. En el lenguaje hay una afectividad explícita con voces o exponentes gramaticales propios, como pueden ser las terminaciones diminutivas y los hipocorísticos, y una afectividad implícita que utiliza las voces del lenguaje intelectual cargándolas de expresividad. La afectividad es fundamentalmente natural e invade el lenguaje en todos sus aspectos; por ello la afectividad es universal, dentro de las variaciones secundarias que pueden tener los diferentes grupos humanos.

El deseo de familiaridad y afecto hace que el nombre propio, también llamado “nombre de pila”⁸, se transmute en hipocorístico para crear efectos de cercanía social y familiar; el hipocorístico se convierte de este modo en el segundo nombre del individuo y funciona a la par que el antropónimo, aunque en contextos diferentes: el hipocorístico se utilizará en contextos familiares y coloquiales, como anteriormente hemos destacado, mientras que el antropónimo se usará en contextos formales o marcados. Una vez que se ha formado el nuevo nombre y que la comunidad lingüística lo ha aceptado, se produce la lexicalización del hipocorístico y su difusión entre los hablantes de una lengua; el uso de otros hipocorísticos se queda reducido al ámbito familiar, local o regional al no llegar a calar en la conciencia lingüística del resto de la comunidad⁹.

Para Beinhauer¹⁰ otra de las causas que provocan el hipocorístico es la comodidad, de ahí que se prefiera una manera de expresión más bien subjetivo-sentimental a la puramente lógica y precisa. Es más cómodo para un hablante hacer uso de ¡Fede! como vocativo que emplear “¡Federico!” (siempre en un contexto coloquial) por tratarse de una palabra más breve. Unida a la comodidad está la causa de la

⁷ No se puede entender el lenguaje afectivo desligado del lenguaje intelectual puesto que el lenguaje afectivo es la vibración anímica que acompaña a todo lenguaje intelectual como un accesorio y como un sobrentendido lingüístico.

⁸ El “nombre de pila” alude a la pila bautismal donde los cristianos reciben el nombre cuando son bautizados. En el Bautismo se da nombre al nuevo individuo que se integra en la comunidad cristiana. En la Confirmación es posible la neonimia, (imposición de un nombre nuevo), práctica que también suelen realizar algunos papas recién elegidos y muchos miembros de las órdenes religiosas.

⁹ Es el propio individuo, una vez que es adulto, el que decide si denominarse a sí mismo con el antropónimo que ha recibido o usar la variante hipocorística de ese antropónimo que viene ya lexicalizada por la lengua coloquial. En muchas ocasiones el entorno familiar comienza a llamar a un niño con su hipocorístico y se queda con ese nombre para el resto de su vida.

¹⁰ Véase el trabajo de Beinhauer, W., 1973.

economía lingüística; el hablante en la lengua coloquial tiende a economizar los elementos lingüísticos para expresarse con mayor claridad y fluidez¹¹. En cuanto a los hipocorísticos, podemos hablar de economía lingüística en el caso en que se seleccionan partes del antropónimo, pero no cuando se añaden derivaciones diminutivas a los nombres, pues en ese caso se trataría de ampliar el nombre para connotarlo afectivamente.

1.3. ALGUNAS CARACTERÍSTICAS

Es conveniente hacer una distinción entre lo que es propiamente hipocorístico y lo que es sobrenombre, también conocido popularmente como mote o apodo. El hipocorístico siempre se deriva de un nombre propio y puede adquirir formas insospechadas que pueden hacer pensar que más que una deformación del antropónimo se trata de un sobrenombre. Por el contrario, el apodo proviene, generalmente, de algún elemento extralingüístico: cualquier circunstancia física o moral del individuo, un nombre caprichoso motivado por circunstancias diversas, etc. puede ser el causante de la formación del apodo, que en muchas ocasiones se extiende a una familia entera e incluso puede heredarse; el sobrenombre puede usarse por sí solo, unido al nombre o unido al hipocorístico.

La creación de hipocorísticos responde a la inventiva del hablante, por lo que se crea una estructura abierta en la que caben todas las posibilidades de formación; hay antropónimos que tienen escasas posibilidades de funcionar como hipocorístico, como los nombres monosilábicos Fe, Blas, Paz, Luz o Gil, casos en los que el hipocorístico es difícil de formar si no es por derivación diminutiva: por ejemplo, *Blasito*, *Lucecita*, *Gilito*; otros, bisílabos y trisílabos, no admiten (salvo raras excepciones) ningún hipocorístico, como los nombres: César, Darío, Cosme, Eloy, Fermín, Germán, Martín, Lucas, Mateo, Olga, Óscar, Raúl, Rubén, Félix, Víctor, Tomás, etc., por el contrario, muchos antropónimos poseen dos o más hipocorísticos, como, por ejemplo, Francisco, que puede tener las variantes *Fran*, *Paco*, *Pacho*, *Paquito*, *Cisco*, etc. o el antropónimo Antonio, que posteriormente veremos. Estos “diminutivos de nombres de persona”, como es corriente que se les conozca entre los profanos, están adscritos de una forma decisiva al capricho de los usuarios de la lengua; el capricho lingüístico del hablante crea varios hipocorísticos para un mismo

¹¹ Para J. Polo la característica principal del lenguaje coloquial es la sencillez, aunque hay que decir al respecto que no siempre es así, pues a veces la lengua coloquial requiere una sintaxis más compleja que la lengua formal.

nombre y ninguno para otros, crea las más inusitadas y complejas formas y las más increíbles derivaciones. Aunque en algunos casos son rebeldes a normas y reglas y reacios a explicaciones lógicas, hay que decir que muchos de ellos se forman de acuerdo con una sistematicidad, atendiendo a los mismos procedimientos de formación o usando los mismos sufijos derivativos; es por ello por lo que son objeto de análisis en esta comunicación.

En la antigüedad también existieron los hipocorísticos; las mujeres romanas¹², inicialmente, no tenían nombre propio, sino que usaban el de sus padres o maridos, en genitivo y precedidos de *filia* o *conjux*, según fueran hijas o esposas; a finales de la República empezaron a usar nombres individuales, como por ejemplo Fabia, nombres de mujer que, tratados en la afectividad y el cariño familiares pasaron muy pronto a ser diminutivizados mediante sufijos, resultado el nombre Fabiola, que en su origen fue un hipocorístico.

2.MECANISMOS DE FORMACIÓN DE VARIANTES HIPOCORÍSTICAS

2.1.LA DERIVACIÓN

Tras el análisis de un corpus de más de 800 nombres propios, se puede observar la existencia de ciertos mecanismos morfológicos para formar las variantes hipocorísticas de esos antropónimos. La mayoría de los antropónimos pueden ser derivados mediante diminutivos; estas terminaciones diminutivas son los morfemas propios de la afectividad en el lenguaje, según García de Diego. El diminutivo se puede añadir al antropónimo o a un hipocorístico de ese antropónimo. Por ejemplo podemos decir Rosarito, haciendo derivar al nombre propio, o decir Charito, derivando el hipocorístico de ese nombre. Los diminutivos dependen de épocas y, sobre todo, de regiones. Sufijaciones en *-iño*, *-iña* son propios de la zona gallega: *Carmiña*, *Santiaguíño*; otros sufijos muy comunes son *-ico/a*, *-in*, *-ete*, *ito/a*, *-ino/a*, *-on*, *-*

¹² Originariamente el nombre de cada persona era uno, aunque fueron los romanos los que generalizaron el uso de hasta tres nombres para cada ciudadano: un primer nombre o *praenomen*, que era el individual y tomado a elección; un segundo nombre llamado *nomen*, que era el propio de la *gens* o linaje, heredado como nuestros actuales apellidos, y verdadero gentilicio; y un tercer nombre (a veces) llamado *cognomen*, sobrenombre o apodo, que, una vez otorgado, podía heredarse. Ejemplos de lo anteriormente dicho pueden ser: Cayo Julio César o Publio Cornelio Escipión. Muchas denominaciones romanas han pasado por el bautizo cristiano y continúan en plena vigencia.: nombres extraídos de los numerales: Octavio, Segundo; de las cualidades físicas: Claudio, ‘cojera’; o de las plantas y frutos: Fabio, ‘habichuela’.

uco/a, -ucho, illo/a, etc. Veamos estos procesos derivativos en el antropónimo Antonio; este nombre, al tener el grupo *ni*, propicio a reducirse fonéticamente a *ñi*, da lugar a hipocorísticos como *Antoño, Antoñico/a, Antoñito/a, Antoñete, Antoñín, Antoñuco/a, Antoñón*. Por eliminación de la primera sílaba hay casos como *Ton, Tono, Tonín, Tonuca, Tonito/a, Tonete, Tonucho, Toño, Toñito, Toñete, Toñín, Toñuco/a* (también *Ñuco/a*, eliminando la sílaba *to*), etc. Por la alteración de la *o* en *u* surgen ejemplos como *Tucho, Tuchi*. El sufijo *-ina* se puede apreciar en hipocorísticos como *Carmina* (Carmen) o *Josefina* (Josefa). Hay nombres que van a necesitar apoyos consonánticos para poder derivarse: por ejemplo, *Ramoncito, Ramoncín*, precisan una *c* para derivarse con el sufijo *-ito*.

2.2. REDUPLICACIÓN SILÁBICA

Es frecuente el procedimiento de la reduplicación o reiteración de una misma o parecida sílaba. Se produce en casos como *Pepe, Lolo, Lalo* o *Totó*, etc. y en los nombres comunes *papá, mamá, o nene*. Este mecanismo es el propio de la fonética infantil por lo que se considera como algo natural y razonable dadas las limitaciones lingüísticas de los niños. El niño consigue aprender a articular una sílaba y a sacarle el mayor rendimiento repitiéndola.

2.3. MANTENIMIENTO DE SÍLABAS DEL ANTROPÓNIMO

Pasemos ya al análisis de los hipocorísticos que se constituyen de forma alusiva al nombre propio, considerándolo como referente. Por ejemplo: *Concha* (Concepción), *Charo* (Rosario), *Lola* (Dolores), *Chelo* (Consuelo), *Manolo/a* (Manuel/a), *Merche* (Mercedes), *Quique* (Enrique), *Nacho* (Ignacio), *Paco/a* (Francisco/a), *Vicki* (Victoria), *Carmela* (Carmen), *Toño* (Antonio), *Toñi* (Antonia), *Maruja-Maruchi* (María), *Alex* (Alejandro), etc. Todos estos hipocorísticos guardan una relación con el nombre al que designan que consiste en el mantenimiento, al menos, de una sílaba del antropónimo: así, por ejemplo, en *Concha* se mantiene la primera sílaba de ‘Concepción’, en *Lola* se mantiene la sílaba intermedia de ‘Dolores’ y en *Quique* está presente la última sílaba de ‘Enrique’. El hipocorístico español por excelencia es *Pepe* (José), que responde a la iniciales de “padre putativo” en alusión a San José, que era el padre adoptivo de Jesús. Un paso más en la variación hipocorística es el que se produce cuando se hace derivar a estos hipocorísticos añadiendo *-i* tras eliminar la última vocal: *Chari, Loli, Conchi, Manoli, Paqui, Pepi, Merchi*; incluso se pueden derivar con diminutivos y dar nombres como *Charito, Lolita, Conchita, Manolito/a, Paquito/a, Pepito/a*.

2.4. SELECCIÓN DE UNA PARTE DEL ANTROPÓNIMO

El procedimiento de selección de una parte del antropónimo es uno de los mecanismos más fructíferos para la formación de hipocorísticos. Se pueden establecer varios subapartados según se proceda a seleccionar la parte final, intermedia o inicial del nombre propio. Ejemplos de hipocorísticos en los que se ha seleccionado la parte final del nombre pueden ser: *Fina* (*Josefina*, a su vez derivado de *Josefa*), *Tina* (*Agustina*, *Cristina*), *Geles* (*Ángeles*), *Lupe* (*Guadalupe*), etc. Cuando se selecciona la parte intermedia con sílabas completas nos encontramos con hipocorísticos tales como *Poli* (*Hipólito*), *Fani* (*Epifanía*, *Estefanía*) o *Leo* (*Eleodora*) y sin seleccionar la sílaba al completo hay casos como *Toni* (*Antonio/a*), *Censi* (*Ascensión*), *Lali* (*Eulalia*), *Basti* (*Sebastián*).

La creación de hipocorísticos seleccionando la parte inicial del nombre propio es quizás el mecanismo de mayor rendimiento. Un gran número de ellos se crea seleccionando las dos primeras sílabas del nombre: *Isa* (*Isabel*), *Sole* (*Soledad*), *Tere* (*Teresa*), *Rafa* (*Rafael*), *Inma* (*Inmaculada*), *Bea* (*Beatriz*), *Fede* (*Federico*) *Cele* (*Celedonio/a*), *Cefe* (*Ceferino/a*), *Marga* (*Margarita*), *Nico* (*Nicolás*), *Ilu* (*Iluminada*), *Alber* (*Alberto*), *Salva* (*Salvador*), *Sebas* (*Sebastián*), *Rober* (*Roberto*), *Patro* (*Patrocino*), *Gumer* (*Gumersindo*), *Vane* (*Vanesa*), *Vero* (*Verónica*), *Fernan* (*Fernando*), *Filo* (*Filomena*), *Leo* (*Leonor*, *Leocadia*, *Leonardo*, *Leónidas*), *Grego* (*Gregorio/a*), *Geno* (*Genoveva*), *Doro* (*Doroteo/a*); hay un amplio grupo dentro de este mismo apartado en el que se seleccionan las dos sílabas iniciales del nombre propio pero esta vez con la segunda sílaba terminada en -i: *Feli* (*Felipe*, *Felisa*, *Felicidad*), *Ali* (*Alicia*), *Mari* (*Maria*), *Eli* (*Elisa*, *Elisenda*, *Elisabeth*), *Trini* (*Trinidad*), *Cristi* (*Cristina*), *Beni* (*Benito/a*), *Puri* (*Purificación*), *Emi* (*Emilio/a*, *Emiliano/a*), *Narci* (*Narciso*), *Cari* (*Caridad*), *Luci* (*Lucía*), *Sofi* (*Sofía*), *Patri* (*Patricia*), *Enri* (*Enrique*), etc. Este procedimiento de acortamiento del nombre dejando al final la vocal *i* que posee en su segunda sílaba es muy recurrente a la vez que llamativo pues la *i* intenta crear ciertos efectos estilísticos que pueden relacionarse con matices afectivos y de familiaridad.

Hay otros hipocorísticos en los que se selecciona la primera sílaba del antropónimo y parte de la segunda. Veámoslo en los siguientes ejemplos: en *Silvi* (*Silvia*), *Graci* (*Gracia*), *Dani* (*Daniel*), *Javi* (*Javier*), *Santi* (*Santiago*), *Cloti* (*Clotilde*) y *Mati* (*Matilde*) se han abreviado los antropónimos precisamente por la parte de la sílaba que coincide con la *i*, dejando incompleta la segunda sílaba; para ello se han eliminado los diptongos que se encuentran en *Silvia*, *Gracia*, *Daniel*, *Javier* y *Santiago*,

mientras que en los casos de *Cloti* y *Mati* se ha eliminado la *l* final de sus sílabas intermedias. En las variantes *Edu* (Eduardo), *Manu* (Manuel) y *Yola* (Yolanda), se ha seguido el mismo mecanismo de eliminar los diptongos y la *n* de la sílaba intermedia de Yolanda, aunque en estos casos no acaba el hipocorístico en *i* puesto que en el antropónimo no consta.

Hay antropónimos, de diferente número silábico, que van a realizar su hipocorístico cambiando la última vocal por una *-i*: *Ani* (Ana), *Aurori* (Aurori), *Luisi* (Luisa), *Adeli* (Adela), *Clari* (Clara), *Fernandi* (Fernanda), *Bernardi* (Bernarda), *Juani* (Juana), etc. Otros, en cambio, seleccionan dos sílabas o tres y adaptan una terminación *-i* eliminando las letras finales: *Pili* (Pilar), *Rafi* (Rafael), *Susi* (Susana), *Yoli* (Yolanda), *Cati* (Catalina), *Encarni* (Encarnación), etc.

También se puede recurrir a la creación de hipocorísticos seleccionando la primera sílaba del antropónimo, aunque no es muy usual: *Fran* (Francisco/a), *Au* (Aurelio/a), *Cris* (Cristina), etc.; o bien seleccionando tres o más sílabas: *Encarna* (Encarnación), *Estefa* (Estefanía), etc.

2.5. HIPOCORÍSTICOS DE NOMBRES COMPUESTOS

De un modo generalizado los españoles tienen únicamente un nombre aunque son muchas las personas que poseen un nombre compuesto, es decir, el formado por dos o más nombres simples. Estos nombres compuestos también son objeto de deformaciones hipocorísticas. Para la formación de hipocorísticos de nombres compuestos son varios los procedimientos empleados por la lengua coloquial; uno de los más generalizados es aquél que integra el primer nombre al completo y la primera sílaba del segundo: *Josema* (José Manuel, José María), *Marian* (María Angeles), *Juanjo* (Juan José), *Juanma* (Juan Manuel), *Luismi* (Luis Miguel), *Juanpe* (Juan Pedro), *Luzma* (Luz María), *Juanen* (Juan Enrique), etc. En el caso de *Marivi* o *Marivi* (María Victoria) el procedimiento empleado es el de unir al hipocorístico del primer nombre parte de la primera sílaba del segundo y no toda la sílaba al completo. En *Anabel* (Ana Belén) se ha seleccionado el primer nombre y las tres primeras letras de Belén de forma independiente a la del reparto silábico.

Otro procedimiento, muy usual, es utilizar las variantes hipocorísticas de ambos nombres para formar uno sólo: Veámoslo en *Maritere* (María Teresa), *Maritrini* (María Trinidad), *Mariloli* (María Dolores) o *Isamari* (Isabel María); con las variantes *Mari* y *Tere* se forma un nuevo hipocorístico en el que el segundo elemento ya no se escribe con mayúscula al estar integrado dentro del nuevo nombre. En el caso de *Marisa* (María Isabel) funciona el mismo procedimiento que en los anterio-

res ejemplos, pero lo hemos señalado porque se elimina, por razones de eufonía, una de las *ies* por encontrarse en contacto *Mari* e *Isa*. También se puede usar el hipocorístico del primer nombre más el segundo nombre en su forma plena: *Mari Paz* (María de la Paz) *Mari Carmen* (María del Carmen), en donde se ha producido la eliminación de la preposición y el artículo; la pérdida o apócope de la preposición suele ocurrir en otros antropónimos análogos como en la variante *María Rosario* (María del Rosario). La preposición *de* en el nombre Juan de Dios sirve de segundo elemento para la variante *Juande*.

En los casos de *Maite* (María Teresa) o *Mayca* (María del Carmen) se han unido mediante un nexo la sílaba inicial de cada uno de los nombres, aunque en *Mayca*, la segunda sílaba no está completa (*car-*). Se puede crear una composición con el hipocorístico del primer nombre y una sílaba cualquiera del segundo: *Maribel* (María Isabel) o bien utilizar cualquier sílaba de cada uno de los nombres: *Mabel* (María Isabel). El caso de *Mariló* (María Dolores) es curioso ya que se emplea el hipocorístico del primer nombre y la primera sílaba del hipocorístico del segundo, que sería *Loli*.

Hay nombres compuestos como José María, cuyo hipocorístico es *Chema* o *Chemari*, o José Miguel, que deriva en *Chemi*. En estos dos casos se hace uso del fonema palatal, africado, sordo, que representa la “ch”, más una sílaba o dos del segundo nombre. Hay que señalar al respecto el uso verdaderamente espectacular de la *ch* en muchos hipocorísticos. Veamos algunos ejemplos: *Chole* (Soledad), *Chus* y *Chucho* (Jesús), *Chelo* (Consuelo), *Checho* (Juan), *Charo* (Rosario), *Chalia* (Rosalia), *Tacho* (Eustaquio), *Chefa* (Josefa), *Chandro* (Alejandro), *Pacho* (Francisco), *Chavo* (Gustavo), *Chalo* (Gonzalo), *Chichín* (Francisco Javier), etc. Los casos de *ch* hipocorística fonéticamente más justificados son aquellos en que la *ch* refiere a una *c* (de *ce*, *ci*), como en los casos de *Chiño* (Patrocinio), *Merche* (Mercedes), *Chencho/a* (Inocencio/a), *Chon* (Asunción, Visitación), *Chano* (Luciano), *Chana* (Emerenciana), *Nacho* (Ignacio), *Luchi* (Lucía), *Concha* (Concepción), etc. Rabanal¹³ denomina a toda esta clase de variantes que hacen uso de la *ch* “hipocorísticos checheantes”. En el fondo de este mecanismo fonético de creación hipocorística está el lenguaje infantil.

¹³ Rabanal Álvarez, M., 1967.

2.6. HIPOCORÍSTICOS POR DESPLAZAMIENTO ACENTUAL

Otro procedimiento es el desplazamiento acentual, que se produce en casos como *Jose* (José), *Miguel* (Miguel), *Mérced* (Merced), *Joaquín* (Joaquín), *Jesus* (Jesús), *Ráquel* (Raquel), etc. Este mecanismo es diferente al que se produce en el resto de hipocorísticos pues en los casos anteriores los antropónimos conservan todas sus sílabas variando sólo la sílaba tónica, mientras que en el resto de hipocorísticos no se conservan todas las sílabas. En casi todos los hipocorísticos es habitual la dislocación acentual, esto es, el acento que en el antropónimo recae en una determinada sílaba pasa a otra en el hipocorístico; Por ejemplo en “Felisa”, la sílaba tónica es *li*, mientras que en su hipocorístico pasa a ser la sílaba *fe* (“Féll”); en *Sole* la sílaba tónica es *so* cuando “Soledad” es palabra aguda por su acentuación. Este hecho nos indica que el hipocorístico tiene plena autonomía lingüística respecto del antropónimo al que se refiere. Como palabra que es, tiene su propia acentuación y su propia morfología más o menos caprichosa. En otros hipocorísticos, sin embargo, no se produce el desplazamiento acentual al que hemos aludido anteriormente sino que conservan la acentuación en la misma sílaba que en el antropónimo: por ejemplo, *Fina* tiene la misma sílaba acentuada que su referente “Josefina”; o *Lupe* conserva la misma sílaba tónica que “Guadalupe”.

3. CONCLUSIÓN

En este análisis de los hipocorísticos he intentado dejar constancia, al menos, de los principales mecanismos de los que se vale la lengua española para la formación de las variantes de los nombres propios. Fenómenos de derivación diminutiva, de selección de partes del antropónimo, coincidencias fonéticas, etc. son algunos de estos mecanismos que he desglosado a lo largo de esta exposición. El hipocorístico, como fenómeno lingüístico presente en ésta y en otras lenguas, merece, sin duda alguna, una mayor importancia y un mayor estudio, ya que su análisis se reduce a someras citas en gramáticas y a breves reseñas en manuales de lengua. Las variaciones de los nombres propios no son más que una muestra de la riqueza que tiene la lengua para crear nuevos nombres y hacerlos más suyos, de tal manera que logren comunicar de una forma más eficaz los matices afectivos, finalidad para la cual han sido creados. Y precisamente es su gran variedad y la infinidad de caprichos lingüísticos a los que están sometidos, lo que hace de ellos un fenómeno lingüístico ciertamente importante. La investigación de este fenómeno puede hacerse des-

de muchos puntos de vista: sociolingüísticamente, considerando, por ejemplo, qué variantes son más utilizadas y cuáles menos en las diferentes clases sociales o qué procedimientos emplea cada grupo social; dialectalmente, viendo la riqueza onomástica de nuestras regiones y pueblos y considerando los fenómenos más relevantes o minuciosos de creación de hipocorísticos; se puede ver este hecho desde el punto de vista diacrónico, analizando las variantes que fueron empleadas en tiempos pasados.

En este estudio no están todos los hipocorísticos que son, ni son todos los que están, pues no he pretendido hacer un listado con la totalidad de los hipocorísticos de los antropónimos que tenemos en español, sino analizar con suficientes ejemplos los procesos derivativos que sufren nuestros nombres cuando hacemos un uso afectivo de la lengua.

BIBLIOGRAFÍA

- Beinhauer, W., *El español coloquial*. Madrid, Gredos, 2ª ed., 1973.
- García De Diego, V., "La afectividad en el lenguaje". *Lecciones de Lingüística española*. Madrid, Gredos, 1951.
- Montes, J.J. y Flórez, L., "Apuntes sobre el español de Madrid". *Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, 1966, pp 156-171.
- Rabanal Álvarez, M., *El lenguaje y su duende., Historias mágicas y lógicas de las palabras*. Madrid, Prensa española, 1967.
- Stratmann, J., *Die hypokoristischen Formen der neuspanischen Vornamen*. Colonia, 1935.
- Vigara Tauste, A.M., *Aspectos del español hablado*. Madrid, Sociedad General Española de Librería, 1990.

EL TEATRO COMO VEHÍCULO LÚDICO Y PEDAGÓGICO EN LA EDUCACIÓN

FRANCISCA MOLINA SERRATO

“Primero abría las compuertas de la imaginación y después hacía uso de la lima”

Borges

1. INTRODUCCIÓN

La importancia del lenguaje como medio comunicativo es un hecho incuestionable y, por tanto, el objetivo principal que persigue el nuevo plan de educación vigente en el área de Lengua y Literatura es el “desarrollo de la capacidad de utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación y de representación”.

Hasta ahora se ha venido comprobando como las clases de lengua española resultaban ser un poco pesadas para los alumnos/- as y un tanto aburridas por el peso de los contenidos. Se pretende, entonces, combinar la enseñanza con el aspecto lúdico; aunque, a veces sea imposible, puesto que el cuerpo de conocimientos y de procedimientos de disciplinas lingüísticas, de crítica literaria, de semántica, etc...son instrumentos necesarios para ayudar al profesor a educar a los alumnos en una conciencia reflexiva. Pero, “una cosa no quita la otra”, como se suele decir, pues en la enseñanza del español como lengua extranjera se opera con sofisticados y cuidados avances metodológicos y didácticos para conseguir desarrollar actividades que motiven a los alumnos y convertir las clases pasivas en interactivas.

Frecuentemente, en los nativos se observa una absoluta ausencia de estímulo cuando se les presenta la posibilidad de reflexionar sobre su propio empleo lingüístico, que deben ir perfeccionando para hacer un buen uso de él en la

interacción con el resto de la sociedad y del mundo. Este desinterés por la lengua puede traer como consecuencia su aborrecimiento, debido a la inoperancia con la que se transmite.

La lengua ha de presentarse en la escuela como un instrumento eficaz para representar, expresar y comunicar el funcional uso del lenguaje, sea oral o escrito. El profesor debe ser un facilitador de la comunicación y debe servir como instrumento vehicular en la enseñanza por lo que debe operar con cuatro conceptos básicos: la lengua, el aprendizaje, la enseñanza y el concepto haciendo desarrollar en los alumnos las cuatro destrezas lingüísticas: oír, hablar, leer y escribir. Así ayudará a fomentar en estos la capacidad de creación e imaginación, a la vez que adquirirán un conocimiento global del sistema lingüístico.

El hecho de que la LOGSE promueva que en los contenidos del área de lengua y literatura deben desarrollarse funciones comunicativas sin olvidar el elemento lúdico —que se añade para la consecución de las finalidades que el Ministerio asigna como propias de esta área— me ha llevado a reflexionar sobre la posibilidad de ver el lenguaje teatral como un medio educativo integral dentro del currículum en la Enseñanza Secundaria Obligatoria y a reflexionar sobre esta comunicación. A través de la práctica de esta actividad se puede conseguir el desarrollo de algunas de las capacidades a las que se refiere el art. 19 de la Ley Orgánica del 3 de octubre, de acuerdo con el Real Decreto 1007/1991 de 15 de junio:

- Comprender y producir mensajes orales y escritos, interpretándolos con una actitud crítica, reconociendo sus diferentes finalidades y las situaciones de comunicación en que se producen y aplicar la comprensión de los mismos a nuevas situaciones de aprendizaje.
- Construir y expresar discursos orales y escritos con distintas finalidades y situaciones comunicativas, potenciando el uso creativo de la lengua y el desarrollo gradual de un estilo propio. Es importante considerar que la expresión, junto con la comprensión, es la base de la red comunicativa del aula y que constituye el principal indicador de las adquisiciones de los alumnos.
- Interpretar y producir textos formales de distinta naturaleza.
- Conseguir el hábito lector desde el disfrute de la lectura y la escritura, como vía de desarrollo de la imaginación y la capacidad de fabulación para que valoren el patrimonio cultural, lo enriquezcan y mejoren.
- Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes.

En suma, se pretende que le enseñanza/ aprendizaje de la lengua en el aula motive a los alumnos y les ofrezca la posibilidad de producir y expresar sus necesidades e intereses, adecuadamente, en contextos idóneos, haciendo uso de los distintos códigos verbales y no -verbales. Para ello, la enseñanza debe progresar en la didáctica de los medios de comunicación social (TV, cine , prensa , fotografía , ...) por la incidencia que tienen en la vida cotidiana de los estudiantes de estas edades y por el impacto que les pueden causar. Por esta razón, la práctica teatral es un medio divertido de aprender enseñando y capaz de formar integral y equilibradamente a los niños/ jóvenes como personas, aunque tradicionalmente sólo haya sido considerado su aspecto lúdico, por lo que se veía abocado a las actividades extraescolares.

El autor C. Parry en su obra *Drama* (en Thompson, *Directions in the Teaching English*, Cambridge University Press, 1969, p. 138) dice: [...] “*una buena enseñanza del teatro y una buena enseñanza de la lengua tienen los mismos fines: desarrollar las facultades creadoras de los niños para que puedan adueñarse de las palabras, las conductas, las emociones, etc....*”

2. ¿CÓMO LLEVAR EL TEATRO A LA ESCUELA? ÁREA DE EXPRESIÓN LINGÜÍSTICA?

En primer lugar, lo que podríamos preguntarnos es: ¿desde qué lugar se puede impartir, como materia optativa o secuenciando el tiempo de la asignatura de Lengua y Literatura?. Independientemente o no, lo que importa es que a través de él se trabajen los mismos fines, esto es, mejorar el uso de las funciones comunicativas.

El juego lingüístico como instrumento didáctico es un medio útil que proporciona en el aula una participación activa por parte de los alumnos tanto en la comunicación como en la expresión oral o escrita. Así pues, deben crearse una serie de estrategias a partir de juegos y actividades adaptados al nivel de la clase, edad e intereses.

La actividad teatral es un modelo de expresión que se ofrece como alternativa integradora y formativa; se convierte en lenguaje y para su utilización es necesario un recorrido por los aspectos formales del texto; pueden buscarse las causas de lo adecuado e inadecuado del discurso a las condiciones de enunciación: espacio, tiempo, posición del emisor con relación del interlocutor, etc... Igualmente, considerando el habla como un acto social determinado, se puede indagar en los elementos que lo caracterizan: procedencia social de los interlocutores, registros de lengua, entonaciones verbales, utilización de léxico particular y funciones sintácticas, etc...

El teatro contiene en sí mismo una pedagogía activa de la lengua, porque crea situaciones de comunicación real y compromete a los alumnos a hacer uso de

recursos verbales y no verbales haciendo uso de la expresión corporal. Y, gracias a sus posibilidades semasiológicas (entendidas éstas como un proceso de descodificación que consiste en la interpretación de los signos que le rodean) se convierte en un importante medio globalizador.

El desarrollo de la capacidad lingüística se ocupa de aspectos como:

- Conocer y modular las características de la voz (intensidad, duración, tono), identificar sonidos, imitar formas de hablar, analizar palabras, desarrollar la fabulación y la improvisación verbal, escribir textos libres,... Los ejercicios y juegos pueden ir referidos, por ejemplo, a :
 - Ejercitar diferentes procedimientos: diálogo, descripción, narración con el fin de estimular la improvisación verbal y su capacidad de invención
 - Probar distintas modulaciones de voz para comprobar su función significativa en aquello que se expresa.
 - Elaborar creaciones dramáticas mediante un proceso de trabajo colectivo y de selección entre todos.
 - Adaptación, recreación y creación de textos.

2.1. PROPUESTA DE ALGUNAS ESTRATEGIAS

En este apartado analizaré el material que he considerado oportuno, poniendo en práctica algunas estrategias didácticas, para con ello intentar mostrar cómo cualquier acto lingüístico puede servir de base en la enseñanza de la lengua dentro del aula.

Los textos teatrales escogidos están ya muy tipificados y pueden resultar repetitivos, pero precisamente está hecho a conciencia con el fin de presentar una propuesta diferente de aprendizaje respecto a la forma tradicional, en la que el único elemento activo era el profesor. Además son aptos para trabajarlos por sus juegos de palabras, por su gran riqueza léxica, su contenido semántico, etc... y pueden resultar atractivos y graciosos a los alumnos por su comicidad en la interpretación. Pertenecen a dos grandes autores de la literatura española: José de Zorrilla y el andaluz Pedro Muñoz Seca, con sus obras más representativas: *Don Juan Tenorio* y *La venganza de don Mendo*.

Como resultado, los alumnos/- as aprenden más que a reproducir escenas, a crearlas, a exteriorizar sus propios recursos expresivos, a utilizar la acción como signo de comunicación y a iniciarse en la lectura. Es importante, porque a través de ella se generan significados, que no siempre son sencillos. Se enseña-aprende a

descomponer un texto, a descifrarlo y a gozarlo con su recreación, convirtiendo la obra en algo vivo. Esto puede servir de recompensa, si ayuda a que desaparezca de las clases esa frase común que atosiga tanto a los profesores de lengua y literatura: “*Profe, ¡qué rollo!. Y eso, ¿para que vale?*”

*CORPUS DE TEXTOS

Las dos obras seleccionadas, que se prestan a numerosos juegos lingüísticos, son dos piezas maestras para los amantes del teatro. Como hemos indicado anteriormente, son muchas las actividades y estrategias que se pueden acometer y, a modo de ejemplo, propongo dos formas diversas de abordarlas.

TEXTO A: EXPRESIÓN DRAMÁTICA

DON JUAN TENORIO

José Zorrilla. Escena III (Acto IV). (Doña Inés, Brígida, D. Juan)

<i>Don Juan:</i>	¿Adónde vais, doña Inés?	olvida de tu convento
<i>Doña Inés:</i>	Dejadme salir, don Juan	la triste cárcel sombría.
<i>Don Juan:</i>	¿Qué os deje salir?	¡Ah! ¿No es cierto, ángel de amor,
<i>Brígida:</i>	Señor,	que en esta apartada orilla
	Sabiendo ya el accidente	más pura la luna brilla
	del fuego, estará impaciente	y se respira mejor.?
	por su hija el Comendador.	Esta aura que vaga llena
<i>Don Juan:</i>	¡El fuego! ¡Ah! No os dé cuidado	de los sencillos olores
	por don Gonzalo, que ya	de las campesinas flores
	dormir tranquilo le hará	que brota esa orilla amena;
	el mensaje que le he enviado	esa agua limpia y serena
<i>Doña Inés:</i>	¿Le habéis dicho...?	[...]
<i>Don Juan:</i>	Que os hallabais	¿no es verdad, estrella mía,
	bajo mi amparo segura,	que están respirando amor?
	y el aura del campo pura,	y esas dos líquidas perlas
	libre por fin respirabais.	que se desprenden tranquilas
	¡cálmate pues, vida mía!	de tus radiantes pupilas
	reposa aquí, y un momento	[...]

mira aquí a tus plantas, pues
 todo el altivo rigor
 de este corazón traidor
 que rendirse no creía,
 adorando, vida mía,
 la esclavitud de tu amor.

Doña Inés: Callad, por Dios, ¡Oh, don Juan!,
 que no podré resistir
 mucho tiempo sin morir,
 tan nunca sentido afán.

[...]

Tal vez Satán puso en vos
 su vista fascinadora,
 su palabra seductora,
 y el amor que negó a Dios.
 [...]

¡Don Juan!, ¡don Juan!, yo lo
 imploro de hidalga compasión:
 o arráncame el corazón,
 o ámame, porque te adoro.

Don Juan: ¡Alma mía!. Esa palabra
 cambia mi modo de ser,
 que alcanzo que puede hacer
 hasta que el Edén se me abra.
 no es, doña Inés, Satanás
 quien pone este amor en mí:
 es Dios, que quiere por ti
 ganarme para Él quizás.

[...]

*PROPUESTAS DIDÁCTICAS

1. Escenificación del texto previamente preparado por dos alumnos con la finalidad de atraer la atención de sus compañeros.
2. Lectura detallada del texto en clase, observando detenidamente los errores y fallos de pronunciación, entonación y velocidad o lentitud en los diálogos.
3. Repetir el ejercicio anterior pero adelantando la vista dos palabras a la voz, dando naturalidad y viveza a los diálogos y haciendo las correspondientes pausas en los signos de puntuación.
4. Por grupos: uno actualizará el texto atendiendo a la norma culta y atendiendo al orden lógico de las palabras, intentándolo ajustar al máximo. Otro realizará la composición de la escena, atendiendo a la lengua coloquial.
5. Exposición comparativa entre el texto original y las dos recreaciones, intentando analizar los distintos planos de la lengua: léxico-semántico y sintáctico. Una vez hecho esto se comentan los distintos registros de la lengua.
6. Tomando una frase clave de cada personaje, realizar una declaración de amor con matices actuales.

2. TEXTO B: ANÁLISIS Y EXPRESIÓN DRAMÁTICA

LA VENGANZA DE DON MENDO

Pedro Muñoz Seca

Dicha obra abunda en juegos de palabras y chistes, siendo estos una degradación a todos los niveles de los elementos propios del drama histórico, con fines paródicos. Encuadro los ejemplos dentro de una de las divisiones que suelen establecerse en el estudio de la lengua, porque la mayoría de ellos explotan la ambigüedad significativa: el nivel léxico-semántico. Estos intentan ridiculizar un modo de escribir pretendidamente clásico que resultaba ya hueco y que iba sembrado de tópicos y frases hechas. Todo ello nos conduce a la explicación de una serie de fenómenos como:

- Polisemia, sinonimia, homonimia/connotación- denotación.

Clodulfo: Y que en la más alta torre
luzca el pendón de su abuelo,
que no hay pendón más grande,
ni más noble, ni más viejo.

(Jornada II, 79-82)

Mendo: [...]

Tú con tu lengua me llamas

y deshaces mi congoja

pues teniendo yo tu hoja

no he de andarme por las ramas.

penetra, puñal, en mí,

llega pronto al corazón

y a quien te pregunte, di

que a pesar de su traición

adorándola morí.

(Jornada II,422-425)

[.....]

un fraile... dos frailes... Mi mente no sueña.

El Conde don Nuño... Don Pero, la dueña...

el Abad mitrado, los nobles pravianos,

que los tres son primos porque son hermanos

(433-436)

Ramírez: Pues buena mano derecha
 hoy quien priva es el poeta
 de las baladas divinas,
 y ayer privaba un atleta
 ¡infeliz! Es más coqueta
 que la clásica gallina
 (III, 338-343)

Alfonso: Cese ya el atambor, que están mis nobles
 cansados de redobles
 y yo ahíto
 de tanto parchear y tanto pito (III, 616-619)

Suero: Satisfarás tu quillotro (III, 708)

- La formación de las palabras (composición, derivación y parasíntesis), es decir, los alumnos pueden estudiar los procedimientos con los que una lengua aumenta su vocabulario.

Moncada: [...] queda el ave temblorosa
 cautelosa, recelosa,
 y entonces, sin embarazo,
 se le atiza un estacazo,
 se le mata, y a otra cosa (II, 239-243)

Mendo: siempre fuiste enigmático
 y epigramático y ático
 y gramático y simbólico,
 y aunque os escucho flemático
 sabed que a mí lo hiperbólico
 no me resulta simpático (II, 168-173)

Magdalena: ¡Basta ya, doña Ramírez ¡
 ¿No ves que sufro? ¡Rediez! (I, 129-130)

Mendo: [...] no lo hiciste y tienes manchas
 de chorizamen y huevo. (III, 205-206)

- *Arcaísmos* (construcciones anticuadas en un momento dado): “*agora*”, “*yo mesmo*”, “*aquí mesmo*”, “*follón*” y haciendo eco del teatro poético, el autor hace uso de una serie de frases hechas (“*Vive Dios*”, “*Lo juro por Belcebú*”, “*Vive el cielo*”

- Pero:* Pues yo mesmo te explicaré este lío [...] (I,462)
[...]
Puse en fuga al follón que me estorbaba (I, 482)
- Mendo:* Perdonado estás, Clodulfo,
y agora, si no es secreto,
díme qué suerte me espera [...] (II,103-105)
- Mendo:* Resuelto está, vive Dios
[...] (I,304)
¡Lo juro por Belcebú! (I, 310)
¡Vive el cielo!...¡Venga el duelo! (I, 403)
- Pero:* ¡Vive Dios!...¡aunque sean dos ¡...
Azofáifa: [...] Ese viejo infortunado,
espejo de nobles frentes,
y de pechos fijosdalgos (IV, 496-498)
- *Préstamos léxicos* (palabras en italiano, en latín, arabismos)
- Mendo:* ¡Quietos!...infeliz de aquel
que intentare, ¡Ay, Dios!, llegar
a don Mendo Salazor
y Bernáldez de Montiel (I,524-526)
- Pero:* ¡Cúantas veces he dicho centelleante:
córcholí, que es un taco italiano
el lugar del venablo castellano (III, 569)
- Mendo:* ¿Seré bueno?... ¡Qui lo sa! (II, 649)
- Moncada:* [...] entró en él para robar
el aljófar de un collar (III, 194-195)
- Abad:* ¡Turpiter atrum, fraterno! (III,535)
- Moncada:* Más de cien noches de oculto
el portando un añafil
y yo llevando el candil (III, 77-79)
- *Invencción de neologismos*, derivados algunos absurdamente
- Magdalena:* No me estimo acreedora
a gracia tan loadora y valedora (III, 634-635)
- Moncada:* [...] porque es tan grande la insidia
la perfidia y la falsidia (III,308-309)

- Mendo:* Juro, y al jurar te ofrendo
que los siglos en su atruendo
habrán de mí una enseñanza
pues dejará perduranza.
La venganza de don Mendo (I, 587-597)
- Mendo:* [...]que él creyó propicia y obvia
y pagó a cierto Barón
con alhajas de su nobvia (I,345-347)
- *Equívocos*, que nos inducen a una significativa interpretación a través de la parodia.
- Moncada:* y don Pero que es un pez
está por voz escamado (II;274-275)
- Nuño:* Aprobado, sí, aprobado.
En esta boda no debe
faltar ese emparedado. (II, 547-549)
- Abad:* ¿Qué un ilustre nombre dance?
¿Que alguien diga que esta dama
es una dama de lance? (II, 530-532)
- Ramírez:* (Don Pero se lo ha creído.
Este Pero es un camueso) (II,455-456)
- Froilán:* En la villa de Al-coló
bien demostró sus redaños,
y después al tomar Baños,
su mayor triunfo alcanzó. (II,45-47)
- Pero:* Nos reuniremos a las doce y media
y sereno...¡Serenos, sí, serenos,
mi honor he de librar de tanto cieno. (III, 593-595)
- Magdalena:* ¿Sales de la zarza, mora,
para cebarte en mi daño? (IV, 507-508)

- A veces, se hacen juegos de palabras con los propios nombres:

- Juan:* Tiene razón.
para lavar el baldón,
la mancha que nos agravia,

- Conde Nuño, henos de Pravia. (II, 502-504)
- Bertoldino:* Para asaltar torreones,
cuatro Quiñones son pocos.
¡hacen falta más Quiñones! (I, 27-29)
- Mendo:* Y doña Sancha, ambiciosa
de riquezas y de honor
quiso alejar a don Lindo
de su castillo de Aldoz,
para casar con don Suero
con pompa y esplendor,
que en aquel Suero veía
un remedio a su ambición. (III, 753-760)
- *Varietades de la lengua:* lengua culta / lengua coloquial
- Ramírez:* [...] pero me da el corazón
que aquí se va a armar la gorda. (I, 184-185)
- Magdalena:* Aguardad, sólo una hora
- Ramírez:* Aunque sea dos. A mí ... plin. (IV, 240-241)
- Nuño:* Entonces... voy a armar una
de las de no te menees. (I, 496-497)
- Mendo:* ¡Y yo en esta torre preso,
haciendo el primo!...¿Qué dije?
el primo es poco...¡el canelo!... (II, 90-92)
- Moncada:* Yo no soy ningún Licurgo,
mas ni aquí, Froilán, ni en Burgos
me la da nadie con queso. (III, 66-68)
- Mendo:* No, señora no es aquesto:
es que cual, flor, soy modesto
y me estais subiendo el pavo (III, 381-383)
- *Eufemismos* (sustitución de unas palabras por otras que neutralizan ciertas connotaciones)
- Ramírez:* ¡Infeliz!. Es más coqueta
que las clásicas gallinas. (III, 342-343)
- Abad:* ¿Qué alguien diga que esta dama

Lope: es una dama de lance? (II, 531-532)
 [...] hale otorgado el honor
 de poner en lo más alto
 de su escudo, donde ostenta
 una cruz de luengos brazos,
 cinco banderillas blancas
 con ribetes encarnados. (III, 516-521)

Se observan numerosas deformaciones intencionadas de vocablos y expresiones con fines humorísticos a lo largo de toda la obra, pero no sólo en el plano léxico-semántico, en el que me he centrado, sino también en el plano fónico y en el morfosintáctico.

* PROPUESTAS DIDÁCTICAS

1. Lectura e interpretación del texto.
2. Construye una oración que englobe el sentido del personaje enmarcado en la obra y transmítela a tu compañero de la izquierda, en voz baja, y así sucesivamente hasta llegar al final de la fila y así analizar el resultado.
3. Sustituye los términos arcaicos que aparezcan en la obra por otros actuales.
4. Construye un dialogo, trasladando a don Mendo a una situación actual en una noche de marcha.
5. ¿Te cae bien don Mendo? ¿Por qué? ¿Te sientes identificado con él en algún aspecto personal? ¿Por qué?
6. ¿Imaginas a don Mendo de otra manera? ¿Cómo? (Describe)

3. CONCLUSIÓN

El ser humano es siempre comunicación y expresión desde su gesto, su mirada, su silencio... De ahí que la adquisición de la lengua, desde que nacemos, se convierta en un elemento primordial para la formación de las personas. El lenguaje es un hecho social, tanto por su adquisición como por su destino. Por ello, creo que es importante que el profesor haga que la materia resulte atractiva y los incentive y motive.

La enseñanza que se lleva a las aulas se muestra poco participativa, aunque no es tarea fácil desarrollar la capacidad de conversar en los alumnos, sobre todo en

los poco comunicativos. Los nuevos planes vigentes sobre educación pretenden fomentar la participación de cada uno conjugando el aspecto funcional de cualquier materia con el aspecto lúdico, a la vez que les proporciona los medios para el conocimiento y descubrimiento.

Ante esta situación, esta propuesta de integrar el lenguaje teatral en la adquisición de la lengua española en el aula es simplemente una opción para hacer que dicha materia, que es tan rica y atractiva, lo sea también para los jóvenes; pero hay que tener cuidado para que esto no se convierta simplemente en juego y diversión y no se preste atención al contenido.

La capacidad de motivación del teatro, así como de la variedad de recursos que pone en juego, hacen de él una actividad eficaz, además de constituir un estímulo para acercarse a las obras más representativas de la literatura y comprender, analizar y reflexionar sobre la lengua de su entorno, que desde hace más de dos mil años viene produciéndose como un producto comunicativo y social. En este sentido, Georges Mounin define el lenguaje como: “todo medio, sea el que sea, de expresar las ideas”, “todo medio de comunicación de los vivientes”, “todo lo que se convierte en signo, todo es lenguaje”. Y, la lengua —como sistema de signos que es— nos facilita la comunicación; y, el aprender su uso correcto, facilita, al mismo tiempo, el buen desarrollo de la actividad lingüística en el escenario.

*El que tiene imaginación y no se educa,
tiene alas pero no tiene pies*

Montesquieu

4. BIBLIOGRAFÍA

- Cañas, José; *Didáctica de la expresión dramática*, Octaedro, Barcelona, 1993
- Motos, T. y Tejedo, F; *Práctica de dramatización*, Humanistas, Barcelona, 1987
- Tejerina, Isabel; *Dramatización y teatro infantil: dimensiones psicopedagógicas y expresivas*, siglo XXI, Madrid, 1994.
- Carballo Besadre, C; *Teatro y dramatización: didáctica de la creación colectiva*, Ediciones Aljibe, Málaga, 1995
- Bercebal, Fernando; *Un estado intermedio entre juego y teatro: drama*, NAQUE Editora, Ciudad Real, 1995
- Sánchez Enciso, Juan y Rincón, Francisco; *Los talleres literarios*, Biblioteca de divulgación temática, Espluques de Llobregat, 1985

Cervera, Juan; *Iniciación al teatro*, Nueva Escuela, Bruño, Univ. De Valencia, 1996

Zorrilla, José, *Don Juan Tenorio*, Castalia, Madrid, 1994

Muñoz Seca, Pedro; *La venganza de don Mendo*, Cátedra, Madrid, 1988

ENEMIGO SUBTERRÁNEO: GACETILLA DE LA ESCUELA DE ARTE DE MELILLA

MARÍA ANGUSTIAS MONTERO ALONSO
JOAQUÍN CARRILLO GRACIA

INTRODUCCIÓN

El tema de esta comunicación, como se desprende claramente del título, que es a su vez el nombre de una publicación estudiantil, es el de las publicaciones en el ámbito escolar. He de advertir que no quiero abarcar más de lo que realmente sea necesario ni más de lo que, por otro lado, conozco; pues la experiencia que les voy a contar me parece lo suficientemente atípica como para en ningún momento querer generalizar.

LA ESCUELA DE ARTE DE MELILLA, GUARIDA DEL ENEMIGO

En primer lugar es necesario situarnos y dejar constancia de que se trata de una publicación hecha en Melilla y para un público esencialmente melillense, aunque hay elementos también válidos para cualquier público; esto es muy importante pues en esta publicación se van a encontrar algunos elementos de índole costumbrista y, por otro lado, porque cada ciudad tiene sus peculiaridades y más aún una ciudad como Melilla, peculiaridades que van a afectar no sólo al contenido de la revista sino también a su forma e intención. Sé que ustedes alcanzarán a saber o imaginar muchas de las peculiaridades, como la pluriculturalidad o multiculturalidad de esa sociedad, palabras muy utilizadas por los tecnócratas de la educación en la L.O.G.S.E.

y que en Melilla son una realidad, aunque muy alejada de los tópicos al uso, explotados hasta la saciedad por los políticos de turno o por los medios de comunicación, ávidos de verdades a medias convertidas en titulares; pero difícilmente podrán comprender la idiosincrasia de esta ciudad en la que casi todo el mundo tiene la sensación de estar de paso, en la que me arriesgo a afirmar, hay una conciencia de clase, un elitismo que, tal vez, oculte un complejo de inferioridad con respecto a la península, y que tal vez tenga mucho que ver con la superioridad que se siente con respecto al tradicional vecino marroquí rifeño.

Por otro lado hay que indicar que se trata de una publicación hecha en la Escuela de Arte (que es el nombre que el ministerio ha dado a lo que antes eran las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos), en Melilla y por la comunidad educativa de esta escuela, que lleva años luchando por quitarse el sambenito, que pesa injustamente sobre ella, de centro de segunda clase en el que se imparten enseñanzas de segunda o tercera. Esto es así por puro desconocimiento hacia lo que allí se imparte y también por esa cierta animadversión, ese cierto rechazo que despiertan las enseñanzas artísticas, tal vez sea por lo poco prácticas que pueden ser o parecer en una sociedad tan utilitarista como la que nos ha tocado vivir. Por ejemplo yo he escuchado en ocasiones a padres de alumnos, y a alumnos mismos, hablar de las modalidades humanística o científico-técnica como el bachillerato “normal” enfrentándolo al artístico que parece ser el “anormal” a pesar de estar perfectamente definido en la L.O.G.S.E.; y no hablemos de las opiniones que aún suscitan los ciclos formativos que han venido a sustituir a la antigua F.P., de los cuales los artísticos se imparten en las Escuelas de Arte. En definitiva, toda una serie de tópicos de los que es necesario huir pero que no debemos obviar en ningún momento a la hora de hablar del *Enemigo Subterráneo*, y a la hora de valorarlo.

Para acabar de situarlos es necesario precisar que en la Escuela de Arte de Melilla, “cuna y refugio” de la experiencia objeto de análisis, se imparte la modalidad de artes del bachillerato L.O.G.S.E.; los ciclos formativos de grado medio de Autoedición, Serigrafía Artística y Ebanistería Artística a los que se accede con 4º de E.S.O. aprobado o bien mediante prueba de acceso para mayores de 16 años; y los ciclos formativos de grado superior de Gráfica Publicitaria y el de Proyectos y Dirección de Obras de Decoración, a los que se accede con el bachillerato finalizado o mediante prueba de acceso para mayores de 20 años.

Por otra parte hay que decir que se trata de un centro pequeño, con unos 300 alumnos de diversa procedencia étnica y social, y 25 profesores, la mayoría de ellos

nacidos fuera de Melilla. Quizás por esto y por la edad de los alumnos (a partir de los 16 años) y de la mayoría de los profesores, el ambiente de trabajo, la relación profesor-alumno y, por tanto, la filosofía pedagógica sean diferentes a lo que puede verse en otro tipo de centro.

EN EL PRINCIPIO NO FUE NADA... O CASI

Al iniciarse el curso 1996/1997 se dirigieron a mí varios alumnos con la propuesta de elaborar una revista de centro. He de confesar que la idea en un principio me pareció realmente pretenciosa, no obstante me pareció una buena idea e inicié los trámites para llevarla a cabo, no sea que se dijera que no resultaba por falta de entusiasmo de la persona que más debía poner; para ello fijé una serie de reuniones iniciales de toma de contacto, con el objeto de comprobar los recursos humanos con los que se podía contar (ya sabía de lo limitados que estaban los recursos materiales y económicos). Había un buen grupo de alumnos de Bachillerato y de ciclos que asistían, y que en estas sesiones de toma de contacto, convertidas también en talleres de creación donde se elaboraban fundamentalmente ilustraciones, dejaron bien patente su buena disposición por una actividad como ésta, que no olvidemos que tiene carácter extraescolar, y por tanto sin incidencia directa en sus clases diarias y exámenes (o pruebas objetivas, como ahora se llaman). También había dos o tres profesores que pude “fichar” para arrancar el asunto, que trabajaban fuera de su horario y, nunca mejor dicho, por amor al arte.

Recuerdo que durante unas cuantas sesiones de trabajo, un poco a ciegas, la revista carecía de estructura, de organigrama de funcionamiento, de filosofía e incluso de nombre, a pesar de los esfuerzos que se estaban llevando a cabo. Veamos:

En cuanto a la *estructura*, se habló de posibles secciones que jamás han llegado a materializarse o que, si lo han hecho, no han tenido continuidad, como por ejemplo una sección de frases célebres a la que se llamó “Lapidario” que apareció sólo en el Número 1.

En cuanto al *organigrama*, se intentó realizar una distribución de responsabilidades, con los ilustradores por un lado y los redactores por otro, los maquettadores, el coordinador que pusiera en contacto a los unos con los otros, etc. Esto tampoco cuajó.

En cuanto a la *filosofía* que presidiría todo aquello, tampoco había unas ideas claras, podía tratarse de una revista que reflejara el día a día del centro, o de una

revista de difusión cultural, o de no se sabe qué. Por no tener, no tenía ni nombre, a pesar de que llevábamos ya varias sesiones de trabajo.

ALGO MÁS QUE UN NOMBRE

Un día en una de esas sesiones se creyó necesario nombrar aquella “movida”, así que interrumpimos lo que estábamos haciendo para dedicarnos a la ardua labor de bautizarnos. Las propuestas eran de lo más variopintas pero ninguna nos satisfacía; prueba de ello es que no recuerdo casi ninguno de los nombres que se barajaron, será porque no debían ser muy buenos. Sí recuerdo dos: uno, *Africart*, surgido uniendo las palabras África y Arte pero que no nos convenció porque no creíamos que fuera idóneo unirnos con ese carácter africanista que parece desprenderse de este nombre, aunque no fue ésta la razón por la que lo desechamos sino la fuerza del que después encontramos; de hecho tenía ya hasta una imagen asociada, un elefante o elefanta, no estaba del todo definido, bastante simpático, bien es cierto. Otro nombre que surgió, fue *La Garcetilla*, jugando con el nombre de un tipo de garceta habitual en la ciudad, puesto en relación con el término gaceta, muy periodístico. La imagen estaba clara, un dibujo de esta ave. De este segundo nombre queda un resto en el subtítulo de la publicación *Gacetilla de la Escuela de arte de Melilla*, que comentaremos en su momento por incluir un error.

Ninguno nos satisfacía, así que continuamos en un torbellino de ideas sugiriendo posibilidades. Entonces recordé el experimento dadá del que surgió el nombre de este movimiento vanguardista, y tras comentar entre los asistentes en qué consistió, es decir en abrir al azar un libro y asignar el nombre de la primera palabra que se leyera, procedí. En mis manos tenía un libro de Rafael Alberti, *Poemas del destierro y la espera* de la Colección Austral, una recopilación de poemas de nuestro insigne poeta recientemente fallecido. Abrí al azar y el primer verso que pude leer (porque, en el colmo de la buena o mala suerte, abrí el libro por una parte donde los poemas no tenían título, sino un número) fue “Enemigo Subterráneo”, octosílabo que es el comienzo de un poema de *Baladas y Canciones del Paraná*. En ese momento los presentes nos miramos con la impresión de que habíamos encontrado algo más que un título o un nombre. Me pidieron que lo leyera y así lo hice. El poema es el que sigue:

Enemigo subterráneo,
oscuro y torvo enemigo,
te mataré con mi canto.

Día a día con mi canto.
Mis armas no son las tuyas.
No las conozco. Mi brazo
se maneja sin escudo.
Sin flechas mis claras manos.
Tú no tienes nada. Sólo
tu triste y mudo trabajo.
¿Dónde estás? Nadie te mira.
Nadie conoce tus pasos.
Pero yo te estoy matando.
No susurres,
ya ni siquiera susurres,
porque yo te estoy matando.

Es cierto que como había resultado tan bien continuamos abriendo más y más páginas, tal vez con la esperanza de encontrar algo aún mejor. No fue así, el nombre de la publicación ya estaba, se llamaría *Enemigo Subterráneo*. Pero habíamos encontrado algo más que un nombre, habíamos encontrado un espíritu, una filosofía que iba a dominar, a impregnar nuestra experiencia.

El poema sugiere cuestiones interesantes que es conveniente tener en cuenta. En primer lugar una ambigüedad muy aprovechable. ¿Quién es el enemigo? ¿A quién se dirige Alberti? Esta ambigüedad va a estar presente en todos los números, fundamentalmente en los editoriales, por ejemplo el del número 1 se inicia con estas palabras “Apenas he nacido y, aunque tú no lo sepas, ya soy tu preocupación; una más para tu ya apretada agenda, repleta seguramente de visitas al psiquiatra, comidas de empresa y otros asuntos intrascendentes” y termina “... ya estoy aquí y tú eres mi objetivo. ¡Bang!”. ¿A quién se dirige, repito?

Por otra parte el poema rebosa rebeldía, sentimiento tan inherente a la edad de los alumnos que en la Escuela de Arte tenemos, y tan deseable, según mi opinión, en una juventud que en ocasiones parece haber perdido estos valores tan aprovechables. No se trata de una reivindicación de la agresividad sino de un espíritu crítico, de una rebeldía bien encauzada, de una lucha contra la sinrazón, pero una lucha, como dice el poema sin armas, o mejor dicho utilizando como arma las palabras. Podemos leer en los versos de Alberti “Mis armas no son las tuyas... Mi brazo se maneja sin escudo. Sin flechas mis claras manos.”

De estas consideraciones se desprende una filosofía, una idiosincrasia: rebeldía, lucha contra algo o alguien que representa a la sociedad actual “Tú no tienes nada sólo tu triste y mudo trabajo”, es decir crítica; en la base constitutiva del *Enemigo Subterráneo* va estar, empleando terminología L.O.G.S.E., el fomento y desarrollo de la capacidad crítica.

Como subtítulo *Gacetilla de la Escuela de Arte*, porque nos parecía que algo aparentemente tan pequeño no merecía denominarse revista o gaceta, cosas que no es nuestra publicación; no nos importó que el término gacetilla esté reservado según el *D.R.A.E.* a una parte de un periódico destinada a la inserción de noticias cortas. Además le asignamos este subtítulo pensando en reflejar ideas y opiniones que representaran las de la mayoría de miembros de la comunidad escolar del centro.

¡CONUSTEDES EL ENEMIGO!

El resultado, que hoy nos parece pobre, fue un solo folio en formato A3, doblado, quizás para darle más consistencia, en el que se mezclaban, de una forma más o menos equilibrada y en blanco y negro, textos e ilustraciones. A ello se le añadió un sello que hicimos a mano con goma de neumático en un rojo intenso que decía *DANGER*, con objeto de incidir más aún en esa rebeldía ciertamente vanidosa y pretenciosa que nos arrogamos y de la que nunca hemos dejado de vanagloriarnos. Ahora bien, todo ello con su depósito legal, con un montón de horas de trabajo detrás, y ochocientos ejemplares, en una ciudad de 65000 habitantes aproximadamente de los cuales un gran número ni siquiera posee los conocimientos necesarios para leer.

De todo esto se desprende que ya teníamos un estilo, unos fines (lo que he venido denominando filosofía) y un nombre. Pero, ¿y la estructura (apariencia, secciones, etc.), el organigrama de funcionamiento y demás elementos que parecen necesarios, como la periodicidad, forma de funcionamiento, etc.? Bien poco. La imagen no ha cambiado demasiado, es un A3 (en algún número dos, o algún A4 en su interior), siempre doblado, siempre convenientemente sellado en tinta roja enviando un mensaje, siempre con editorial que recoge la misma línea cada vez, y siempre con ilustración impactante en portada en el centro de la página cuya parte superior está ocupada por la cabecera.

Por otro lado, con objeto de no condicionar la creatividad del colaborador, las secciones han ido apareciendo y desapareciendo, por ejemplo la crítica cultural, los

chistes gráficos, las cartas al enemigo, los poemas, los relatos, las noticias, etc. Se incluye el material del que se dispone y nada más, aunque hay que reconocer que a veces hay que estimular la creatividad del alumno, como comentaremos más adelante.

En cuanto al funcionamiento, al estar condicionados por la actividad docente diaria, nos reunimos cuando podemos y así cada número sale cuando buenamente se puede. Sí es cierto que hay un equipo bastante limitado que dirige, impulsa la actividad y da los últimos retoques de maquetación. Quizás no sea lo ideal pero llevamos así ya nueve números y material en carpetas para haber hecho muchos más.

Para finalizar con la descripción de lo que la gacetilla viene siendo, hay que decir que la actividad va mucho más lejos de lo que la publicación de un material pudiera suponer en sí mismo. La aparición de cada número lleva aparejada una presentación que en ocasiones ha sido una ambiciosa puesta en escena, la atención a la prensa escrita que siempre recoge con entusiasmo la reaparición en una bocanada de “Aire fresco y ácido” como califica el diario *El Faro* de Melilla en el título de un editorial que nos dedica, la aparición en la televisión o radios locales, o la organización o colaboración en otras actividades como los encuentros de poetas melillenses que cada año se organizan en el centro y que lleva aparejada la publicación de un libro. Por otro lado se han elaborado varios modelos de camisetas serigrafiadas del enemigo y algún que otro concierto promovido por los alumnos y en el que ellos mismos han intervenido. Llegó a plantearse la posibilidad de crear un grupo musical con este nombre, se nos ofreció aparecer como una parte de la prensa periódica de la ciudad y también un programa en la televisión local que rechazamos por motivos que no vienen al caso, y que tienen que ver con la idea de que todo aquello que se institucionaliza o se subvenciona cae en un tipo de esclavitud que ninguno deseábamos.

UNA ACTIVIDAD EN SU SITIO

Esta experiencia ocupa un destacado lugar en el Proyecto Educativo del Centro (P.E.C.) y se ha convertido en un referente importante como actividad interdisciplinar, del centro en general y de una etapa, el bachillerato artístico, en particular, esto último por cuestiones bastante prolijas y que tampoco vienen a cuento, como por ejemplo tipo de alumno que recibe esta etapa, etc.

En cuanto su relación con la filosofía pedagógica del centro, el *Enemigo Subterráneo* responde a pie juntillas a lo que allí se expone. La educación por la paz, la tolerancia, la participación activa del alumno, la defensa del espíritu crítico, las relaciones profesor-alumno, la solidaridad, la multiculturalidad, la coeducación, etc., que en muchas ocasiones no son más que “palabrería L.O.G.S.E.”, adquieren en el seno de esta actividad pleno sentido y coherencia. Basten tres ejemplos:

En primer lugar, se puede observar que muchas de las creaciones que se publican no aparecen firmadas por deseo expreso de sus autores, ello esgrimiendo que se pertenece a un colectivo de gente que escribe, dibuja, maqueta, pasa el texto al ordenador, escanea las imágenes o simplemente da ideas, un colectivo llamado *Enemigo Subterráneo*, por encima de individualidades, de egoísmos y de egocentrismos. Es decir existe una clara identidad que pone por delante el grupo y las ideas que éste representa, bastante deseables porque son simplemente valores comúnmente aceptados. A veces, a la vez que maquetamos hemos puesto el nombre de algunos autores sin ellos saberlo para que de alguna forma les fuese reconocida la labor.

En segundo lugar, desde nuestras modestas páginas siempre se ha luchado contra las injusticias, intentando llamar la atención sobre ellas, exponiendo siempre nuestras opiniones de la forma más respetuosa que hemos podido, huyendo de adhesiones ideológicas, y ello sin censura alguna, más que la que dicta uno de los lemas del enemigo que inventó una alumna colaboradora: “Somos atípicos, apolíticos, asociales y asexuales.”

En tercer lugar, es una gacetilla en la que han colaborado personas de ambos sexos, de todas las edades, de todas las ideologías y de varias culturas, como por ejemplo la cristiana, la musulmana y la hebrea.

Otro de los elementos definidos en el P.E.C., es la idea de la Escuela de Arte como centro dinamizador e impulsor de la cultura melillense. Esta publicación intenta recoger y hacerse eco de la creación artística de la ciudad, estando abierta a todas aquellas personas que deseen colaborar, pertenezcan o no a la comunidad educativa del centro.

TODOS EN EL AJO

Uno de los valores más destacados en la elaboración de esta “gacetilla” es el carácter interdisciplinar; ello en lo que es simplemente la publicación y también en todo el “tinglado” que el asunto lleva aparejado, que iremos concretando a la par que explicamos las implicaciones interdisciplinares.

Centrémonos en primer lugar en lo que es la publicación. Un simple vistazo basta para comprobar que las primeras asignaturas que parecen tener presencia son: la nuestra, es decir la Lengua Castellana y Literatura, ya que aparecen desde relatos hasta poemas, pasando por críticas, entrevistas, etc., y el Dibujo Artístico porque aparecen lo que un profano en la materia llamaría “dibujitos”.

Por otra parte, en el Bachillerato Artístico se imparten varias asignaturas de carácter humanístico de las que se desprenden conocimientos y capacidades necesarias en una actividad de difusión cultural y carácter crítico y humorístico. Me refiero concretamente a asignaturas como Historia de España, Historia del Arte y Filosofía.

En el otro bando, permítanme la expresión, se encuentran las asignaturas como Fundamentos del Diseño, Técnicas de Expresión Gráfico-Plásticas, Volumen, Fotografía, Imagen, Medios Audiovisuales, Diseño Asistido por Ordenador, todas ellas con peso en la capacitación necesaria para la elaboración de la revista. Obviamente yo no soy especialista en ninguna de ellas pero no es difícil intuir la presencia por ejemplo de la Fotografía o el Diseño Asistido por ordenador en la captación, elaboración y manipulación de imágenes.

Si trascendemos el ámbito del Bachillerato Artístico veremos también la implicación de otros estudios como la Autoedición donde los alumnos aprenden el manejo del programa que manejamos en la maquetación del *Enemigo Subterráneo*, que es el Pagemaker, o el Photoshop de tratamiento de imágenes; como el ciclo superior de Gráfica Publicitaria en el que se profundiza en aspectos como la Tipografía, el Diseño o los Medios Informáticos, asignatura en la que se trata el tema de internet (la gacetilla se publica en la red y tiene su correo electrónico para recoger colaboraciones y sugerencias); e incluso el ciclo medio de Serigrafía en la elaboración de carteles, camisetas (se han elaborado varios modelos), ilustraciones etc.

La aparición de cada número viene conllevando una presentación o puesta en escena, especie de fiesta de convivencia con decoraciones, actuaciones, etc., donde tiene presencia evidentemente toda la comunidad educativa de la escuela.

Aparte de todo esto el equipo del *Enemigo Subterráneo* ha hecho suya, colaborando de forma definitiva e impulsándola, otra actividad del centro que es el *Encuentro de Poetas Melillenses* del que se han realizado ya cuatro convocatorias. Esta actividad supone un recital poético conjunto de todos los poetas que desean participar en el salón de actos del centro debidamente preparado para la ocasión con decoración alusiva al tema del encuentro, efectos audiovisuales y teatrales.

Después el centro edita un libro en el que se cita al *Enemigo Subterráneo* y cuyo “espíritu” está siempre presente. Por ejemplo en uno de los libros aparecen como cita palabras textuales de la revista; en otro dedicado a la Poesía Protesta, que es el título de dicho libro, el poema que da nombre a la revista actúa como guión o hilo conductor.

En definitiva, podemos afirmar que se trata de una actividad interdisciplinar plenamente consolidada de gran utilidad en la formación integral de los alumnos.

LA CREATIVIDAD

Ni que dudar cabe que uno de los principales objetivos de la publicación es la *promoción, canalización y difusión de la creatividad del alumno*, se puede afirmar que éste fue el objetivo primordial que llevó al centro a acoger con entusiasmo la idea, unido a la difusión de la Escuela de Arte en el entorno cultural.

La creatividad o, mejor dicho, la capacidad creativa y el interés por esta actividad debe suponersele a unos alumnos como los nuestros, aunque hay que reconocer que no siempre esa suposición se corresponde con la realidad. El profesional de la enseñanza que conozca al alumno de hoy, al menos el tipo que yo conozco, sabe que a veces éste se mueve por impulsos, con escasa continuidad y perseverancia. Esto explica en parte que el *Enemigo Subterráneo* no tenga una periodicidad concreta y también que precise de algún elemento director que marque unas pautas, un profesor que haga las veces de tutor o guía de la actividad. La misión de esta figura está bien clara, al menos en nuestro caso: poner plazos, aunque sin provocar agobio y teniendo en cuenta el calendario escolar (exámenes, etc.), y realizar encargos a alumnos que puedan parecer distraídos.

En este sentido, el que ha intentado alguna vez una experiencia como ésta sabe de lo fácil que puede llegar a ser iniciarla y lo difícil que es darle continuidad. El *Enemigo Subterráneo* nació hace ya tres años y lleva editados 9 números, el número 10 está casi a punto.

Habría que explicar también los mecanismos o cauces que se emplean para que los alumnos activen su fuerza creadora. En primer lugar es muy importante la motivación del alumno. Yo creo que el espíritu transgresor y alternativo de la publicación es el más atractivo y motivador para alumnos como los que tenemos. Al iniciar cada etapa siempre me ha gustado plantear la posibilidad de cambio en la línea de opinión del periódico en aras de acceder a más colaboradores aunque siempre me he en-

contrado con que esa filosofía con la que nació esta experiencia es la que gusta y la que se defiende y mantiene; por tanto ése es el principal elemento motivador.

Esta filosofía queda claramente explícita en las secciones que han quedado como fijas en el *Enemigo Subterráneo*, por ejemplo el “Editorial” que siempre intenta “golpear” en la conciencia del lector, “La Mota Negra”, que es una sección en la que se premia a lo más negativo del momento, a lo “más cafre”, como se dice textualmente, ya sea una persona, acontecimiento, etc. (por ejemplo en el último número se le dio al, por entonces, futuro presidente de la Ciudad Autónoma fuese quien fuese, que aún no se sabía, porque, decíamos, “terminará mereciéndoselo”), o “Las Reliquias del Enemigo”, sección en la que pretendemos burlarnos del fetichismo o coleccionismo de hoy (por ejemplo en el número 4 pegamos en la gacetilla (recuérdese que son más de 500 ejemplares en cada número) pacientemente trozos de papel higiénico manchado de un sospechoso color marrón, afirmando que se trataba de “auténtico papel higiénico del Enemigo, usado una sola vez”).

Si concretamos más, habría que analizar de dónde surgen los temas que se van tratando número tras número. Se han publicado números de temática variada junto a otros con un tema determinado, por ejemplo uno sobre el erotismo, otro sobre la Navidad, otro sobre la Semana Santa, el que está en elaboración trata sobre el llamado “Efecto 2000” y el fin del mundo. Esto implica que fundamentalmente se trata de lo que se tiene más cercano, de lo que se vive día a día. En ocasiones ello genera material más que suficiente para llenar el número y en otras ocasiones simplemente se ocupa una parte importante, con lo que se da entrada a otro material, que puede ser material atrasado que no ha podido ser publicado por falta de espacio o porque no tuviera demasiada relación con lo publicado en el número que cronológicamente le correspondía.

Por otro lado, nos encontramos frecuentemente con alumnos muy interesados pero que necesitan, sobre todo al principio, ayuda mucho más específica. A estos alumnos se les implica encargándoles obras o labores concretas; por ejemplo, se les puede pedir una crítica de un disco determinado o de un libro, o bien un relato, un poema, un chiste, una ilustración, etc.

Como ejercicio de creatividad, es interesante hacer mención de un ejercicio de creación al que recurrimos en bastantes ocasiones. Habida cuenta de que el *Enemigo Subterráneo* tiene una vocación gráfica fundamental nunca suele aparecer un texto sin ilustración o viceversa. Muchas veces suele fallar la coordinación y se elaboran una cosa sin la otra, lo que da pie a que surjan más productos al encargar

que del texto se haga la correspondiente ilustración, y lo que es más interesante que de una simple ilustración surja un poema, un relato e incluso toda una sección con vida más allá de un número, como ocurrió con una ilustración de un musulmán ya mayor que inauguró un tipo de “Cartas al Enemigo” imitando la forma más graciosa de hablar, el estilo y hasta la idiosincrasia de este tipo de personas.

Otro aspecto interesante en este apartado de la creatividad sería la creación colectiva que con mucha frecuencia se lleva a cabo, sobre todo cuando se mantienen reuniones que se convierten en talleres de creación en los que de una charla puede surgir una historia, una carta etc., o cuando se dan los últimos retoques de maquetación, cuestión en la que también están interviniendo varias personas, ya que suele ocurrir que el material disponible no encaja y deja pequeños huecos que hay que llenar, y que efectivamente se llenan con ideas convertidas en textos colectivos justamente del tamaño apropiado, por haber sido realizados sobre la marcha.

Para finalizar con este tema de la motivación y la creatividad, me gustaría dedicarle unas palabras a un hecho que se suele repetir, el hecho de que un alumno presente un texto o un dibujo de poca calidad o mal hecho. ¿Cuál es el comportamiento ante esto? Evidentemente, no se le puede dar una palmadita en la espalda y decirle “Chaval, esto no sirve”. Si el texto simplemente tiene errores de ortografía o expresión, con una corrección basta. En este sentido es interesante que el alumno esté presente en ese momento y aprenda de sus propios errores. Otra cosa son esos textos que todos sabemos que “no tienen arreglo”, que tienen tanto que corregir en cuestiones de coherencia, de expresión, etc., que corregirlos sería reescribirlos. En este caso no se puede desechar en su totalidad ya que podría perderse un potencial colaborador. La estrategia que estamos siguiendo consiste en destacar, vehementemente incluso, algún aspecto o elemento de la creación a la vez que se pone de manifiesto lo que de negativo pueda haber, para acto seguido, prestándole al alumno toda la ayuda que pudiera necesitar, elaborar algo nuevo aceptable desde el punto de vista de la calidad. He de reconocer que, en alguna ocasión, para que algún alumno interesado, lejos de caer en el desánimo, se estimulara, se ha publicado algún que otro escrito o ilustración con menos valor que el de la media.

IMPLICACIONES EN LA ASIGNATURA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

En lo referente a las utilidades o beneficios que puede reportar esta actividad para los alumnos de nuestra asignatura, hay que destacar fundamentalmente dos:

uno la práctica de la lectura y escritura, y otro la reflexión sobre diversos aspectos de la lengua: morfo-sintácticos, léxico-semánticos, pragmáticos, literarios, etc.

Sin ánimo de parecer presuntuoso, el *Enemigo Subterráneo* es un producto bien hecho desde el punto de vista lingüístico; quiero decir con ello, simplemente, que en sus páginas se cuidan aspectos tan importantes como la corrección en la expresión y en la ortografía, no en vano se le aplican varias correcciones por parte de los alumnos y por mi parte, y no precisamente con el corrector ortográfico del procesador de textos.

Son muchas las implicaciones en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura que conducen inexorablemente a reflexiones lingüísticas acerca de las características constitutivas de los diferentes textos:

Veamos algunas cuestiones:

1^º. TIPOS DE TEXTO

Encontramos entre las páginas del *Enemigo Subterráneo*:

Poemas de todo tipo: acrósticos, epistolares, de amor, etc.

Relatos: eróticos, fantásticos...

Críticas: de libros de distinta naturaleza, de conferencias, de discos, de conciertos, de acontecimientos, de arte...

Editorial y artículos de opinión.

Advertencias del peligro del producto, como las que se pueden ver en los de los medicamentos.

Chistes.

Crónicas, como la del nacimiento del Enemigo.

Anuncios por palabras, que incluyen un chiste o una crítica. Por ejemplo en el número dedicado al erotismo se anunciaba una empresa especializada en realizar a domicilio trasplantes de “Puntos G”. En el número de Navidad un pino viejo con siete hijos y en paro donaba parte de sus ramas a cambio de un puesto de trabajo.

Noticias, como la que informaba del secuestro del niño Jesús del Portal de Belén, o la que daba la noticia de que el Enemigo Subterráneo se presentaba a las oposiciones para llegar a ser un dios.

Folletos, como el A4 que incluye la creación de la primera “NO O.N.G.” del mundo llamada “Pringaos sin Fronteras” o “No frontiers pringating”.

Cartas, al Enemigo, reales (recogidas en nuestro buzón o en la dirección de

internet) o ficticias; a los reyes magos; cartas del Enemigo a sus fieles, etc. *Reseñas*, por ejemplo de personajes mitológicos o inventados por los colaboradores.

Menús de cocina.

Carteleras cinematográficas.

Entrevistas, como la que se le hizo a Mauricio, el camello de Baltasar, el rey negro, que abandonó su puesto de trabajo porque siempre le tocaba acarrear los regalos más pesados.

Solicitudes, por ejemplo la de un local para instalar un servicio de “telechurro” reflejando la manera de expresarse de un hablante musulmán no demasiado competente en el manejo de la lengua española.

Otras revistas, como WC Plus, la primera revista interactiva para llevarse al váter, incluida en el Enemigo y apadrinada por él, lo que constituye un juego metaliterario.

Temario de oposiciones, como el de las mencionadas anteriormente a las que se presenta el Enemigo.

Juegos lingüísticos.

Etcétera, porque sería excesivamente prolijo detallar más.

2º-. ESTILOS O FORMAS DE EXPRESIÓN. Sin entrar en detalles, diremos que cada tipo de texto lleva aparejada la imitación de las características lingüísticas oportunas. Por ejemplo se imita la forma de expresarse del lenguaje jurídico administrativo en el temario de oposiciones, del publicitario, del periodístico, etc.

3º-. CREATIVIDAD LÉXICA, creando palabras o nombres como por ejemplo el de dos personajes que aparecen en el número dedicado al erotismo, uno con pinta de obseso sexual llamado Ra-falín Masturbante, y otra con pinta de señorona de clase alta llamada Inma-culona; o los nombres que se la han dado a los primeros socios de Pringaos sin Fronteras, como, por ejemplo, Chema Ronazo o el japonés Tá Chalao.

4º-. VARIETADES DIATÓPICAS, reflejando la forma de hablar del hablante musulmán, del andaluz, del inglés, etc. Resulta muy interesante la que imita la forma de hablar de los musulmanes por la gran habilidad que su autor demuestra a la hora de transcribir, sin tener que recurrir a ningún alfabeto técnico, los sonidos sobre todo, y también cuestiones gramaticales y léxicas.

5º-. *CUESTIONES PRAGMÁTICAS* como el análisis del posible lector-receptor para llegar a él con más éxito; la adecuación del texto; o la determinación de intenciones comunicativas, la principal de las cuales sería criticar, pero siempre intentando que resulte divertido, es decir criticar divirtiéndose.

6º-. Cuestiones relativas a la *LITERARIEDAD* de los textos, es decir el estudio y manejo de recursos literarios entre los que ocupa un importante papel la ironía, aparte de las hipérbolos, metáforas, personificaciones, etc.

7º-. *CUESTIONES DE ÍNDOLE TEATRAL* como participación en puestas en escena, elaboración de decorados, presentaciones...

CONCLUSIÓN

En definitiva, esta actividad, utilizando palabrería L.O.G.S.E., es una *ACTIVIDAD INTEGRAL* en tanto en cuanto afecta a aspectos diversos de la educación: desde la convivencia, desarrollo de la capacidad crítica, promoción de la creatividad, hasta utilidades en materias concretas como es el caso de la Lengua Castellana y Literatura, una más entre otras muchas afectadas por la irrupción del Enemigo en el mundo de los mortales. Esto último utilizando terminología subterránea, adjetivo éste último con nuevo significado que tal vez algún día recoja el D.R.A.E.

BIBLIOGRAFÍA

- Enemigo Subterráneo*, Número 1, Melilla, Escuela de Arte (ed.), febrero de 1997.
Enemigo Subterráneo, Número 2, Melilla, Escuela de Arte (ed.), abril de 1997.
Enemigo Subterráneo, Número 3, Melilla, Escuela de Arte (ed.), junio de 1997.
Enemigo Subterráneo, Número 4, Melilla, Escuela de Arte (ed.), noviembre de 1997.
Enemigo Subterráneo, Número 5, Melilla, Escuela de Arte (ed.), enero de 1998.
Enemigo Subterráneo, Número 6, Melilla, Escuela de Arte (ed.), marzo de 1998.
Enemigo Subterráneo, Número 7, Melilla, Escuela de Arte (ed.), mayo de 1998.
Enemigo Subterráneo, Número 8, Melilla, Escuela de Arte (ed.), diciembre de 1998.
Enemigo Subterráneo, Número 9, Melilla, Escuela de Arte (ed.), junio de 1999.
Enemigo Subterráneo, Número 10, Melilla, Escuela de Arte (ed.), diciembre 1999. (En preparación).

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA A TRAVÉS DE LOS PROGRAMAS INFANTILES DE TELEVISIÓN. UN CASO EJEMPLAR: BARRIO SÉSAMO

JUAN JOSÉ MONTIJANO RUIZ

Bien es sabido por todos que la lengua es el instrumento del que nos servimos los seres humanos para comunicarnos; si bien también es cierto que nos podemos poner en contacto y transmitir nuestros sentimientos a través de mil modos: gráficos, afectivos, señalizadores y gestuales, entre otros, es el lenguaje el que constituye el modo más plenario de comunicarnos los hombres.

El desarrollo del lenguaje va siguiendo un proceso de maduración; no se adquiere todo de golpe sino que se presupone un ritmo que, según Jon Eisenson, implica la integración de tres sistemas fundamentales:

- sistema fonético
- sistema del léxico (vocabulario)
- sistema gramatical (sintaxis)

El niño normal debe dominar el sistema fonético y de articulación entre los siete y ocho años; sin embargo, el dominio gramatical y de la sintaxis en particular requiere todo un proceso de aprendizaje que perdura durante el bachillerato coincidiendo este momento con la época de adolescencia que vive el niño. En el caso de la lectura comprensiva y el consiguiente y fundamental dominio del vocabulario, no tiene época fija ya que durante toda la vida se puede aumentar progresivamente el caudal y conocimiento de nuevas palabras, aunque más selectivamente conforme la persona se centra en una profesión determinada. Nosotros vamos a dedicar el presen-

te trabajo a estudiar las diversas maneras y sus consiguientes procedimientos en que los niños comienzan a adquirir un dominio más o menos fluido del vocabulario y de la sintaxis, si bien antes tendremos que detenernos en profundizar en un aspecto bastante importante como es el referido a las primeras formas lingüísticas que un niño aprende, es decir, cómo adquiere sus primeros conocimientos y a través de qué medios los asimila, bien dentro de la capacidad educadora de un profesional de la enseñanza o bien dentro de los llamados programas infantiles y educativos en televisión.

Vamos a referirnos, por tanto, a la llamada “etapa del lenguaje primitivo”, es decir, la comprendida entre los tres y los seis años. En esos momentos de mayor intensidad y expresividad en el niño, éste ya se suelta en las palabras constituyendo todo un período de enriquecimiento progresivo; ahora todo le parece poco y trata de comprender afanosamente el significado del mundo que le rodea, está deseando aprender cualquier cosa, de ahí que pregunte y se interese por el ambiente que le circunda. Su lenguaje muchas veces es inadecuado y procede de una forma global de la percepción de los objetos. Le falta precisión y comprensión adecuada de las palabras que ordinariamente usa. Su vocabulario, con la ayuda de los medios de comunicación, esencialmente y sobre todo de la televisión, puede llegar hasta el dominio de las 2500 palabras aproximadamente. Fundamentalmente y como dice Ferruccio Deva en su libro *El aprendizaje individualizado de la lectura y la escritura*, Madrid, Escuela Española, 1960, se trata de un lenguaje egocéntrico y primitivo ya que el niño monologa consigo mismo, balbucea expresiones ininteligibles en determinadas ocasiones como si hablara un lenguaje extraño y le resulta difícil conectar con su mundo interior. La labor educativa consistirá entonces en ayudarle a expresar con palabras a su alcance el estado de ánimo que provoca esta situación.

Lejos de nuestra intención de achacar a los educadores cierta falta de decoro a la hora de enseñar la lengua a sus alumnos, conviene hacer saber que su función va mucho más allá de la tarea que desarrolla en el aula; el educador sirve de guía y apoyo al niño para que se interese por determinados temas y se esfuerce en el aprendizaje de otros que no le llaman tanto la atención. Precisamente un fuerte apoyo en este sentido lo constituyen los llamados “medios de comunicación de masas”, esencialmente radio y prensa y primordial y fundamentalmente la televisión. Nosotros vamos a centrar nuestra atención en este último para comprobar cuáles son las formas en que este medio ayuda a la tarea educacional de los niños y nos detendremos en los programas educativos que se emiten a través de la misma.

Por todos es sabido que el hombre de hoy vive sumergido en un océano de estímulos visuales y auditivos. Para Jesús García Jiménez, en su libro *Televisión, educación y desarrollo en una sociedad de masas*, CSIC, Madrid, 1965, imágenes y recursos auditivos, especialmente sonidos, siempre han sido promotores de comunicación humana presentes en las vías de acceso a la información, la cultura y el entretenimiento; es por ello que en muchas ocasiones se hable de los medios de comunicación y, en particular de la televisión, como de una especie de “escuela paralela”, término acuñado por Friedmann, cuya labor esencial debe ser la de estimular al niño en el aprendizaje, así como en el desarrollo y conocimiento y de cómo esta última atenta descaradamente contra el idioma, en otras ocasiones dejan bien claro su capacidad educacional, especialmente en lo que a nuestro caso se refiere.

Vamos a partir de ahora a profundizar en los programas de televisión que ejercen una clara función educativa y hasta cierto punto complementaria de la tarea del educador en el ámbito del aula, nos referimos evidentemente a aquellos programas donde los destinatarios son un público cuya edad oscila entre los tres y los seis o siete años y que se encuentran englobados dentro de lo que Maurisse Debesse denomina “edad del cervatillo”, es decir, aquella en la que el niño se enfrenta a todo un aluvión de conceptos y percepciones del mundo que le rodea que, o bien desconoce y debe aprenderlos o bien ha de asimilarlos y, por consiguiente, aprenderlos.

La mayoría de este tipo de programas, llamémosles infantiles, suelen estar asesorados y coordinados por un equipo de especialistas como psicólogos, pedagogos entre otros profesionales de la enseñanza cuya misión no es otra sino la de complementar mediante estos programas la educación que cualquier especialista en la enseñanza practica en el aula de clase. Su función primordial es la de dar a conocer saberes y conceptos al niño de una manera llamativa para que les sea más útil a la par que fácil y divertido asimilarlos y, en esa labor, constituye un eje fundamental la forma en que esos conceptos se presentan.

En la mayor parte de este tipo de programas el ritmo suele ser ágil, dinámico y divertido, nunca debe mostrarse sensación de aburrimiento o monotonía; el niño que se coloca delante del televisor a verlos debe sentirse cómodo con lo que observa ya que, al mismo tiempo que aprende, se divierte y juega a la vez. La forma de presentar los contenidos debe ser sencilla, cómoda, ágil y divertida y, lo que es más importante, educadora, o sea, no es lo mismo presentar, por ejemplo, la letra B dibujada en una simple y fría pizarra gris que enseñarla rodeada de colores, luz, música... todos estos detalles deben aportar un aliciente al niño de manera que lo inciten a

seguir aprendiendo sin aburrirse, divirtiéndose con lo que aprende y está empezando a conocer. Se trata en definitiva de presentar unos conceptos de manera que estimulen la capacidad de aprendizaje del niño, deben servir de estímulo para que haga preguntas sobre lo aprendido, sobre lo que observa, sobre el mundo que le rodea; mostrarle algo monótono significaría la renuncia total por su parte de aprender algo en el futuro. Así, pongamos como ejemplo el conocido programa de los “Teletubbies”, destinado especialmente a un público cuyas edades oscilan entre los dos y los cuatro años. Aquí, los personajes, todos llenos de movimiento y colores llamativos, deambulan por unos parajes vistosos y chillones que sirven a su vez como aliciente a la hora de aprender un determinado concepto; pongamos a modo de ilustración el caso de las formas de despedirse y saludarse de una determinada persona, respectivamente. En este programa, sus personajes repiten constantemente las formas de “¡Hola!” y “¡Adiós!”. El niño asiduo del programa aprenderá prontamente a saludar y despedirse de alguien mediante la fórmula de repetición, a veces excesiva, de dichas expresiones. En otras ocasiones, uno de los personajes preguntaba a sus compañeros por la hora y cada uno le iba diciendo una: “las dos en punto”, “las tres y media”, “las cinco y cuarto”...y así sucesivamente hasta el punto de que el niño conozca o al menos empiece a familiarizarse con el tiempo; en otras ocasiones, el paisaje que sirve de fondo a las aventuras de estos estrafalarios personajes, permitirá a los educadores que el niño conozca las estaciones del año así como los elementos que más destacan en cada una de ellas; por ejemplo, si aparece un prado rodeado de flores será primavera; si, por el contrario está repleto de hojas y hace viento, será el otoño; si está nevado, el invierno y si en el cielo se ve un sol enorme, el verano.

Otro tipo de programas del que vamos a hablar aunque someramente, son los dedicados a niños cuyas edades oscilarían entre los cinco y los siete años; su ejemplo más llamativo lo puede constituir el programa conocido como “El libro gordo de Petete”, cuyos contenidos muestran conceptos más elevados de acuerdo a la edad de sus destinatarios; así, al niño se le mostrarán conceptos mediante historias animadas, documentales de acción real, fragmentos con marionetas o mediante canciones y poemas, cuestiones relativas a toda una multiplicidad de materias como la Naturaleza, la Historia, la Sociedad, las Matemáticas o la Lengua, así como otros conceptos relativos a la familia, la amistad, el colegio o el medio ambiente.

No debemos olvidar al respecto que también múltiples series animadas ejercen un poderoso factor educativo entre los niños, así como las creadas por el francés

Albert Barillé, “Érase una vez el espacio”, “Érase una vez el hombre”, “Érase una vez la vida”, “Érase una vez los inventores” o “Érase una vez las Américas”, donde nos contaban la colonización de otros planetas del sistema solar, la historia de la Humanidad desde su inicio hasta la conquista del espacio, el distinto funcionamiento de los órganos del cuerpo humano, los principales inventos creados por el hombre y la historia del descubrimiento de América así como las consiguientes civilizaciones que en el otro continente surgieron; su estudio, sin embargo, se saldría de los límites marcados por el presente trabajo, así que su análisis lo dejaremos para el interesado en la materia. Centrémonos a continuación y de manera mucho más profunda en el caso especial que dentro de este tipo de programas constituye el más educativo de todos ellos, “Barrio Sésamo”.

En este espacio, al igual que en los dos anteriormente enunciados, se intenta educar al niño en las más variadas disciplinas y modalidades de las mismas: Matemáticas, Naturaleza y, muy especialmente la que a nosotros nos interesa, la Lengua. Para presentarnos un determinado tema en cuestión cuya finalidad es que sea aprendido por el propio niño, los educadores y especialistas que asesoran el espacio emplean varios métodos que son dinámicos, ágiles, divertidos y, lo que es más importante, nada de monótonos; así, encontramos fragmentos con marionetas, historias de animación real o dibujos, canciones, poema y muñecos de la más variada tipología que incitan y estimulan la capacidad de aprendizaje del niño. A través de ellos y dadas muchas veces su familiaridad, el niño va adquiriendo vocabulario, expresiones y conceptos que antes desconocía; como su destinatario es un público comprendido entre los tres y los seis años, el léxico empleado así como la sintaxis de las oraciones no debe ser y de hecho no lo es, demasiado complicada sino totalmente básica. Por ejemplo, cuando al finalizar un programa una de las marionetas pregunta a un personaje de carne y hueso qué es un abecedario, la persona en cuestión le responde de la manera más sencilla posible: “Un abecedario es la lista de todas las letras que existen”; para complementar esta información se da paso a un fragmento en el que el conocido muñeco Coco ejemplifica el abecedario otorgándole a cada una de las letras el nombre de un animal; así, la “a” es la abeja (y mientras, en pantalla, aparece el dibujo del animal correspondiente); la “b” es la ballena, la “c” el conejo, la “d” el dromedario y así sucesivamente; sin embargo, al llegar a la letra “x”, el personaje, quien no conoce a ningún animal que empiece por dicha letra, lanza a los niños la siguiente cuestión: “Y vosotros, ¿conocéis algún animal que empiece por x?”, dando así la posibilidad al niño-espectador-alumno para que averigüe la posible respuesta y estimule de este modo su capacidad.

Otros ejemplos en los que podemos comprobar la afirmación anterior, son los siguientes:

* “Igual es cuando una cosa se parece a otra”

(Gustavo enseña dos enormes galletas redondas; Triqui aparece y se come un trozo. “Ya no son iguales sino diferentes”)

* “Algo pesado quiere decir cuando una cosa cae más rápido que otra y algo ligero cuando una cosa cae más despacio” y es ejemplificado mediante la caída, por animación, de una pluma y de una pelota.

Vamos a dividir las formas de presentar el aprendizaje que posee este programa en varias clases:

1. Las letras, cuyo uso implica en el niño el inicio del hábito de lectura.
2. Los conceptos, es decir, lo relativo al léxico.
3. La sintaxis.

En cuanto al primer aspecto, el relativo a las letras, en cada programa se estudia una en particular, de tal modo que todo lo que ocurre ese día durante el programa versará sobre la letra en cuestión. Veamos varios ejemplos que podrán corroborar la anterior afirmación.

* Letra A: En uno de los fragmentos aparece la marioneta Triqui cocinando galletas con miel y explica que este producto procede de las “abejas”; en otro espacio, Epi y Blas dan de comer a unos peces en su “acuario” y posteriormente los cuentan; en un fragmento animado, la letra “A” se convierte por analogía en un triángulo-vela de barco-tejado de una casa-tobogán visto de perfil-triángulo musical-letra A; los personajes humanos juegan a adivinar palabras que empiecen por la letra “a” y así dicen: “aeropuerto, agua, aire, alimento”, etc.

Otro aliciente para aprender esta letra es el llevado a cabo mediante el uso de poemas y canciones; así, los personajes de acción real cantan la canción de esta letra:

“Sin la a no podríamos
 llamar a papá ni a mamá;
 con la a y otras letras
 tenemos la rana, la cama
 y un catamarán.
 ¡A! Para ¡Ah!,
 a de asombrase,
 a de abracadabra

y de cien cosas más.
 Busca en el aire la a,
 Ponla en el agua y espera,
 Ya crecerá”.

Como puede desprenderse de este ejemplo, el niño aprende múltiples palabras que llevan la letra en particular y si las desconoce, puede servir de aliciente para que las busque en el diccionario y comience a familiarizarse con éste.

*Letra K: En uno de los fragmentos con marionetas aparecen un equipo de animadoras en cuya camiseta se observa una enorme “k” y, mientras animan a su equipo, dicen a gritos: “Nada por aquí, nada por allá, demos un grito de hurra a nuestra K”; también aparece en otro fragmento un niño llamado Kike que hace kárate y compra un kilo de kikos en un kiosko.

*Letra D: Aparece un fragmento de dibujos animados donde varias bailarinas (cinco, el número del programa que se estudia), bailan al son del can-can con la letra “d” y, mientras danzan, cada una de ellas advierte que esta letra es “deliciosa, dinámica, divertida”... etc.

* Letra R: Una madre pregunta a su hijo en imágenes de acción real si puede ensamblar la letra “r” con las piezas de su juego de construcción; el niño lo hace y después la madre le incita a que busque cosas en su habitación que comiencen por esa letra y así el niño dice “robot, retrato, reloj, rueda”, etc.

* Letra C: Aparecen en dibujos animados un abanico abierto en posición vertical y se sobre impresiona una “c”, después aparecen varios círculos que se rompen y forman la letra en cuestión.

Como podemos observar, de los anteriores ejemplos, puede deducirse que, los asesores del programa intentan enseñar las letras atendiendo a motivaciones mediante las cuales el niño puede asimilar esos conceptos, de ahí que se aproveche cualquier fragmento para enseñar; así, cuando Epi y Blas van a dormir, siempre aparecen en sus camas las letras E y B, con lo que el niño asiduo al programa podrá identificarlas fácilmente.

Centrémonos ahora en el segundo apartado que íbamos a tratar, el relativo a los conceptos, a las palabras, en definitiva al léxico que los niños aprenden en este programa. Los métodos para presentarlo son semejantes a los anteriormente analizados: dibujos animados, fragmentos con marionetas o personajes de acción real, documentales, etc.

Veamos en la práctica algunos ejemplos que ilustrarán mucho mejor la afirmación antes enunciada:

*"Nariz": Aparece en un fragmento con marionetas el monstruo Triqui para contar una historia, se trata de las aventuras de Cyrano de Narizac.

*"Mar": Aparecen en dibujos animados el fondo submarino y, a través de él, el niño aprende elementos relacionados con el concepto tales como "nadar, pez, coral, conchas, arrecifes", etc. En otras ocasiones aparece un submarinista en un documental de acción real y nos muestra los conceptos "encima de", "debajo", "dentro", "a través de", "alrededor de", entre otros.

*En uno de los fragmentos con marionetas un niño decide poner etiquetas a todos los objetos que encuentra en su cocina y así lo coloca: "taza, vaso, cafetera, nevera, lavadora", entre otros.

*En un fragmento con las marionetas Coco y Gustavo discutiendo sobre la diferencia que existe entre "un largo periodo de tiempo" y "un corto espacio de tiempo". Para ejemplificarlo, cada uno de ellos realiza una acción; por ejemplo, coco salta durante unos segundos y, por el contrario, Gustavo lo hace durante más tiempo y así sucesivamente con las siguientes acciones: reír, cantar o hablar, de tal forma que el niño-espectador-alumno aprenda la diferencia entre ambos conceptos pero a la vez conozca palabras y acciones que hasta ese momento puedan ser desconocidas para él.

*Otro concepto puede ser el de "alto"/"bajo". Para ello presentamos un diálogo entre las marionetas Epi y Blas:

Epi: Oye, Blas, tienes la radio muy alta.

(Blas no responde y sigue bailando)

Epi: Blas, que tienes la radio muy alta.

(Blas sigue sin hacer caso y Epi ya molesto insiste)

Epi: ¡Haz el favor de bajar el volumen de la radio que está muy alta!

(Blas apaga la radio y responde)

Blas: Lo siento, Epi, pero es que la radio estaba muy alta y no podía oírte.

*Al hablar de animales, los personajes humanos juegan a imitar el sonido que realiza cada uno de ellos; así, el burro "rebuzna", el gato "maúlla", el león "ruge", entre otros.

*También las partes del cuerpo ocupan un lugar destacado; mediante un fragmento animado, una niña ve cómo nieva y decide salir a jugar con la nieve. Para ello se coloca se coloca su ropa en orden: botas de goma, jersey, abrigo, bufanda, guantes, etc.

*Otros conceptos típicos que también se intentan transmitir son, por ejemplo: “lo redondo, pico/boca, lejos/cerca, rápido/lento, tarde/temprano, frío/calor, las estaciones del año, los colores, los meses, los días de la semana”, entre otros. Por ejemplo, en uno de los fragmentos con marionetas, un hombre pide una pizza por teléfono: “Con salchichas y champiñones por encima”. El muñeco Coco aparece enseguida pero sin lo que el hombre quería, así que le vuelve a repetir su pedido; a continuación, Coco trae encima una maceta de champiñones y un par de salchichas.

La forma de presentar estos conceptos es similar a las vistas anteriormente, pero en otras ocasiones se emplean canciones, poemas o adivinanzas; por ejemplo, en el barrio hay un panadero, para aprender la labor que éste lleva a cabo, los niños cantan la siguiente canción:

“La tía Melitona ya no amasa el pan,
 porque le falta la harina y la sal,
 y la levadura la tiene Pamplona
 por eso ya no amasa, la tía Melitona”.

También hay una pintora, por lo que los niños cantan su canción:

“Pintar, pintar, pinta sin parar,
 mojar y extender
 y vuelta a empezar.
 Pintamos las flores
 De muchos colores,
 El sol de amarillo
 Y las nubes de blanco”.

Mediante estas canciones, los niños aprenden léxico relacionado con alguna profesión, en este caso la del panadero y la de pintor. Otra forma la constituyen las adivinanzas; así, Epi le dice la siguiente a Blas: “Doy al cielo resplandores cuando deja de llover, abanico de colores que nunca podrás coger” y mientras, por la ventana de la habitación en la que ambos se encuentran, aparece un arco iris.

Para explicar el concepto “dormir”, cantan la siguiente canción:

“Hora de dormir,
 hora de dormir,
 los ojitos a cerrar
 hasta el sol salir.
 Personas y animales,
 Un día y otro más,

Dormirán, no pueden elegir
 Porque todo el mundo tiene que dormir”.
 Cuando llueve igualmente se hace lo propio:
 “Está lloviendo hoy
 el cielo está gris,
 llueve fuera sí
 y yo no puedo salir;
 pero es bueno que,
 llueva hoy”.

Como puede observarse, las rimas sencillas y pegadizas, el ritmo ágil y dinámico junto con unas letras asequibles, permiten al niño aprender conceptos y emociones que antes no sabía o desconocía y que, a base de cantarlas una y otra vez, los va adquiriendo. Otros conceptos que también se estudian en este programa son :”bailar, correr, trotar, danzar, estar alegre/triste, ser o estar loco/feroz/genial”, entre otros.

En definitiva, el niño adquiere valores y conceptos relativos al mundo y al ámbito que le rodea: la familia, los amigos, la naturaleza, la ciudad, el campo, los animales, la escuela, los colores, las acciones que se pueden realizar, las partes del cuerpo humano, los nombres de días, estaciones, meses...

Por último y en cuanto al aspecto relacionado con la fraseología y la sintaxis, el niño adquiere hábito y emula a las personas que ven este programa; dice lo que ellos dicen, canta lo que ellos cantan... es por ello que la sintaxis que se emplee en los guiones no es excesivamente ambiciosa en el sentido demostrar un conjunto amplio, antes bien, debe mostrar elementos básicos, estructuras del tipo S+P (“El sol es redondo y amarillo”) o de S+P-CD- (“Blas pinta un círculo redondo”). Todo está milimétricamente calculado para que el niño adquiriera estructuras básicas y, a raíz de los conceptos que vaya asimilando, construya sus propias sentencias y oraciones.

Nos hemos detenido en el ámbito de la lengua para ejemplificar la enseñanza en este tipo de programas, pero también las disciplinas matemáticas ocupan y cumplen una función destacada ya que, de hecho, se emplean básicamente los mismos procedimientos que en los anteriores casos arriba enumerados.

Dado el éxito que este tipo de programas alcanzan, existen toda una multiplicidad de complementos en el mercado editorial que vienen a continuar la labor educativa iniciada durante la emisión de estos espacios, de tal manera que el niño, una vez haya visto el programa del día pueda jugar, divertirse y aprender con las revistas y

libros surgidos a raíz de los mismos. En libros como *Saltar* o *¡Socorro!*, tanto el léxico como las estructuras sintácticas empleadas son sencillas de tal forma que el niño, mediante vistosos dibujos de llamativos colores y formas que complementan al texto, adquiera con sencillez y prontitud vocabulario: “galopar, trotar, correr, levantarse...”.

En las revistas derivadas de “El libro gordo de Petete“, al ser su destinatario un público de edad más avanzada, los conceptos que nos muestra van acompañados de toda clase de actividades complementarias: poesías, tebeos, historietas, pasatiempos... así, destacamos uno de ellos consistente en colocar uno de los siguientes diptongos en las palabras que a continuación se nos enumera: “ai, oi, eu, ia, ie, io, iu, ei, au, ou, ua, ue, ou, ui” en “huevo, bailarina, aula, Europa, indio, ingeniero, peine, auto”; también contiene apartados en que el niño profundiza en el léxico de otros idiomas; así, a través del italiano, francés, portugués, inglés, español, alemán, japonés, hebreo, griego, árabe y esperanto, se nos muestran conceptos relativos a la naturaleza, el campo o la música: “músico, musicien, musician, musiker, musiqui, muzikanto...”

Por último, en las revistas derivadas de “Barrio Sésamo”, los procedimientos para adquisición de conceptos, son prácticamente semejantes a los descritos anteriormente; por ejemplo, a la hora de que el niño aprenda los nombres de los colores, los educadores emplean pegadizos poemas acompañados de dibujos grandes y llamativos acompañados de los personajes que intervienen en el programa:

“Óscar pinta una bandera,
en verde y a su manera”

.....

“Paco Pico, en amarillo,
con pincel; él no es tan pillo”

.....

“Pinto en azul tartaletas,
soy el monstruo de las galletas”

.....

“Elmo, que tiene bueno ojo,
pinta su bandera en rojo”

Y así sucesivamente, también, los trabajos de manualidades, los pasatiempos, los juegos de mesa o los recortables, son procedimientos habituales en estas revistas.

En definitiva y a modo de conclusión, podemos afirmar que existen métodos y procedimientos, técnicas de enseñanza que intentan descodificar ese entramado, ese código de signos dotados, aislada o conjuntamente de significados. Por esta naturaleza, tanto para la lectura como para la escritura, existen unos métodos globales de aprendizaje a partir de los cuales se crea una motivación que despierta en el escolar el interés por descifrar el significado de las palabras y frases más sencillas; este entramado le permitirá dominar las distintas unidades de la lengua, palabras o frases y discursos; esto es, un nivel de introducción o alfabetización, según se quiera llamar, que prepare al escolar para servirse posteriormente de dicha forma de lenguaje en una fase posterior de utilización o aplicación; y no olvidemos que para que el niño aprenda se requieren tres condiciones fundamentales:

- 1- Que quiera aprender.
- 2- Que crea que puede alcanzar su propósito, por lo que habrá que incitarlo a aprender y,
- 3- Que se le proporcione un aprendizaje contextualizado dentro de su ámbito, mediante apoyos extraescolares y actividades complementarias.

EL ANÁLISIS DE LAS COMPARATIVAS Y LAS CONSECUTIVAS

JUAN ANTONIO MOYA CORRAL

Grupo de investigación: "Estudios de español actual"

Universidad de Granada

1. CONSIDERACIONES GENERALES¹

No es asunto fácil el análisis de las construcciones comparativas y consecutivas. Para empezar, ni siquiera existe acuerdo respecto del grupo de oraciones en el que se deben enlazar. La Gramática Tradicional las ha incluido entre las llamadas "adverbiales impropias" junto a las condicionales, concesivas², etc. Más tarde, tras la clasificación tricotómica de la "oración compuesta"³, las adverbiales impropias en bloque fueron trasladadas al grupo de las interordinadas, aunque no hay acuerdo absoluto, pues, si bien las consecutivas son consideradas interordinadas por todos los autores, no es así con las comparativas, que son silenciadas en algún estudio⁴.

¹ Este trabajo no es más que un complemento de los que se han publicado en años anteriores en las *Actas de las Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, por tanto, los conceptos teóricos que aquí se utilizan —*interordinación*, *inclusores*, etc.— son los mismos que allí se describieron.

² Cfr.: A. Narbona Jiménez: *Las subordinadas adverbiales impropias en español (II)*, Málaga, Ágora, 1990.

³ Cfr.: A. García Berrio: "Bosquejo para una descripción de la frase compuesta en español", *Anales de la Universidad de Murcia*, XXVIII, curso 1969-70, págs. 209-231. Rojo, G.: *Cláusulas y oraciones*, Santiago de Compostela, anejo 14 de *Verba*, 1978. Molina Redondo, J. A. de (1985): "En torno a la oración compuesta en español", en *Philologica hispaniensa in honorem Manuel Alvar*, II, Madrid, Grados, págs. 513-27.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que los conceptos de comparativas y consecutivas son de carácter semántico y no sintáctico, hecho que puede inducir a confusión. Finalmente, no debe olvidarse que comparativas y consecutivas son construcciones diferentes tanto en su contenido semántico como en su estructura sintáctica.

La verdad es que el arranque hacia una interpretación científica, funcional, de estas construcciones hay que buscarla en Emilio Alarcos, él fue quien en su artículo “El español /que/”⁵ llamó la atención sobre este y otros tipos de /*que*/. A partir de ahí, han sido sus discípulos de la Escuela de Oviedo los que han dedicado la atención que merecían estas construcciones⁶ y han sabido inscribirlas en el grupo que ciertamente les corresponde: la subordinación, en su clasificación dicotómica o, lo que viene a ser lo mismo, la oración compleja, para los que partimos de una clasificación tricotómica.

Pero, antes de reflexionar acerca de las coincidencias entre ambas construcciones conviene conocer el funcionamiento específico de cada una de ellas.

2. LAS COMPARATIVAS

Dos son los tipos de construcciones comparativas. Dos estructuras sintácticas que nada tienen que ver entre sí (no se pierda de vista lo dicho arriba: “comparativo es un concepto semántico”):

1. Construcciones con *de + artículo + relativo*.
– Pedro estudia más *de lo que* te piensas.
2. Construcciones con *más, menos, tan... que, como*
– Pedro es *tan* estudioso *como* María.

Las construcciones del grupo 1. no ofrecen mayor dificultad, se trata de construcciones de relativo canónicas que están subordinadas al intensivo (*más, menos*)

⁴ Un estudio comparativo se puede ver en J. A. Moya Corral: “La oración compleja: los inclusores”, en *Actas de la II conferencia internacional de hispanistas de Rusia*, Moscú, en prensa

⁵ En *Estudios de Gramática Funcional*, Madrid, Gredos, 1970, págs. 192-206.

⁶ Destaquemos, entre otros los siguientes trabajos: Martínez, J. A.: “Construcciones y sintagmas comparativos en español actual”, en *In memoriam Inmaculada Corrales*, vol. I, La Laguna, Universidad, 1987, págs. 319-36, incluido también en J. A. Martínez: *Cuestiones marginadas de gramática española*, Madrid, Istmo, 1994, págs. 115-172, por donde citaremos. J. Martínez Álvarez: “Conectores complejos en español”, en *Lecciones del I y II Cursos de Gramática Funcional*, Oviedo, Universidad, págs. 131-40. Gutiérrez Ordóñez, S.: *Las odiosas comparaciones*, Logroño, Consejería de Cultura, Deportes y Juventud, 1992. A. I. Álvarez Menéndez: *Las construcciones consecutivas en español*, Oviedo Universidad, 1989. Sobre este asunto puede verse también J. A. Moya Corral: “Tres funciones distintas y un solo /que/ verdadero”, en prensa.

mediante la preposición *de*. En el ejemplo de arriba la secuencia “más *de lo que* te piensas” es el CC de “estudia”. A su vez, el mencionado CC es un sintagma cuyo núcleo es “más” y su adyacente la proposición de relativo, “*lo que te piensas*”⁷, subordinada al núcleo mediante la preposición *de*. Este grupo, lógicamente lo excluimos de nuestro análisis, dado que su estructura es bien conocida

Más complejas son las del grupo 2. que presentan múltiples dificultades, entre las que están:

- a) La secuencia que introduce el inclusor */que/* no suele presentar la forma estándar de oración, es decir, suele carecer de un verbo en forma personal.
- b) El inclusor */que/* parece ser un relativo que marca la dependencia de la proposición que incorpora respecto de un adjetivo —*mayor; menor...*— o de un adverbio —*más, menos, tan...*—.
- c) El inclusor */que/* no desempeña ningún oficio sintáctico en la proposición que introduce.

Estas y otras peculiaridades del */que/* comparativo, las analizamos más abajo en el apartado 2.2., pero antes es imprescindible conocer las partes de las construcciones comparativas.

2.1. ELEMENTOS DE LAS ESTRUCTURAS COMPARATIVAS

El profesor noruego Otto Prytz en un estudio, ya clásico, sobre las “Construcciones comparativas en español”⁸ reconocía las siguientes partes:

1. Dos “términos de la comparación”. El 2º va precedido de *que* o *de*.
 - Pedro es más alto que *su padre*
 - Pedro come más *carne* que *verdura*
2. “Término subordinado de la comparación”. Lo que sigue a *que*
 - Pedro es más alto que *su padre*
 - Pedro es más alto que *cualquiera de los vecinos del Chaparal*
3. “Cuantificador comparativo”: *más, menos, tan(to)*.
4. “Partícula comparativa”: *que, como, de*.
5. “Rasgo comparado”: rasgo que se compara entre los dos términos.
 - Pedro es más *alto* que su padre
 Aquí se comparan a “Pedro” y “su padre” en función del rasgo *alto*.

⁷ No entramos aquí en las alternativas interpretativas que plantea el “artículo ante relativo”.

⁸ *R.Ro.*, 24, 1978, págs. 260-78.

6. “Fondo común”: elementos comunes pero no comparados y que no se repiten en el segundo término.
7. “Núcleo de la comparación”: es el elemento sobre el que incide el cuantificador, puede ser:
 Un adjetivo: Juan escribe cartas más *aburridas* que María.
 Un adverbio: Juan escribe cartas más *frecuentemente* que María.
 Un sustantivo: Juan escribe más *cartas* que María.
 Cero: Juan escribe más que María.
- A estos siete elementos S. Gutiérrez Ordóñez, en el estudio mencionado (pág. 10), añade un octavo.
8. “Núcleo de estructura comparativa”: elemento sobre el que incide el núcleo de la comparación.
 — Juan escribe *cartas* más aburridas que María.
 — Juan *escribe* más que María.
 Es hora ya de referirse a los tres aspectos mencionados más arriba

2.2. EL /QUE/ COMPARATIVO

Henos indicado tres peculiaridades de las construcciones comparativas que conviene aclarar.

2.2.1. LA ELIPSIS EN LAS COMPARATIVAS

Uno de los rasgos constitutivos de las estructuras comparativas es el que se deriva de la “obligación de suprimir en el segundo término de la comparación el fondo común”. Se trata de una *Ley de economía* de obligado cumplimiento so pena de caer en agramaticalidad. Así, en:

— Juan escribe cartas más aburridas que María,
 se ha suprimido en el segundo término de la comparación “escribe cartas”, que es lo que constituye el fondo común. Si se repitieran estos elementos la frase resultante sería inaceptable:

— *Juan escribe cartas más aburridas que María escribe cartas.

Estos elementos del fondo común, que no aparecen en el enunciado, son, sin embargo, fundamentales en el análisis de estas construcciones. Para poder interpretar sintácticamente los elementos que aparecen en el segundo miembro de la comparación es imprescindible reponer, catalizar, lo que se ha elidido, el fondo común. Así, en el ejemplo anterior no se puede saber qué función desempeña “María” si no se vincula con el verbo eludido “escribe”.

En definitiva, hay que aceptar que el segmento que introduce el */que/* comparativo no es más que una oración, aunque, en superficie, manifieste una estructura distinta. La ley de economía condiciona intensamente la apariencia física de las construcciones comparativas.

2.2.2. CARÁCTER RELATIVO DEL /QUE/ COMPARATIVO

Es este, sin duda, el rasgo que más ha dado que hablar, en el que más interés han puesto los lingüistas por aclararlo, y en verdad que los estudios más atinados sobre el tema coinciden en aceptar que el */que/* comparativo, al igual que el resto de los relativos, subordina la proposición a su antecedente; sin embargo, existe una comprensible resistencia a asociar el */que/* comparativo con el conjunto de los “verdaderos relativos”. Efectivamente en:

—He leído el libro que me prestaste,

—Mi galgo corre más que el tuyo

el segmento “el libro que me prestaste” es un sintagma con unidad funcional —CD de “he leído”—, en donde “libro” es el núcleo sobre el que incide la proposición de relativo. De igual modo, “más que el tuyo” también es un sintagma con unidad funcional —CC de “corre”—, en cuyo interior existe un núcleo “más” y un adyacente que es la proposición que introduce el */que/* comparativo. ¿Cuál es, pues, la diferencias?

La diferencia está —obviemos las exigencias de la ley económica— en que en el */que/* comparativo se reúnen, se amalgaman, dos funciones gramaticales: la de *inclusión*, mediante la cual se incorpora una unidad predicativa en otra unidad predicativa; y la de *relativización*, que consiste en subordinar una proposición a un elemento nominal externo a dicha proposición. El *que* relativo, en cambio, añade a esas dos funciones, básicas, la de *pronominalización*. Es decir, el relativo es además un pronombre y, como tal, reproduce a su antecedente. En los ejemplos anteriores, el inclusor pronombre relativo *que* de “que me compraste” pronominaliza a “perro”; en cambio, el inclusor relativo *que* de “que el tuyo” no pronominaliza a “más”. Se hace necesario, pues, diferenciar dos conceptos que nada tienen que ver entre sí, pero que frecuentemente se confunden: el *núcleo de la proposición de “relativo”* y el *referente o antecedente⁹ del pronombre “relativo”*:

⁹ Entendemos que es más adecuado el término *referente*, sin embargo, la tradición gramatical ha consagrado el de *antecedente* para los pronombres de relativo.

- a) El *núcleo de la proposición de “relativo”* no es más que el elemento nominal sobre el que incide la proposición que introduce el inclusor relativo /*que*/₂. Entre ambos funtivos se genera una relación de determinación, en donde el núcleo es el elemento nominal, y el adyacente la proposición incorporada por el /*que*/₂. Así, en:
- He comprado el *libro* que me recomendaste,
 - Pedro come *más* que su padre,
- el núcleo de la proposición de relativo es *libro* y *más* respectivamente.
- b) El *referente o antecedente del pronombre “relativo”* es la entidad pronominalizada y que puede estar o no presente como unidad léxica en el enunciado. De hecho, no está en:
- Quien bien te quiere te hará llorar,
 - Donde las dan, las toman,
- pero sí en las siguientes:
- El *alumno* de quien estuvimos hablando no se ha presentado al examen.
 - Este es el *hospital* donde trabaja Miguel.

Se trata de dos conceptos distintos y heterogéneos que no deben confundirse, aunque en el anunciado puedan coincidir en la misma forma lingüística.

En definitiva, cabe decir que el /*que*/ comparativo no es más que un /*que*/ inclusor relativo pero no pronombre. En cambio, los relativos canónicos son también /*que*/ inclusores relativos, pero se caracterizan porque añaden a la condición de pronombres, de ahí que señalen a su referente, antecedente.

2.2.3. EL /QUE/ COMPARATIVO NO ES UN ELEMENTO NOMINAL

Esta condición se desprende de lo que se acaba de decir en el punto anterior. Como es sabido, el pronombre es una categoría semántico-gramatical¹⁰ que, según sus múltiples manifestaciones, funciona como sustantivo, adjetivo o adverbio. Así, por ejemplo, los pronombres relativos pueden ser sustantivos (*que, cual, quien*), adjetivos (*cuyo*), o adverbios (*donde, como, cuando, cuanto, mientras*), y como tales funcionan en el enunciado. De modo que el pronombre relativo satura dentro

¹⁰ Cfr.: A. Alonso y P. Henríquez Ureña: *Gramática Castellana*, primer curso, Buenos Aires, Losada S.A., 12 ed., 1954, págs. 222 y ss. A. M. Barrenechea: “El pronombre y su inclusión en un sistema de categorías semánticas”, en A. M. Barrenechea y M. V. Manacorda de Rosetti: *Estudios de Gramática estructural*, Buenos Aires, Paidós, 1979, págs. 27-70. J. A. de Molina Redondo: “El pronombre como categoría Funcional”, en *Estudios ofrecidos a Emilio Alarcos Llorach, III*, Oviedo, Universidad, 1978, págs. 237-253.

de la oración que introduce una función sintáctica: Sujeto, CD, CI, CC, Suplemento, etc. Por el contrario, el */que/* comparativo no está habilitado para desempeñar ninguna función sintáctica, habida cuenta de que no es un pronombre, no es un elemento nominal.

3. LAS CONSECUTIVAS

Las consecutivas que se asemejan a las comparativas son las llamadas correlativas del tipo: *tan, tanto, tal...que*. Realmente la semejanza formal se da entre la consecutivas y las comparativas de igualdad. Como es sabido, las comparativas pueden ser de desigualdad (superioridad e inferioridad) y de igualdad. En las primeras la correlación se establece entre adverbios o adjetivos (*mayor, menor, más, menos*, etc) y *que*. En las de igualdad entre *tanto, tan, tal* y *como*:

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

Estas últimas son las que coinciden con las consecutivas, de modo que la oposición *como/que* es la que indica la diferencia entre ‘comparativo’ y ‘consecutivo’:

<i>tanto, tan, tal</i>	<i>que</i>	Consecutiva
	<i>como</i>	Comparativa

No es necesario destacar los rasgos que diferencian las consecutivas de las comparativas, sin embargo, sí conviene señalar dos aspectos que pueden servirnos para el análisis. En primer lugar, las consecutivas no se ven afectadas por la ley de economía, de modo que el segmento que introduce el */que/* consecutivo es siempre una proposición con todos sus elementos.

– María se asustó tanto que no volvió nunca a reunirse con aquellas amigas

En segundo lugar, conviene destacar la fuerte trabazón que existe entre los elementos de la correlación consecutiva o, lo que es lo mismo, el estrecho vínculo que existe entre el */que/* consecutivo y su antecedente. Hasta tal extremo es así, que la presencia de la forma */que/* modifica la condición comparativa de su antecedente (*tan, tanto, tal*), el cual, en ese contexto, recupera su valor estándar de intensificación. Véanse los ejemplos siguientes:

a) María es *tan* guapa *como* su hermana.

b) María es *tan* guapa *que* impresiona.

En a), *tan* tiene un sentido comparativo y no intensivo; tanto es así que, en ese contexto, “María” podría ser fea, dado que su belleza no está determinada por la intensidad que pudiera asignarle el modificador *tan*, sino por su relación con la belleza de su hermana. Por el contrario, en b) *tan* es plenamente un intensivo de la cualidad que expresa la belleza; en este segundo ejemplo no se puede poner en duda la belleza de “María”.

Esta misma fuerte relación que une a los miembros de la correlación explica que, con relativa frecuencia, el *que* atraiga hasta su mismo grupo tonal a su antecedente:

—María es muy guapa, tanto *que* impresiona.

Pero, en cualquier caso, conviene diferenciar entre el tipo de relación semántico-pragmática que se establece entre los miembros de la correlación consecutiva¹¹ y la función sintáctica que se genera, por un lado, entre el antecedente y la proposición que incorpora el */que/*, y, por otro, entre el sintagma constituido por núcleo y proposición, y la oración compleja en su totalidad. Así en:

—Ana tenía tantos juguetes que nunca llegó a disfrutar de ellos, el sintagma *tantos juguetes que nunca llegó a disfrutar de ellos* es el CD de *tenía*. El núcleo del referido CD es *juguetes* y sobre él incide el adyacente *tantos que nunca llegó a disfrutar de ellos*, del mismo modo, la proposición que incorpora el relativo *que*, en este caso *nunca llegó a disfrutar de ellos*¹², es adyacente de *tantos*. En definitiva, el análisis de las consecutivas es el mismo que se sigue en la comparativas, pero sin el engorro de los elementos catalizados.

En cuanto a los rasgos funcionales, consecutivas y comparativas, como se verá más abajo, coinciden plenamente.

¹¹ J. A. Martínez en su artículo tantas veces citado (pág 169) y A. I. Álvarez Menéndez en su libro ya mencionado consideran que entre los dos elementos de la «co-relación» consecutiva existe una relación de “interdependencia o solidaridad”.

¹² Obsérvese que en las consecutivas (también en las comparativas) no se debe considerar al inclusor relativo *que* entre los miembros de la proposición, pues su función gramatical acaba ahí, en la inclusión y la relativización. El hecho de no ser pronombre lo exime de funcionar en el interior de la oración que incorpora. En cambio, en las relativas canónicas, del tipo: “El coche que me he comprado corre poco”, hay que considerar al inclusor pronombre relativo *que* como miembro de la proposición, pues, dado su carácter de pronombre—sustantivo aquí—, su función gramatical se extiende a la oración que incorpora.

4. LOS RASGOS DE LAS COMPARATIVAS Y LAS CONSECUTIVAS

Ambas construcciones presentan una forma */que/* caracterizada por los siguientes rasgos:

1. Incorpora una proposición en la oración compleja.
2. Subordina la oración que incorpora a un elemento externo a ella (*mejor, más, menos, tan, tanto, tal, etc.*).
3. No desempeña una función en la oración que incorpora.

De acuerdo con estas características, el */que/* de las comparativas y las consecutivas es un inclusor (rasgo 1.), es un relativo (rasgo 2) y no es pronombre (rasgo 3.). Ello indica que este */que/* no es más que un */que/* relativo en el que no se amalgama la función de pronominalización y, consecuentemente, no puede suturar ninguna función en la proposición que incorpora.

5. EL ANÁLISIS DE LAS COMPARATIVAS Y LAS CONSECUTIVAS

En toda oración compleja en cuyo interior se encuentre una estructura comparativa o consecutiva de uno de los tipos que aquí se han comentado, hay que considerar la existencia de una proposición complementaria del adjetivo (*mejor, peor, mayor, etc.*) o del adverbio (*tan, tanto, más, menos, etc.*), según sea la naturaleza del núcleo de la proposición de relativo. Veamos unos ejemplos:

—Pedro come más fruta que verdura.

En este ejemplo “más fruta que verdura” es el CD de “come”, donde “fruta” es el núcleo del sintagma y “más que verdura” su adyacente. Este adyacente a su vez constituye un sintagma, en cuyo interior encontramos ya los formantes característicos de todas las comparativas: un núcleo constituido por el adjetivo o adverbio comparativo —en el ejemplo que analizamos es “más”— y un adyacente que está constituido por la proposición que incorpora el relativo “que”. “Más” es, por tanto, el núcleo de la proposición de relativo. Se trata de una proposición complementaria. Ahora bien, la referida proposición no se puede analizar más que catalizando los elementos comunes a ambas partes de la comparación —“fondo común” según Otto Prytz—. Gracias a ese procedimiento sabemos que “verdura” en el CD de “come” y que el sujeto es también “Pedro”. En:

—Pedro escribe tantas cartas como su hermano,
cabe el mismo análisis con la diferencia de que en este ejemplo, habida cuenta de que se trata de una comparativa de igualdad, el */que/* adopta en el enunciado la forma de [*como*].

Las dos variantes en que se manifiesta el */que/* de las comparativas no son más que dos caras de una misma unidad funcional.

En las consecutivas encontramos los mismos componentes funcionales. Veamos los ejemplos:

—Ese político es tan inepto que ascenderá pronto en el partido.

Aquí tenemos un oración compleja en donde se manifiesta una estructura atributiva, cuyo atributo es “tan inepto que ascenderá pronto en el partido”. El núcleo de este sintagma atributo es “inepto” y el resto es su adyacente, en donde, de nuevo, se muestran los componentes de estas estructuras: un núcleo constituido por un intensivo—en el ejemplo que analizamos es “tan”—y un adyacente que es la proposición que incorpora el relativo “que”. “Tan” es, por tanto, el núcleo de la proposición de relativo. Se trata, pues, de una proposición complementaria del adverbio “tan”. La proposición incorporada, como todas las consecutivas, no presenta ningún rasgo especialmente reseñable.

En las consecutivas llamadas “de manera”, se prescinde del intensivo característico de las correlaciones comparativas:

—Estacionó el camión de manera que estuvo la calle cortada todo el día.

En este ejemplo el núcleo sobre el que incide la proposición es la locución modal “de manera”.

En definitiva, las construcciones comparativas y consecutivas son oraciones complejas en las que un inclusor relativo, [*que*] o [*como*], incorpora una oración complementaria del adjetivo o del adverbio, según la naturaleza gramatical del antecedente del relativo, dicho con términos más precisos: según la naturaleza del núcleo de la proposición.

EXPRESIÓN Y COMPRENSIÓN ORAL

ENCARNI ORTIZ EXTREMERA

I. DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN ORAL

Normalmente, la enseñanza de la lengua se ha enfocado a la adquisición de las destrezas para escribir y expresarse por escrito dejándose en un segundo plano el desarrollo de la capacidad para expresarse oralmente.

Habría que prestar mayor atención a la expresión oral (disponiendo de un material imprescindible que lo facilite: dominio de un vocabulario básico que sea usado con facilidad por el alumno).

A) DIDÁCTICA DEL VOCABULARIO

Es el conjunto de normas que hemos de tener presentes para alcanzar el óptimo desarrollo intelectual del alumno por medio del aprendizaje del vocabulario.

Objetivos

- Adquirir los vocablos más usuales de su medio.
- Usar los vocablos aprendidos intra y extraescolares.
- Comprender los vocablos empleados en su ambiente.
- Despertar en los alumnos inquietud por adquirir nuevos vocablos.
- Los alumnos valorarán positivamente el expresarse con precisión y rigor al describir escenas sencillas de la vida cotidiana.

Contenidos

Los vocablos que deben formar parte del programa del ciclo preparatorio han de ser:

- Usualidad dominante en su medio.
- Viabilidad de los vocablos para incrementar la fluidez verbal del alumno, la capacidad intelectual y contribuir a desarrollar las estructuras lingüísticas.
- Empleo de los vocablos en las restantes áreas del currículo.

García Hoz y otros investigadores han distinguido los vocablos en función de su usualidad y del empleo en ámbitos científicos, clasificando el vocabulario en fundamental, común y usual.

Metodología

- El método global estriba en partir de las estructuras generales interactivamente consideradas y núcleos de aprendizajes que faciliten al alumno el conocimiento del vocabulario como algo integrado y coherente.
- El método activo parte del principio de actividad (el verdadero aprendizaje es el que realiza el alumno como protagonista del mismo).
- La Dinámica de grupos es un método que emplea la interacción de sus miembros para conseguir los objetivos cognoscitivos (dominio de los vocablos) y los objetivos afectivos (creación de actitudes de solidaridad).

Técnicas

Para conseguir los objetivos marcados en los métodos citados debemos emplear una serie de técnicas:

- Elaboración de un diccionario personal y otro de aula que recojan los vocablos básicos (empleados en el medio del alumno). Familiarizando al alumno con el manejo de un diccionario selecto.
- Empleo integrado del vocabulario. El vocabulario puede servirnos como base para la elaboración de objetivos integrados que deben alcanzarse.
- Trabajo en equipo. El psicogrupo es un marco apropiado para fomentar la comunicación entre los alumnos. Facilitando el cultivo del vocabulario y el desarrollo de las actitudes sociales.
- Procurar el empleo exacto y riguroso de los vocablos. El profesor inculcará a los alumnos el empleo esmerado de la lengua, creando hábitos de adecuada entonación, ortología y exactitud.

Evaluación

Para determinar en qué medida hemos alcanzado los objetivos propuestos, tenemos que tener en cuenta los siguientes indicadores:

- Actitud del alumno ante el aprendizaje de nuevos vocablos.
- Elaboración y empleo de su diccionario personal.
- Comprobación del uso que hace de los vocablos aprendidos en la expresión oral y escrita.
- Empleo espontáneo del diccionario para enriquecer su léxico.
- Utilización precisa y adecuada de los vocablos empleados en distintas situaciones y contextos.

B) LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA HABLADA

La Didáctica de la expresión oral pretende conseguir que el alumno desarrolle su capacidad para pensar, mediante el esfuerzo realizado para lograr una correcta exposición del pensamiento.

Un requisito importantísimo para expresarse bien oralmente es la lectura: “se aprende a hablar leyendo”.

La finalidad que persigue la lectura es que sus valores inspiren la propia capacidad de expresarse.

Otra forma de aprender a expresarse oralmente es hablar en voz alta. “Aquél que empieza sin saber qué decir y cómo decirlo, termina sin saber lo que ha dicho”.

Objetivos

- Pronunciar con adecuada entonación y precisión los vocablos y frases empleadas.
- Mantener una sencilla conversación sobre un tema de la vida cotidiana.
- Capacitar al alumno para que describa un paisaje, enumerando los datos más destacados.
- Emplear las formas verbales en el tiempo correcto que le corresponda.
- Desarrollar la aptitud lingüística que permita al alumno no expresar con corrección su pensamiento.
- Enumerar las cualidades de una persona, objeto o realidad solicitada y sus contrarias.
- Exponer de modo razonado su opinión sobre algún suceso.
- Recitar sencillos cuentos y poesías.
- Sentir placer al expresarse con precisión y rigor.

Metodología

- El método activo es el más adecuado para estimular a los alumnos a que realicen un elevado protagonismo en la expresión oral.
- La Dinámica de grupo pretende suscitar la interacción de los alumnos a fin de que logren comunicarse entre ellos.
- El método individualizado procura atender de modo específico a cada uno de los alumnos contribuyendo así a evitar inhibiciones de los niños tímidos y corrigiendo a tiempo posibles dislalias.

Técnicas

- Exposición libre y creativa. Los alumnos elegirán un tema de su agrado, después exponiéndolo. Puede realizarse en grupo o individualmente.
- Diálogo orientado. El profesor selecciona el tema o lo proponen los alumnos, pero el docente, elegido el tópico, escribe varios vocablos en la pizarra explicando sucintamente lo mismo. Posteriormente, el profesor hace una breve introducción, invitando inmediatamente a los alumnos a intervenir.
- Dramatizaciones. Los niños representarán obras sencillas (compuestas por ellos o seleccionadas por el profesor). También emplearán guiñol, en el que se combina la emoción, el juego y el ejemplo.

Evaluación

Los indicadores que hemos de tener en cuenta para elaborar las pruebas son las siguientes:

- Comprobar la riqueza verbal y la espontaneidad para responder con precisión ante preguntas.
- La exactitud ortológica: expresión correcta de los vocablos.
- Coherencia en la exposición del pensamiento.
- Empleo adecuado de los vocablos aprendidos.
- Utilización de giros lingüísticos.
- Repetición indebida de estribillos o tópicos.
- Actitud de diálogo con sus compañeros y con el profesor.
- Capacidad de respeto y escucha ante los mensajes que le transmiten.

Defectos en el habla de los niños

- Vicios de la articulación.

Dislalias: dificultades que posee el niño al articular y que provocan:

- La sustitución de un fonema por otro: manaña, etc.
- La alteración de un fonema: vedera, por vereda, etc.
- La omisión del fonema: pa la do, para los dos.

Disfemias: son los tropiezos y repeticiones de los fonemas que experimenta el niño en el momento de hablar. Provocan:

- El tartamudeo, la imposibilidad momentánea de iniciar el habla.
- El tartajeo, la supresión de fonemas ante el deseo de hablar ligero.
- La balbucencia, la vacilante y débil pronunciación de los fonemas.

El profesor para contrarrestar los efectos de los vicios de articulación, debe:

- Hacer realizar algunos ejercicios de ubicación de los órganos vocales para la emisión del fonema;
- Hacer que el niño articule lentamente y con claridad;
- Provocar lecturas en voz alta;
- Realizar lecturas en voz alta;
- Estimular la recitación y declamación;
- Ejercitar modos de elocución;
- Orientar a la familia.
- Vicios de fonación.

Cuando los órganos de fonación sufren alteraciones, originan perturbaciones de la voz, conocidas con el nombre de disfonías. Dichas alteraciones se producen:

- Cuando la emisión de sonidos se efectúa en tono más alto de lo normal: disfonía de la infancia;
- Cuando la edad origina el cambio de la voz: disfonía de pubertad;
- Para corregir estos defectos, el docente hará que el niño realice ejercicios de respiración y fonación.

II. DIDÁCTICA DE LA COMPRENSIÓN ORAL

La comprensión oral pretende que el alumno entienda en profundidad los vocablos, giros y frases que emplea para comunicarse con los demás. El tratamiento didáctico es similar a lo expuesto anteriormente para la expresión oral, dando mayor énfasis a la concienciación y empleo que el alumno debe hacer de él. Es difícil pensar que el alumno se exprese con rigor si no comprende en profundidad lo que expresa.

La comprensión oral se da en una doble dirección:

- Comprensión de los mensajes que recibimos.
- Comprensión de los mensajes que transmitimos.

La comprensión de los mensajes exige en el alumno una disposición favorable a recibir y la capacidad para relacionarse con los demás. También es conveniente una actitud de apertura hacia el otro, lo cual, exige cultivar en los alumnos la capacidad para dialogar, entender y respetar al otro. De este modo, el área de la Lengua se convierte en un medio de potenciación de la socialización y en un recurso imprescindible de comunicación.

Para expresar con rigor los mensajes es necesario que se comprendan adecuadamente. En la expresión oral subyace un adecuado nivel de comprensión que da sentido y fundamento a los que transmitimos y a lo que recibimos.

Se pueden utilizar la misma metodología y técnicas empleadas en la expresión oral.

ALGUNOS INCONVENIENTES DEL USO DE ACTIVIDADES ORALES

En su realización y en sus resultados suelen observarse algunos inconvenientes:

- Si la participación en estas actividades es voluntaria, un número elevado de alumnos se inhiben de ellas.
- Si son obligatorias, pero se producen esporádicamente y no van acompañadas de otros ejercicios que ayuden a los alumnos en la planificación de sus textos orales, los menos capacitados fracasan y constituyen para ellos una experiencia desagradable que tienden a evitar en ocasiones posteriores.
- Ocupan normalmente un espacio reducido y marginal en el conjunto de las programaciones: son incursiones fuera de lo habitual (el desarrollo del temario) que no se relacionan con otras actividades de aprendizaje.
- A menudo proponen algo que los alumnos no pueden resolver (producir, por ejemplo, textos coherentes sobre temas que los alumnos no conocen suficientemente y les son ajenos).
- Con frecuencia no se evalúan. Aunque en algunos casos se califican con un nota, el profesorado se siente bastante inseguro respecto a lo que debe tener en cuenta a la hora de ponerla.

Estos inconvenientes sólo se pueden paliar con propuestas didácticas más generales en las que no se limite la enseñanza de la oralidad a la realización de actividades ocasionales.

BIBLIOGRAFÍA

Romera Castillo, José; *Didáctica de la lengua y literatura, método y práctica*, Playor, Madrid, 1988

Serrano, J. y Martínez, J.E.; *Didáctica de la lengua y literatura*, Oikos, Barcelona, 1997

Valdés, J. de: *Diálogo de la lengua*, en Barbolani (col.), 6ª ed., Cátedra, 1998

LA ORTOGRAFÍA Y SU ENSEÑANZA

(*notas de un coloquio*)

JOSÉ POLO

Universidad Autónoma de Madrid

0

En efecto: se trata de un conjunto de observaciones producto de la parte de coloquio tras mi conferencia *Problemas ortográficos en la enseñanza de la lengua española*, con la que se clausuró el *Octavo congreso sobre enseñanza de la lengua en Andalucía* (Huelva, 22-24 de mayo de 1997). Como en el volumen que recoge las actas correspondientes (publicado en el año 2000) no ha sido posible, por mor de la uniformidad, recoger el texto del diálogo ulterior, tras la exposición, lo publico ahora haciendo notar, simplemente, que su contexto o punto de arranque se halla en el mencionado texto expositivo, al que remito a quien desee establecer las oportunas conexiones. En los números «letrados» con **a** transcribo, o sintetizo, lo expresado por alguno de los asistentes en ese tiempo del coloquio; los que llevan **b** materializan mi respuesta. Todo, como se verá, en un tono vivo, directo, aunque al final he sustituido el subtítulo inicialmente pensado, *notas coloquiales*, por el más neutro con el que aparece.

1/a

En esta primera intervención, que no voy a poder transcribir porque resultó muy larga y el texto en el que me baso para su reelaboración ofrece lagunas capaces de desvirtuar el pensamiento de la persona que habló, se tocaron los siguientes puntos: **1**: se felicita al ponente por su «moralidad», necesaria en la vida universitaria, y por la defensa del fin sobre los medios [bien entendido todo esto]; **2**: se aprecia mi defensa de

los criterios semánticos, en última instancia, frente a la perspectiva meramente fónica (entiéndase: a la hora de precipitarse en plantear una reforma ortográfica o en establecer aplicaciones didácticas como si todo tuviera que supeditarse al subsistema fónico del español); 3: se habla del libro ortográfico de Luis Miranda Podadera, con incontable número de excepciones en no pocas reglas; 4: «no hay ortografía sin fonética»: se defiende la adecuación entre fonía y grafía, por ejemplo, diferenciando *b/v*, *ll/y*, *s/z*, *s/x*, etc., con ejemplos variados: *Vi a Babieca bebiendo vino*; *Fue esotérica la presentación del zéjel exotérico*; *Allí donde yazgas...yérqucte con orgullo*; etc.; 5: se habla, igualmente, de la importancia de la puntuación; se ilustra ello con alguna frase cuyo sentido varía según se puntúe de un modo u otro, vale decir, de acuerdo con la realización prosódica correspondiente; 6: finalmente, se refiere este primer interlocutor, coincidiendo con el ponente, a la conveniencia de utilizar sin complejo alguno el nombre español o lengua española para nuestro idioma.

1/b

a) Gracias, gracias. Telegráficamente. Vamos a ver... En efecto: ese conjunto de frases, con sus variantes, delata, sin la menor duda, la gran riqueza de posibilidades prosódicas de la estructura sintáctica del español; es decir: cómo, partiendo de una estructura sintáctica básica, puede haber tal cantidad de variantes... Pues bien: este mismo hecho tiene su correlato en la puntuación, hasta el grado de que yo puedo establecer puntuaciones tan matizadas, que, incluso, sean irrealizables prosódicamente. Un solo ejemplo: conocemos el uso de los signos de interrogación y exclamación... Por cierto: lo correcto es *exclamación*, no *admiración*; hablar de signos de admiración no es bueno: si fuésemos coherentes con esta terminología de contenido, otras veces nos veríamos obligados a hablar de signos de ironía, de odio, de exacerbación, de revancha, de delirio, de parodia, etc.; pero lo característico es que, sea cual sea el contenido, yo lo formulo con estructura prosódica de una exclamación, como podría ser una pregunta, una aseveración neutra, etc.: por lo signos de interrogación/signos de exclamación. Bien: a lo que iba... Pero yo puedo combinar, decía, ambos signos; puedo tener una frase que comience con interrogación y termine con exclamación o viceversa; que empiece con interrogación y exclamación y acabe con lo mismo o con exclamación e interrogación, etc.

b) En teoría conozco el matiz que yo querría transmitir; por ejemplo, mi primera intención —valga este lenguaje ingenuo— era preguntar, pero luego, sobre la marcha, quería darle relieve a la pregunta porque, más que pregunta auténtica, lo era solo de forma, «que no pregunta»/retórica, y deseaba reforzar la afirmación que en el fondo estaba en mi cerebro; así, pues, comienzo con interrogación y la hago seguir de exclamación, inmediatamente, /¿¡/, o al final del camino, /¿.....¡/; luego

comienzo a cerrar con una exclamación ya lo hago definitivamente con interrogación, /¿j.....!?!/; o bien, por ejemplo, /¿j.....?!//, etc. En fin, siempre se trata de situaciones de neutralizaciones varias, concibiendo el conjunto sincréticamente, aunque luego nosotros, al intentar explicarlo, lo «recreamos» linealmente, vale decir, justamente como no se ha plasmado en nuestro cerebro en la consabida ruta onomasiológica virtual.

c) Ahora, tendría que ser muy buen actor para poder llevar esto a la práctica; pero no importa: se nos muestra, una vez más, el código visual como una extrema realidad independiente frente a lo más corriente: su relativa dependencia de lo fónico. De ahí el sinsentido práctico de querer buscar a toda costa un correlato prosódico, etc., en los hechos objeto de una posible reforma ortográfica integral —vale decir, que abarque también la puntuación—, en la línea de a tal forma tal grafema... Eso es lo de menos; lo de más es que yo logre, de forma económica, eficaz y, a ser posible, elegante, diferenciar significados; la fonética/fonología acabará erosionándose, aunque sea a un ritmo que trascienda nuestras vidas. Si Dios nos diferencia también con los ojos, ¿por qué matar algo tan útil para la vida como es la mirada? Si miramos hacia todos los rincones del mundo, ¿por qué vamos a dejar de hacerlo, y eficazmente, hacia los espacios, digamos, de los códigos gráficos? ¿No es una maravilla que yo pueda distinguir significados de palabras a través de la oposición pictórico-funcional entre la *b* y la *v*? No tiene importancia cuál sea la realidad fonético-fonológica, sino el hecho trascendental de que tal oposición de código visual me permite diferenciar significados. Mi cerebro también necesita operar en una forma «inmanentemente gráfica», sin código oral interpuesto: se mantiene vivo el carácter de agilidad múltiplemente orientada de un cerebro igualmente polivalente. Todo esto cambia el sentido de una reforma ortográfica porque, en el fondo, lo más importante es, justamente, lograr diferenciar significados de modo eficaz, seguro, de manera que la esencial comunicación de los seres humanos permanezca lo más resistente posible al cambio innecesario, a la mecánica erosión puramente cronológica: que disfrutemos nosotros, y las futuras generaciones, el mayor tiempo posible de nuestro viejo, que no envejecido, idioma.

d) Lo de *esotérico/exotérico* funciona, como sabemos, con diferencia de significado, la cual debe mantenerse también en la pronunciación, evitando entrar en la zona de la vulgaridad propia de los que «mal pronuncian» *taxi* como si de una simple ese se tratara. En fin, en dicha pareja, aun diferenciadas gráficamente tales unidades léxicas, como lo están, no hay ninguna ventaja en confundirlas fonética y fonológicamente, pues ello iría socavando, por analogía, otros microsistemas fónicos

y se empobrecería innecesariamente, se oscurecería, parte de una zona en la que no se lesiona nada manteniendo los susodichos mecanismos de diferenciación interna. Así que, existiendo, como existe, el modelo de la buena pronunciación de *taxi*, por ejemplo, seamos igualmente cuidadosos con el abierto *exotérico*, procurando que no resulte verdaderamente *esotérico* o misterioso pronunciar bien tan sugestiva palabra.

e) En cuanto a lo de *b/v*, como ya sugerí que no valía la pena entrar en la parte técnica de la reforma ortográfica, porque la «sociedad» no está preparada para asumir las consecuencias de tal cambio de fondo, pues... no quisiera adentrarme en este asunto: no le doy la importancia pedagógica que suele dársele. Ya hay multitud de trabajos en torno a lo de bilabial/labiodental y su repercusión posible en lo gráfico y, si me pongo a explicar el cúmulo de malentendidos al respecto con la lógica con que he intentado explicar otras cosas, resultaría muy prolijo y prefiero, antes que explanar algo de mala manera, no intentarlo siquiera. Diré simplemente que no tengo prisa en reforma ortográfica alguna —que se ocupe, entre otros, de este asunto—, sino que más bien, cual señalé en su lugar, pretendo lograr que se redondee el movimiento de cambio consumado oficialmente en 1959 y que los profesores nos centremos en los problemas esenciales de la enseñanza de la lengua: la aplicación del léxico; que sepan exponer oralmente y redactar; que posean, lingüísticamente hablando, una conciencia crítica que impida sean engañados por los charlatanes de turno (políticos en grado no despreciable; demagogos, en general, de cualquier rincón espacial o social o profesional...); que sepan leer (y, por supuesto, también entre líneas), etcétera. En fin: que conozcan esas cosas esenciales, aunque no sepan gramática (pero esta, si es de calidad, de sentido común, no está reñida con nada de lo esperable): que les sea familiar su idioma en el mayor número de manifestaciones posibles. De forma sintética, no sé si he logrado responder adecuadamente a sus preguntas, que demuestran una muy sana inquietud por las cosas de nuestra lengua común.

2/a

Quiero agradecer profundamente esta ponencia al Dr. Polo y me siento absolutamente gratificada al comprobar que, cuando se estudia, se aprende; es decir, que, para tantas dudas y tantas ilusiones como se plantean ante el deseo de innovar que he compartido con ustedes, pues veo una salida donde hace poco veía una oscuridad... Y me parece que la raíz de toda esta batalla de renovación está en el aprendizaje de la totalidad: un aprendizaje en el que, cuando a un niño le des —para que vea, lea o aprenda o posea— un fragmento, un elemento o un microsistema, lo demos completo. Creo que

es lo que me ha aportado más; y así es como he escuchado al profesor, agradeciendo profundamente esta dirección o este sistema; y digo esto porque yo he estado compartiendo con todos los que estaban presentes sensaciones en esa línea. Yo creo que cuando rechazo, cuando me pongo nerviosa contra formalismos, me estoy refiriendo a algo coincidente con el profesor Polo. Pero no por eso soy una persona anárquica que rechace el esquema o la organización, porque creo que la realidad es organizada y estructurada y se trata de averiguar de qué manera coincide la organización personal, lingüística, con el mundo que también yo he organizado. Entonces, agradezco mucho —y si algo de lo que hubiera podido parecer anarquía en el sistema se corrige con nuestros estudios— este tipo de planteamientos. Pero, insisto, para el maestro que me está escuchando, tal vez pudiera seguir hablando en otro momento de eso, de ese deseo metodológico que yo pongo en marcha cuando quiero que el niño, al aprender a leer, aprenda a leer la palabra con el acento, con la coma, con las comillas, con el guión, etc., desde las primeras edades; porque el niño tiene una profunda capacidad metalingüística y cognitiva desde que comienza a ser y a hablar; porque creo que es como cuando se evaden y se dejan la alfombra boca arriba o el tubo de pasta de dientes sin tapar. Enseñamos a medias y esperamos que sea después cuando terminemos de enseñar las cosas; que yo creo que, si las terminamos totalmente desde lo holístico, podíamos llegar a esta reforma total. Por lo tanto: por una parte, me disculpo; por otra parte, me alegro de su esfuerzo y se lo agradezco.

2/b

a) Telegráficamente: totalmente de acuerdo. Sin disciplina no hay aprendizaje: no hay cultura; sin «disciplina racional» no hay vida. Para mí, sin la menor duda. La falta de disciplina racional es la muerte: es la falta de cultura para la propia supervivencia del ser humano. La disciplina es imprescindible.

b) Todo discurso demagógico representa los hechos idiomáticos como algo llovido del cielo, de inspiración divina. Es un discurso totalmente injusto y antihumano; lo humano es la disciplina racional, no la disciplina por la disciplina, por el masoquismo sacro. No: la disciplina fundamentada (racionalmente, no «racionalizadamente», artificiosa, justificada con calzador una vez consumada mecánicamente). Y creo que todos estamos de acuerdo en que tenemos cabeza, cerebro, virtualmente pensante. Y luego, naturalmente, en la misma línea que la profesora: lo enterizo, lo holístico; lo integrador, a medio plazo, es económico: el tiempo que parece que se pierde estableciendo enlaces entre cosas del lenguaje y cosas aparentemente no lingüísticas es un tiempo que se gana porque buscamos reflejos; el cerebro se enfrenta al mundo de un modo instantáneo, viendo estructuras muy complejas que ni siquiera podemos «intelectualizar» ni describir, pues son más complejas de lo que

con nuestro lenguaje exterior podemos llegar a entender. De tal modo que, sabiendo que el potencial biológico-psicológico de los seres humanos es casi, casi infinito —digámoslo, no sé, algo hiperbólicamente—, se aceptará como principio que una enseñanza holística, integrada, sea, cuando menos a medio plazo, muy rentable. Es decir: que nos ahorramos muchas energías porque las cosas se han aprendido bien, con asideros, desde el primer momento y no se olvidan (o se olvidan con mayor dificultad). Por lo tanto, no hay que estar refrescando constantemente las ideas, o incluso los datos, haciendo cosas que se suponían hechas desde el principio. Todo lo que sea crear buenos cimientos es economía; y es seguridad en nuestra vida intelectual y, en última instancia, en nuestra vida en general, ¿no? Porque tampoco la intelectualidad se puede separar de lo emotivo: somos una sola (gran) pieza; el idioma también lo es y, probablemente, el mundo (todo).

NOTA

Quiero dar las gracias a mi buen amigo el doctor Moya Corral por la amabilidad de acoger este «batallador» texto mío en el generoso volumen pedagógico-lingüístico en el que aparece y por atención prestada —incluyendo el tránsito, por él realizado de mi original mecanografiado hacia un producto informatizado y pasos subsiguientes— al conjunto del proceso hasta su final en digna letra de molde.

LA “CULTURA POPULAR” EN EL AULA: ESTUDIO DEL LÉXICO DE LA MATANZA EN BAEZA (JAÉN)

M^a FRANCISCA RASCÓN PEÑAS
Universidad de Granada

La investigación que nos disponemos a presentar y que intentaremos aplicar pedagógicamente en la clase de Lengua Española, está centrada en una tradición arraigada fundamentalmente en la vida campesina como es la “matanza”. Se trata de una de esas manifestaciones humanas que tienden a desaparecer ante el avance de la civilización y que forman parte de la llamada “cultura popular”.

A través de la indagación en esta actividad, hemos pretendido recoger una serie de términos que serán objeto de un posterior estudio lingüístico. Este trabajo de corte dialectológico, gracias al cual pudimos obtener un amplio corpus de léxico, nos va a permitir llevar a cabo la tarea de enseñar a los alumnos un vocabulario que, o bien ignoran en su mayoría, o al que sólo podrán acceder con la ayuda de los “legítimos depositarios de este saber”. A nuestro juicio, una propuesta metodológica tal y como la que vamos a desarrollar a continuación puede motivar al alumno hacia el aprendizaje del vocabulario mediante el acercamiento a la realidad que designa y, sobre todo, puede evitar un progresivo empobrecimiento del léxico relativo a su cultura y tradición locales o regionales.

Cabe señalar que, en un principio, este trabajo de recogida de materiales lingüísticos se realizó en el ámbito universitario y tendría que ser adaptado al nivel de conocimientos exigido en cada curso de la E.S.O, teniendo en cuenta, asimismo, las

capacidades lingüísticas y necesidades de nuestros alumnos. Convendría que la actividad que proponemos fuese realizada por el alumnado de la localidad objeto de estudio, con el fin de facilitar el trabajo de campo así como la comprensión de determinados fenómenos de su habla.

Es crucial como inicio de una investigación de estas características hacer referencia al lugar en el que se va a llevar a cabo el estudio. En este caso, en Baeza, localidad situada en el centro de la provincia de Jaén. Su población no llega a alcanzar los veinte mil habitantes. En cuanto a sus características económicas, su principal fuente de riqueza ha sido y sigue siendo la agricultura. La presentación de los aspectos físicos y sociales de la localidad puede completarse con algunas consideraciones históricas que darán explicación de ciertos hechos de vocabulario hallados en dicha investigación.

Posteriormente, nos detendremos en la descripción de algunos de los fenómenos fonéticos y morfológicos destacables en la variedad del español hablado en Baeza, haciendo hincapié en el habla de los informadores que serán encuestados en esta ciudad perteneciente al oriente andaluz y que, teniendo en cuenta la actividad investigada, serán, en su mayoría, agricultores y campesinos de cierta edad¹. Estos informadores van a proporcionarnos el material empleado como base del estudio a través de una serie de encuestas.

Hemos de partir del lenguaje funcional de los discentes y de sus conocimientos de gramática, fonología, semántica... para adaptar las explicaciones y el grado de complejidad de los contenidos. En este apartado introductorio, podemos proponer una reflexión y discusión sobre sus ideas acerca de la lengua y, más concretamente, sobre las actitudes hacia su habla, con el fin de valorar justamente la variedad del español hablado en Andalucía dentro de la realidad lingüística española.

Como ya hemos señalado, el corpus de léxico lo obtuvimos mediante encuestas aunque previamente recogimos información general sobre la matanza para poder elaborar un cuestionario. Éste abarca fundamentalmente los distintos pasos de la actividad, haciendo hincapié en los términos referidos a instrumentos empleados en la matanza y a las partes del cerdo. Los alumnos pueden comenzar preguntando a sus madres, abuelas, vecinas... intentando, a través de sus indagaciones, conseguir la información requerida para el desarrollo del trabajo. Es conveniente realizar varias encuestas (nosotros llevamos a cabo siete, en dos de ellas participaron matri-

¹ Vid. CARRASCO CANTOS, P. *Contribución*, pp.16-17

monios y una fue realizada a un matarife que desempeñaba esta labor heredada de su padre y abuelo) para poder contrastar datos, aunque, en nuestro caso, después de analizarlas, pudimos comprobar que las fases de la actividad y los términos obtenidos eran prácticamente los mismos.

En cuanto al perfil de los informadores, deben tenerse en cuenta variables tales como sexo, nivel socioeconómico, edad. En nuestra investigación, los informadores encuestados eran hombres y mujeres, dedicados en su mayoría a labores agrícolas o descendientes de campesinos, de edades comprendidas entre cincuenta y ochenta años, ya que las generaciones jóvenes desconocen esta tradición o si la han vivido, ha sido durante la infancia. Sería interesante detenernos en la vigencia del léxico recogido desde el punto de vista sociológico, es decir, elaborar porcentajes atendiendo a parámetros socioculturales para determinar si alguna de estas variables afecta especialmente a las voces halladas mediante el cuestionario lingüístico. Sin embargo, quizá esta última tarea fuese excesiva teniendo en cuenta que nos situamos en el marco de la E.S.O.

Sabemos que actualmente son pocas las familias que crían y matan cerdos en casa y, aunque se siguen elaborando embutidos adquiriendo los productos en el mercado, las fases de la matanza tradicional están a punto de perderse. Casi todos los informadores que entrevistamos habían participado en la matanza desde pequeños, otros la habían realizado, algunos recordaban las indicaciones de sus bisabuelas, abuelas, madres y cómo esta costumbre así como las recetas de especias pasaban de generación en generación. Todos coincidieron en que la matanza constituía toda una tradición de reunión familiar. Asimismo, nos dieron a conocer los secretos para obtener productos de calidad, todas las especias para la elaboración de embutidos, los procesos de salado y adobado o las creencias y supersticiones que giran en torno a esta actividad artesanal.

Estas consideraciones pueden servir de estímulo para que los alumnos extraigan unas primeras conclusiones después de la realización del “trabajo de campo” y la recogida de datos de la que nos ocuparemos en una segunda parte de la presente investigación. Para ello, puede proponerse una puesta en común en la que éstos contrasten la información que han recogido en sus encuestas con la de sus compañeros de clase y con el profesor. Cada uno de ellos puede indicar los términos que ya formaban parte de su acervo lingüístico y aquellos que desconocía.

La forma más idónea de reflexionar en el aula acerca de las cosas, es creando en los alumnos interés y curiosidad por ellas². Por eso, el acercamiento a la realidad

siempre más rica, más compleja, les permite comprobar la enorme riqueza del caudal léxico proporcionado por la tradición popular que nos ocupa y que sólo nosotros podemos hacer que perviva y se mantenga la fuerza y expresividad de su vocabulario.

De este modo, no solamente estaremos enriqueciendo su competencia idiomática sino que haremos que sean capaces de reconocer las aportaciones que las tradiciones culturales y las actividades artesanales de un pueblo han propiciado en su habla y evitar que esta parcela del léxico no desaparezca, pues es un hecho constatado que dicho vocabulario va disminuyendo.

Una vez realizada la parte introductoria de explicación general de la localidad y su habla, a la que ya nos hemos referido, y las encuestas, el método que aplicaremos en nuestro trabajo consta de las pautas que vamos a enumerar a continuación.

Una *primera parte* en la que atenderemos, principalmente, al aspecto descriptivo de la matanza: época del año en que se realiza, fases de elaboración, instrumentos, acciones, personas que intervienen...

Con objeto de facilitar a los alumnos la realización de la actividad propuesta, es conveniente llevar a cabo sesiones de grupo con el docente para poner en común los resultados y revisar los materiales que se van obteniendo en cada uno de los pasos requeridos por la investigación.

Para completar e ilustrar nuestra descripción, se pueden adjuntar fotografías, siguiendo la metodología hallada en los estudios de etnografía lingüística consultados. De esta forma, podremos conocer los objetos designados por los términos a los que atenderemos en el estudio lingüístico. La investigación quedará así encuadrada dentro del método que la ciencia lingüística conoce con el nombre de *Wörter und Sachen* ("palabras y cosas").

En este momento de desarrollo del trabajo y con el fin de situar la actividad dentro de un marco teórico, el profesor, teniendo en cuenta el nivel del curso de la E.S.O al que se dirija, deberá ofrecer a sus alumnos algunas nociones básicas sobre disciplinas tales como la Dialectología, Etnografía, estudios folclóricos o Geografía lingüística y creación de atlas lingüísticos, deteniéndose, sobre todo, en el *Atlas lingüístico y etnográfico de Andalucía* que, más tarde, deberán consultar. Asimismo, hará hincapié en esta nueva metodología que ponía en relación lengua, cultura e historia y que nace con la Dialectología, cuando en 1909 apareció la revista

2 Cfr. LÓPEZ DE ABERASTURI ARREGUI, I. y otros *Baena*, 1992

Wörter und Sachen creada por Meringer y Meyer-Lübke. A los hablantes había que presentarles la realidad para poder conocer la designación. El conocimiento de las cosas y sus propiedades era indispensable.

Y, precisamente, el análisis del léxico, que vamos a llevar a cabo en la *segunda parte* del trabajo, importa en tanto que es el reflejo de la visión que tienen de las cosas unos hablantes determinados³. Con anterioridad a este estudio puramente lingüístico de los términos relativos a la actividad investigada, y debido a la extensión del corpus, tendremos que realizar una selección y ocuparnos de los que sean más significativos de Baeza y de mayor interés lingüístico.

Respecto de la clasificación de dichos términos, en nuestro trabajo, optamos por una ordenación alfabética con el ánimo de facilitar al lector su localización. Los alumnos pueden elaborar fichas o agrupar los términos atendiendo a las distintas fases de que consta una matanza.

Para trabajar con una metodología rigurosa, les propondremos que el estudio de cada uno de los términos comprenda los siguientes apartados:

- Transcripción de la forma en la que cada término es pronunciado por los informadores baezanos encuestados. Aunque no se trate de una transcripción fonética, estas variantes reflejarán fenómenos como el yeísmo, seseo, aspiración de las consonantes en posición implosiva interna o desaparición de las consonantes en posición final, entre otros.
- Definición de los términos: significado recogido en la investigación y el que aparece en el *Diccionario de la lengua española* de la Academia, lo cual permite establecer una confrontación entre acepciones que pueden o no coincidir.
- Utilización de materiales procedentes de otras monografías, diccionarios o vocabularios, tales como *Voces andaluzas* de Toro y Gisbert o el *Vocabulario andaluz* de Alcalá Venceslada.
- Aunque sólo se localiza un reducido número de los términos que estudiaremos, se podrá consultar el *Atlas lingüístico y etnográfico de Andalucía* para establecer posibles áreas léxicas donde el término aparezca con ese significado. Asimismo, podremos recoger variantes de los mismos términos, tanto desde el punto de vista de la forma como de su significado.
- En este apartado de la investigación dedicado al estudio onomasiológico, en el

³ Esta idea se expone en LÓPEZ DE ABERASTURI ARREGUI, I. y otros *Baena*, 1992 como uno de los objetivos de estudio del léxico baenense.

que podemos apreciar la riqueza de este vocabulario, mostraremos a los alumnos los recursos de formación de léxico.

Etimología e historia del término basándonos principalmente en el *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico* de Corominas y Pascual y en el *Diccionario etimológico español e hispánico* de García de Diego.

Como es de esperar en toda investigación, también la nuestra nos permitirá obtener unas conclusiones con las que pondremos fin a esta actividad.

A través del trabajo que realizamos y que, en esta ocasión, hemos expuesto con fines didácticos, comprobamos que la mayoría de los vocablos, relativos a la matanza, que pudieron registrarse en nuestra localidad jiennense, aparecían en el DRAE como voces generales, es decir, del español estándar. Aunque las variantes recogidas en Baeza presentaban las peculiaridades fonéticas propias del español hablado en Andalucía, y concretamente en la provincia de Jaén.

El DRAE no siempre daba entrada a algunos términos o lo hacía con una acepción diferente de la recogida en nuestra investigación. Lo mismo ocurría al confrontar otros repertorios léxicos regionales.

En algunas ocasiones, el *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico* y el *Diccionario etimológico español e hispánico* diferían respecto de las etimologías propuestas para determinados vocablos.

También llevamos a cabo una clasificación de los términos por su filiación.

Respecto de la raigambre de la mayoría de las designaciones estudiadas en esta localidad del oriente andaluz, y apoyándonos en razones históricas y geográficas, pudimos comprobar que era, sobre todo, aragonesa y murciana.

Los alumnos en una sesión con el docente tratarán de sacar sus propias conclusiones y de valorar el planteamiento y utilidad del proceso inductivo en que se apoya la actividad que han realizado.

Nos interesa, sobre todo, que sean capaces de comprender los posibles vínculos de la escuela con su entorno y de cómo a través de la lengua oral pueden mantenerse vivas las raíces culturales y las tradiciones de un pueblo.

BIBLIOGRAFÍA

- A. VENCESLADA: ALCALÁ VENCESLADA, A. *Vocabulario andaluz*, (estudio preliminar y edición por I. Ahumada), Universidad de Jaén, Jaén, 1998
- ALVAR, M. ALEA: *Atlas lingüístico y etnográfico de Andalucía*, ALVAR, M. con la colaboración de A. LLORENTE, G. SALVADOR y J. MONDÉJAR en el tomo VI, CSIC, Universidad de Granada,

Ed. Facsímil, Arco/Libros, 1991

CARRASCO CANTOS, P. *Contribución*: CARRASCO CANTOS, P. Contribución al estudio del habla rural de Baeza (Jaén), Instituto de Estudios Giennenses, CSIC, Jaén, 1981

COROMINAS, J. y PASCUAL, J.A. *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*, Gredos, Madrid, 6 v. (1980-1991)

GARCÍA DE DIEGO, V.: GARCÍA DE DIEGO, V. *Diccionario etimológico español e hispánico*, Espasa-Calpe, Madrid, 1989

LÓPEZ DE ABERASTURI ARREGUI, I. y otros, *Baena*, 1992: LÓPEZ DE ABERASTURI ARREGUI, I. GALÁN ALCAIDE, M^aA. NAVEROS SÁNCHEZ, J. *El habla de Baena (aproximación pedagógica)*, Baena, 1992

R.A.E.: *Diccionario de la lengua española*, Real Academia Española, vigésimo primera edición, Madrid, 1992

TORO y GISBERT: TORO y GISBERT, M. de *Voces andaluzas (o usadas por autores andaluces) que faltan en el Diccionario de la Academia española*, *Revue hispanique*, t.XLIX, 1920, pp.313-647

EL LENGUAJE A TRAVÉS DE LA MÚSICA. PROPUESTAS DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

M^a PILAR RIPOLL QUINTANA

La forma de comunicación más primitiva es la que se establece a través del lenguaje del cuerpo. En este primer sistema de comunicación están comprometidas las futuras posibilidades de comunicación de los niños/as. Todos los otros lenguajes, es decir, el verbal, el plástico, el musical... se desarrollarán posteriormente a partir del lenguaje corporal.

La Música, por tanto, es un lenguaje que, al igual que otros, consta de unos códigos (claves, figuras, notas, alteraciones, compases...) que al ser interpretados se transforman en sonidos a través de los cuales podemos expresar sentimientos, ideas, emociones, pensamientos... y podemos, por supuesto, comunicarnos.

Actualmente, en la Educación Primaria, la Música es un área que con la Reforma (L.O.G.S.E.) viene impartándose con carácter obligatorio desde los niveles correspondientes a 3^o de Ed. Primaria (primer curso del segundo ciclo de Ed. Primaria), por tanto, los alumnos/as empiezan a recibir una formación musical a partir de los 8 años.

Durante toda la etapa primaria, los contenidos en este área son elementales, pero no por ello poco importantes para llegar a tener unas nociones básicas del lenguaje musical, el canto, la práctica instrumental, la danza y la cultura musical que incluye de manera elemental pequeñas audiciones.

El lenguaje musical estudia los aspectos que hacen referencia a la melodía y al ritmo. Considerando, por tanto, la melodía como una sucesión de sonidos y el ritmo

como la duración de los mismos, podemos utilizar ambos aspectos para conseguir desarrollar en los alumnos/as determinados contenidos del área de lengua.

No podemos olvidar que la música es siempre interesante y, por lo tanto, elemento motivador para los alumnos/as, por lo que a través de ésta podemos enseñar y desarrollar de una forma más amena y lúdica los conceptos y contenidos lingüísticos que en esta etapa deban conseguirse.

Por otra parte, debemos tener en cuenta que en la etapa correspondiente a Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria, la música no es impartida por un especialista, aunque los alumnos/as en este periodo realizan juegos musicales propuestos por los propios maestros tutores, al igual que canciones a través de las cuales desarrollan aspectos básicos del área de lengua. A modo de ejemplo, para el aprendizaje en Educación Infantil de las cinco vocales, se puede proponer esta sencilla canción:



- | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|---|---|---|--------|--------|----------|-------|-------|---------|--------|-----|---|---|---|----|
| 1. | A | A | A | Mi-ga | tita | mal-a-es | tá, | no-se | si-se | cura | rá | A | A | A | A |
| 2. | E | E | E | A-mi | me-gus | ta-el-ca | lé, | no-se | si-lo | toma | é | E | E | E | E. |
| 3. | I | I | I | Un-som | bre-ni | to-per | dí, | una | vez-que | me-ca | i | I | I | I | I. |
| 4. | O | O | O | Cinco | duros | me-cos | tó, | mi-pa | pa-me | lo-com | pró | O | O | O | O. |
| 5. | U | U | U | Tapa | té-que | viene-el | "BU", | vesti | do-de | marabú | U | U | U | | |

El primer aspecto que debemos desarrollar en cuanto al área de lengua en Educación Primaria es sin lugar a duda, la expresión oral, que se trabajará a través de vocalizaciones y articulaciones, aunque antes de realizar este tipo de ejercicios es conveniente hacer prácticas referentes al correcto funcionamiento de los órganos pertenecientes a nuestro aparato fonador a través de ejercicios de respiración y relajación.

Los ejercicios de respiración trabajarán simultáneamente la relajación, de manera que el alumno/a cuando trabaje la respiración de la forma correcta (se inspira por la nariz y se espira lentamente por la boca) y siendo consciente de ella, le llevará sin ningún esfuerzo a un estado de relajación.

Una vez interiorizado el mecanismo de la respiración y conseguida la relajación, podremos empezar a vocalizar proponiendo el orden de vocales " u, o, a, e, i ", ya que nos brinda el abrir y cerrar la boca, siendo el de más fácil comprensión y el que

está más libre de defectos. Para las vocalizaciones hay que dominar las posiciones de la boca de manera que se consiga una buena y correcta emisión de las vocales.

En cuanto a las consonantes, debemos señalar que es necesario trabajar a priori la lengua, garganta y labios, para conseguir flexibilidad, de forma que podamos llegar a tener una buena articulación de las mismas.

PROPUESTA DE EJERCICIOS PARA LA CORRECTA ARTICULACIÓN

- Ejercicios para la lengua:
 - Sacarla, enrollarla, pasar la punta por todos los dientes (cara interna-externa).
 - Hacer resonar las erres.
- Ejercicios para los labios:
 - Dar un beso suave-fuerte.
 - Silbar (silbido largo y breve).
 - Relajación de los labios (ba,ba,ba,ba,ba,bo,bo,bo,bu,bu,bu...)
- Ejercicios para las mandíbulas:
 - Dedos sobre las mejillas, cerca de las orejas subiendo y bajando el maxilar inferior, con la boca abierta y la boca cerrada.
- Búsqueda de diferentes voces:
 - Voz temblona: soy una cabra, una vaca.
 - Voz clara: hablo como un limpiaparabrisas, como un reloj.
 - Voz aguda: soy un ratón, correteo, me detengo.
 - Voz grave: soy un oso, ando con mis grandes patas, hablo.
 - Voz gritada, murmurada, susurrada: gritos de los vendedores.

Para realizar vocalizaciones y articular bien tanto consonantes como vocales, se utilizarán por tanto, los propios sonidos de la tonalidad de Do Mayor, utilizandolos en el orden que aparecen en su escala ascendente y mezclando ritmos distintos de la siguiente manera:



U	O	A	E	I	U	O	AE	I	U	O	A	E	I	
mu	mo	ma	me	mi	mu	mo	mame	mi	mu	mo	ma	me	mi	
pu	po	pa	pe	pi	pu	po	pape	pi	pu	po	pa	pe	pi	
nu	no	na	ne	ni	nu	no	na	ne	ni	nu	no	na	ne	ni

Una vez que los alumnos/as respiran y utilizan el aparato fonador correctamente, se relajan y articulan bien, estarán preparados para realizar una buena lectura, respetando las pausas, la entonación, la pronunciación... y esto les llevará a una mejor comprensión lectora, evitando el típico silabeo y la falta de comprensión debido a errores como la omisión y sustitución de unos fonemas por otros.

ACENTUACIÓN DE LAS PALABRAS

La acentuación de las palabras y la colocación de tildes para aquellas que les corresponda es siempre una tarea difícil de conseguir en esta etapa. Lo más importante y prioritario para llegar a dominar esta cuestión por parte de los alumnos/as, consiste en comenzar por la discriminación de la sílaba tónica en las palabras. Para ello, existen multitud de ejercicios a través de los cuales se consigue dicho objetivo.

Ejercicios relacionados con el área de Educación Musical y que simultáneamente trabajen este contenido, hay muchos y variados, pero a modo de ejemplo, podemos proponer aquellos que a través de un instrumento de pequeña percusión (caja china, claves, pandero...) o un instrumento de percusión corporal (pitos, palmas, rodillas y pies), golpea con más intensidad sobre la sílaba tónica de la palabra.

El acento musical lo determinan los compases binarios y ternarios que en esta etapa los alumnos/as dominan y conocen. Estos compases son 2/4, 3/4 y 4/4 o compás de compasillo. Utilizando este conocimiento que nuestros alumnos/as tienen, podremos trabajar aquellos contenidos que en el área de lengua hacen referencia a las palabras agudas, llanas y esdrújulas. De esta manera, podremos realizar diversos ejercicios musicales que desarrollen este aspecto.

A modo de ejemplo, se les proporcionará un esquema rítmico en el que se combinan tanto compases como silencios, y en el que los alumnos/as deberán encajar palabras pertenecientes a una lista dada con antelación y cuyas sílabas tónicas se encuentran en todas las posiciones posibles para trabajar agudas, llanas y esdrújulas. De esta forma, los alumnos/as harán coincidir el acento prosódico con el musical, atendiendo a las partes fuertes y débiles de los compases binarios y ternarios anteriormente mencionados

Ár - bol Ca - mio - ne - ro Sa - lón Bo - lí - gra - fo

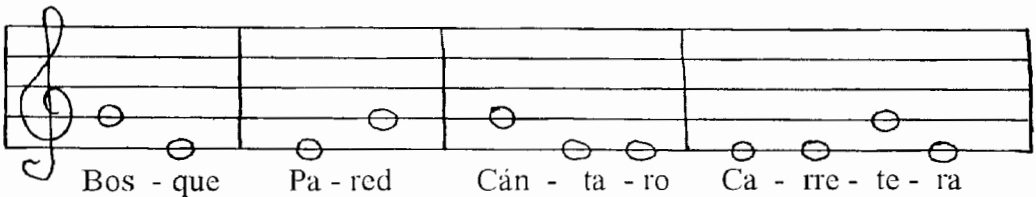
Esta misma actividad se puede realizar sin ofrecer lista de palabras alguna, y que sean ellos mismos los que busquen palabras para hacerlas coincidir con el ritmo propuesto. Otra variante de este ejercicio es realizarlo de manera inversa, es decir, proporcionada la lista de palabras, los alumnos/as deberán componer el ritmo adecuado para respetar ambos acentos (el prosódico y el musical).

Esquema rítmico

Lista de palabras: fresa, amarillo, saltar, pan, soleado, música, césped, pájaro.

Las propuestas en este contenido también se pueden trabajar a nivel melódico, de esta manera, en lugar de utilizar el ritmo y la acentuación que viene determinada por los compases, utilizaremos un intervalo melódico sencillo como es el de 3^a menor (siempre trabajando en la tonalidad de Do Mayor) y que los alumnos/as dominan perfectamente.

Utilizando el intervalo SOL-MI se deberán encajar las palabras haciendo recaer la sílaba tónica sobre la nota más aguda (sol), sin necesidad de usar ningún compás en esta melodía, ya que los sonidos más agudos nos llevan de una forma totalmente natural a intensificarlos en cuanto se emiten con más volumen que los graves.



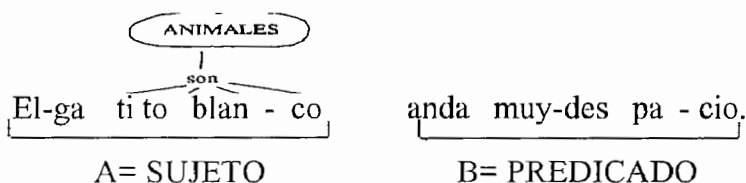
Este mismo ejercicio también se puede realizar de la forma contraria, es decir, que sean los propios alumnos/as los que elaboren la melodía con el intervalo de 3^a menor, y la coloquen sobre las palabras dadas.

SUJETO Y PREDICADO

Para tratar las partes de la oración a través de la música, tomaríamos la forma musical A-B, que hace referencia a la forma Pregunta - Respuesta, tanto a nivel melódico como rítmico. Relacionando la pregunta con el sujeto y la respuesta con el predicado, los alumnos/as pueden completar ritmos y melodías utilizando estas dos partes de las que consta la oración.

A modo de ejemplo, se pueden presentar de las siguientes maneras:

* *A nivel rítmico*



* *A nivel melódico*



Existen algunas variantes para la realización de esta actividad:

- Se les ofrece a los alumnos/as el ritmo o la melodía A-B, y deben encajar en ella un sujeto y un predicado inventado por ellos mismos.
- De forma inversa se les da a los alumnos/as las oraciones, de manera que sean ellos los que elaboren la forma A-B tanto a nivel rítmico como melódico, atendiendo siempre a la relación A= SUJETO y B= PREDICADO.
- Con instrumentos de uso escolar (pequeña percusión, percusión corporal y flauta dulce) se elaboran frases que contengan el esquema Pregunta - Respuesta.
- A partir de un sujeto o un predicado dados, los alumnos/as deberán componer la otra parte de la oración procurando siempre que ésta tenga sentido. Es conveniente cambiar el sujeto y el predicado de lugar con el propósito de que los alumnos/as entiendan el significado que cada una de estas partes tiene en la oración al margen del lugar que ocupen.

Por otra parte, si se elaboran varias oraciones que tengan relación entre sí, y posteriormente se encajan en esquemas melódicos; los alumnos/as habrán conseguido componer una canción a la vez que han ido trabajando el sujeto y el predicado dentro de la misma.

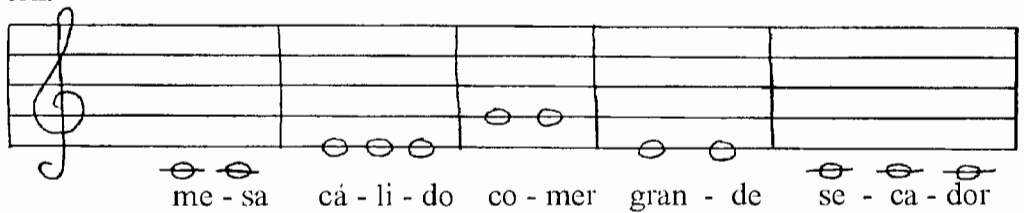
Para que esta actividad resulte aún más motivadora, la propuesta última consistiría en la interpretación conjunta por parte de todos los alumnos/as de dicha canción, pudiendo igualmente acompañarla con los instrumentos habituales en el aula.

SUSTANTIVOS, ADJETIVOS Y VERBOS

Para trabajar estos tres tipos de palabras, la propuesta musical consistiría en asignar a cada uno de los tipos un sonido determinado de la escala musical de Do Mayor:

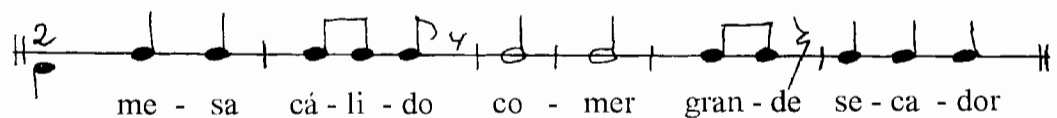
- sustantivos = nota “do”
- adjetivos = nota “mi”
- verbos = nota “sol”

Los alumnos/as completaría un esquema melódico atendiendo exclusivamente a la asignación sonora que tiene cada uno de estos tipos de palabras, así como al número de sílabas que vendría determinado por la veces que estos sonidos se repiten.



Otra forma de trabajar este contenido a través del área de música, consistiría en asignar a los tipos de palabras una figura musical en lugar de un sonido, de manera que los alumnos/as elaborarían un esquema rítmico atendiendo a dicha asignación:

- sustantivos = negra
- adjetivos = corchea
- verbos = blanca



DIPTONGO E HIATO

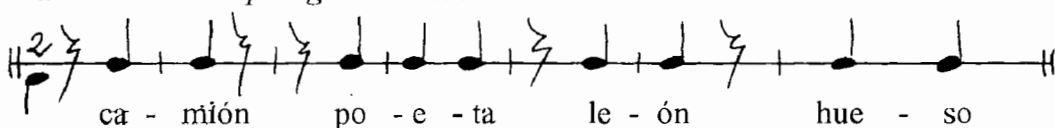
El diptongo y el hiato es un contenido importante del área de lengua que se estudia más detenidamente en el último ciclo de Educación Primaria, es decir, en los

niveles correspondientes a 5º y 6º. Para trabajar este aspecto relacionándolo con la música, se hará exclusivamente atendiendo a propuestas rítmicas.

De la misma manera que en el diptongo entran dos vocales en una misma sílaba, en el ritmo entrarán dos vocales en un mismo tiempo, teniendo en cuenta que dicha parte estará ocupada por una sola figura, siendo la más conveniente la negra, ya que ésta es la que lleva el pulso en cualquier tipo de ritmo.

Con el hiato, estas dos vocales al estar separadas en sílabas distintas, entrarían por tanto en dos tiempos, los cuales estarán ocupados igualmente por una negra.

Tratamiento de diptongos e hiatos



Siempre se procurará respetar el acento de las palabras para hacerlo coincidir con el acento musical.

INTERÉS POR LA LECTURA

Es una labor constante en las escuelas conseguir que los alumnos/as desde muy tempranas edades muestren interés por la lectura, y para fomentar este interés se pueden utilizar diversos métodos. En cuanto a la aplicación de la música para conseguir este objetivo, se haría a través de la audición, utilizando aquella que recibe el nombre de “música programática”, y que se define como la que está escrita en función de un argumento, una historia o una descripción concreta. Un importante y conocido compositor barroco de música programática fue Antonio Vivaldi, que con su obra “Las cuatro estaciones”, consiguió describir a la perfección lo más característico de cada una de las estaciones del año y el sentir de las mismas, creando con esta música situaciones propias de cada una de ellas.

Un ejemplo de actividad musical con la cual se fomentase el interés por la lectura sería el siguiente:

- Realizar una pequeña lectura sobre un texto cuyo argumento tratase de la Primavera.
- Comentario sobre el texto que se acaba de leer y nuevas aportaciones sobre el argumento del mismo.

- Por último, escuchar la audición del primer movimiento (allegro) de la Primavera de Vivaldi con el objetivo de no aburrir demasiado a los alumnos/as si se realiza la audición completa de los tres movimientos de los que consta esta parte de la obra.

Texto explicativo de “ Las cuatro estaciones ” de Vivaldi:

Primavera: *“La primavera comienza con un allegro en el que se incluyen, por este orden, los siguientes cuadros: la llegada de la primavera, el canto de los pájaros, el murmullo de las fuentes, la tormenta y, por último, un nuevo canto de los pájaros. El segundo movimiento, largo, comienza con un episodio en el que el cabrero duerme (lo representa el primer violín) mientras se escucha el murmullo de las fuentes (el resto de los violines) y ladra el perro (a cargo de la viola). El movimiento final es una danza de pastores.*

Verano: *“Comienza con la languidez que provoca el calor. Luego aparece el diálogo entre el cuco, la tórtola y el jilguero. Después los vientos, y por último el áspero viento del norte. El movimiento termina con el delicioso llanto del campesino, cuyas causas no sabemos. El adagio refleja el abotargamiento de la canícula...llena de moscas y moscones. Por último el presto describe una violenta tormenta de verano.*

Otoño: *“Un allegro que relata los cantos y danzas de los campesinos, el borracho que aparece y, por fin, el borracho durmiendo su embriaguez. El adagio insiste en el asunto de los borrachos durmiendo y el allegro final describe una escena de caza; luego, los perros y las escopetas, y, por último, la pieza herida que muere huyendo.*

Invierno: *“Empieza con la descripción del frío. Luego, viento horrible, carreras y pataleos para ahuyentar el frío, vientos y castañeteos de dientes. El insuperable segundo movimiento es la lluvia: el violín solista es el campesino que disfruta cerca del fuego mientras fuera suenan las gotas que caen al suelo —el pizzicato de los violines— y el lejano trueno —el violoncelo—. Por último, el juguetón allegro final: el placer de caminar sobre el hielo, los pasos temerosos, el resbalón y la caída, después la carrera sobre la nieve y para terminar, todos los vientos.*

LA ENSEÑANZA DE LA EXPRESIÓN ORAL EN LA EDUCACIÓN INFANTIL. PROPUESTAS DIDÁCTICAS

MARIA JOSÉ SÁNCHEZ RODRÍGUEZ

INTRODUCCION

El desarrollo del lenguaje en la etapa de Educación Infantil es fundamental, pero en este periodo de aprendizaje no todos los niños/as coinciden en el momento cronológico ni en el nivel madurativo, ni han tenido los mismos estímulos en relación con el lenguaje. Por tanto, para equilibrar esta situación se debe generar situaciones de aprendizaje que permitan alcanzar este objetivo. Con respecto al lenguaje escrito introduciendo los textos que se encuentran habitualmente en el entorno del niño/a, por ejemplo en el rincón de los cuentos, el taller del lenguaje, ... En cuanto al lenguaje oral, tenemos que tener en cuenta que hay niños/as que construyen frases mejor estructuradas y aquéllos que no recurren al lenguaje con la misma facilidad porque su inteligencia potencial en principio recibe otra orientación. Por tanto, debemos facilitar que aquéllos que no tienen acceso a los niveles más complejos y ricos del lenguaje puedan hacerlo poco a poco.

Al hablar del desarrollo del lenguaje es necesario hacerlo en relación a los distintos componentes que tiene: fonológico, morfosintáctico, pragmático, semántico.

En cuanto al desarrollo fonológico tiene una más precisa y ajustada percepción de los sonidos al igual que en la producción y discriminación de los mismos. En esta edad se produce una gran evolución en cuanto al dominio fonológico, el niño/a tiene la capacidad de pronunciar casi todos los fonemas si exceptuamos aquéllos vibrantes como la /r/ y los sinfonos que se construyen con esta misma letra.

Igualmente se produce un gran avance en la complejidad de estructuras morfosintácticas, construye frases más complejas aunque no son gramaticalmente correctas. Puede elaborar más unos componentes que otros u omitir parte de la frase (por ejemplo: el predicado más elaborado que el sujeto). Va pasando de las yuxtaposiciones de frases a ir coordinándolas mediante el uso de conjunciones, va adquiriendo las oraciones de relativo y las completivas, hasta ir complicándolas estructuralmente hablando a las subordinadas. Todo ello favorece que ordene los acontecimientos y lo refleje en sus frases.

Va aprendiendo a cambiar de registros a niveles muy elementales en sus situaciones cotidianas (amigos, maestros, padres).

Su vocabulario se va ampliando y la comprensión de órdenes va mejorando desde las simples hasta las más complejas que implican varios mandatos (ej: ve, coge el lápiz y traémelo).

Es capaz de expresar lo que acontece por su pensamiento de manera más precisa y comienza a secuenciar temporalmente breves historias.

Al lenguaje acompaña el movimiento y la acción que planifican y, por último, la controlarán. Este comportamiento del niño/a en relación con el lenguaje según Vygostki es lo que en los adultos se llama lenguaje anterior.

Desde la perspectiva constructivista del aprendizaje, el niño/a para acceder al conocimiento de la realidad lo hace por pequeñas aproximaciones progresivamente a esa realidad, es decir, formula hipótesis, erróneas o no, que le sirven para comprenderla y explicarla y cuando estas explicaciones con ayuda de la maestra/o o de sus iguales entra en conflicto y ya no son suficientes como para explicarla entonces construye una nueva aproximación y así hasta que conquista la realidad.

El lenguaje oral está presente prioritariamente sobre otros tipos de lenguajes a lo largo de toda la jornada escolar y su uso responde a la necesidad de satisfacer sus propias necesidades y a su vez conseguir el desarrollo del lenguaje. Destacaremos las siguientes:

1.- Fisiológicas

El niño/a necesita limpieza, alimentación, seguridad, afectividad y confort que le permitan interesarse por las diferentes actividades del aula. En su satisfacción el lenguaje oral es fundamental al tener que expresar una necesidad, además de que le inspiramos tranquilidad y confianza con nuestras palabras.

2.- Autonomía a nivel físico, moral e intelectual

Destacaremos aquí la autonomía moral e intelectual, insistiendo en la idea de potenciar situaciones de aprendizaje como la asamblea que facilita la asunción de normas que no surgen de la imposición y la sanción.

La asamblea permite un diálogo socializado, que los niños/as hablen y escuchen las opiniones de los demás, que se consensúen las normas que regulan el funcionamiento del grupo, además tienen la posibilidad de aprender modificando sus puntos de vista sobre las cosas. Facilita la coordinación de los puntos de vista propios entre iguales, cuando se dialoga se intercambia información y distintas formas de ver las cosas, de manera que unos aprenden de otros nuevos matices de sus primeras nociones.

3.- Juego y diversión

No se puede diferenciar juego y aprendizaje, ya que el uno surge del otro y al revés.

A través de los rincones de juego simbólico, el niño/a puede desprenderse de sí mismo y asumir el rol de otras personas a las que lúdicamente suplanta donde el lenguaje oral ocupa un papel fundamental, en un intento de reproducir modos de hablar, expresiones propias de esa persona a la que imitan así como sus gestos. También es importante porque facilita el desarrollo de su habilidad de situarse en el papel de los otros.

4.- Actividad, descubrimiento y exploración

El niño/a necesita manipular los objetos e interactuar con ellos tanto para su desarrollo físico y motor como para la construcción del conocimiento. Los materiales que se introduzcan deben favorecer interrogantes, crear preguntas, despertar la curiosidad, dando la oportunidad de plantearse y resolver distintas situaciones problemáticas. Sin olvidar que esta actividad va siempre acompañada de procesos internos que se ponen de manifiesto cuando el niño/a verbaliza o expresa lo que hace.

5.- Individualidad

Necesidad de garantizar el respeto de las opiniones personales, sobre todo, en las actividades grupales que es donde más se intercambian puntos de vista diferentes.

6.- Socialización

La interacción social que se da en el grupo de iguales tiene una gran importancia porque se aprovecha para la adquisición de nuevos aprendizajes entre los que se destacan algunas de las que ya he hablado: asamblea, rincones de juego simbólico, recreo, talleres, etc.

Pero también aparecen conflictos sociocognitivos, es decir, situaciones en las que los niños/as mantengan puntos de vista distintos con respecto a la situación que tratan de afrontar.

7.- Expresión, creación e imaginación

El niño/a tiene que tener las oportunidades adecuadas que le hagan posible expresar sus sentimientos y comunicarse con los demás y, para ello, debe poder utilizar distintos códigos: gestual, icónico, sonoro, verbal, escrito, etc., facilitando la potenciación de sus registros expresivos y creativos con actividades como juegos dramáticos, cuentos, canciones, rincones de juegos, taller de pintura y dibujo libre, etc.

PROPUESTAS DIDÁCTICAS

A continuación, señalaremos algunas actividades que se pueden realizar en Educación Infantil para desarrollar y mejorar el lenguaje oral en sus distintos aspectos.

1.- Juegos de prearticulación y fonéticos

- Ejercicios de respiración y soplo.
- Juegos onomatopéyicos como por ejemplo reproducir sonidos de animales.
- Discriminación auditiva de sonidos de objetos, instrumentos, ...
- Discriminación auditiva de fonemas vocálicos y consonánticos.
- Juegos de rima y pareados.
- Contar un cuento realizando sonidos onomatopéyicos cuando el relato lo requiera.

2.- Vocabulario

- Nombrar objetos pertenecientes a una familia semántica determinada.
Ej: La maestra/o lanzará a un niño/a la pelota diciendo un nombre de animal, el que la coja tendrá que decir otro y volver a lanzar la pelota a otro niño/a

- Realizar preguntas sencillas relacionadas con la utilización de los objetos antes nombrados:
¿Para qué sirve?, ¿cómo es?...
 - Tarjetas de rostros con distintas expresiones (alegre, enfadado, triste, ...). Nombrarán el estado de ánimo, explicarán un posible por qué. Reproducir las expresiones.
 - Recortar objetos relacionados con una unidad temática. Identificar y formar un mural.
 - Desarrollo táctil: Aprendizaje a través del tacto.
Ej: Introducir objetos en una caja, sin sacarlo, tocándolo identificar el objeto.
 - Juego del veo, veo, basándose en pistas de utilidad o funcionalidad.
 - Sugerir pareados sencillos.
 - Expresar mediante mímica deseos, acciones, ... y luego verbalizar.
 - Juego «De la Habana a venido un barco cargado de...» (frutas, animales, etc.).
 - Observar láminas temáticas e identificar los elementos.
 - Adivinanzas sencillas. Inventar otras.
 - Nombrar acciones cotidianas e indicar si se realizan de día o de noche.
 - Jugar a palabras con ritmo y palmadas siguiendo un tema determinado.
 - Ritmo silábico con palmadas.
 - Confeccionar tarjetas con vocabulario (imagen-palabra) relacionado con un tema. Mostrar sucesivamente las tarjetas. Preguntar qué elemento han visto.
 - Jugar a ¿Quién soy yo?.
- El juego consistirá en averiguar quién se estas desplazando según el movimiento: bebé (a gatas), papá (erguido y ritmo ágil), abuelo (un poco lento y encorvado). Se puede hacer con diferentes temáticas.
- Formar familias semánticas a partir de premisas como por ejemplo animales que nadan.
 - Inventar palabras añadiendo a una palabra distintos adjetivos.
Ej: pájaro----- pájaro carpintero porque picotea la madera
¿Cómo se llamaría un pelícano que pesca peces o un canario que canta?
 - Juego de las familias
- Se acercan a la mesa los niños/as y cada 3 o 4 se les dice al oído el nombre de un animal conocido. A una señal, gesticularán e imitarán el sonido del animal asignado. Buscará cada uno los miembros de su familia. El juego acabará cuando las familias se hayan reunido.

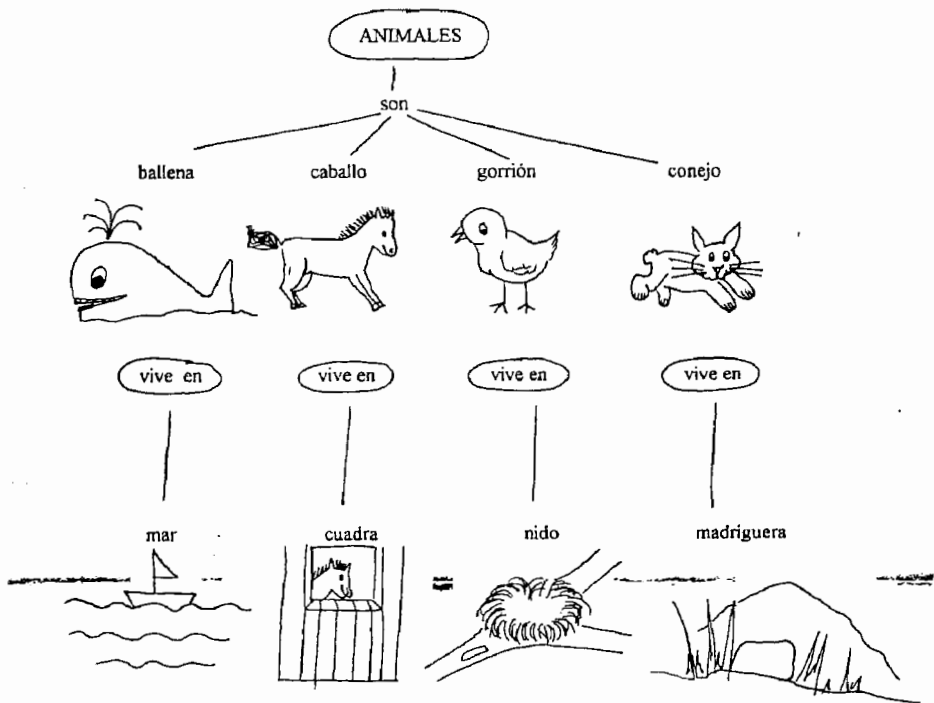
- Juego de memoria

Un niño/a dice un animal, el siguiente dirá ese más otro animal, y así sucesivamente hasta que fallen y se empieza de nuevo.

- Contar un cuento sustituyendo determinadas palabras por sonidos onomatopéyicos y ellos tendrán que decir la palabra que corresponde.

- Mapas semánticos

Cada niño/a dirá el animal que más le gusta. Dirán cosas concretas sobre el animal y las aportaciones se irán dibujando.



Se hará el mapa semántico con dibujos.

- Ampliar el vocabulario jugando a mencionar atributos de verduras, frutas, hortalizas: forma, tamaño, color,...

3.- Estructura lingüística

- Construir frases a partir de un dibujo incompleto. Partir también de preguntas sencillas que exijan respuestas de estructura en principio sujeto+predicado para después ir complicando.

- Dibujar varias caras esquemáticas sin la boca. Se dirá una frase alusiva por

ejemplo:»este niño está triste» y dibujarán la boca. Ir aumentando el sujeto con «este niño y esta niña».

Luego serán los niños/as los que digan la frase.

- Proponer diversas acciones para que los realicen los niños/as, ejemplo:»Ana salta», «José baila». Varios niños/as harán la acción y se les preguntará qué hacen. Insistir en que contesten con frases completas.

- Invitar a los niños/as que pregunten sobre sus comidas preferidas. Pedirles que expresen sus preferencias y la de sus compañeros con la construcción: « A mí me gusta..., a tí te gusta...».

O con acciones que supongan frases reflexivas: Yo me lavo, ... él se viste, se peina,...».

- Observar la lámina y hacer preguntas sobre la situación de los personajes: ¿Dónde está?

Preguntar dónde se encuentran determinados objetos en la casa, en la clase, ...

- Conversar sobre cualidades y características de cada niño/a con preguntas ¿Es moreno o rubio? ¿Es callado o charlatán? Realizar la descripción de su compañero.

- A partir de una fotografía, invitar a los niños/as a ampliar frases con atributos. Ej: Es un payaso divertido. Un niño/a tendrá que repetir lo dicho y añadir otra cualidad:

Ej: Es un payaso divertido y alegre. Y así sucesivamente.

- El juego de la gallinita ciega

Con los ojos tapados atraparé a un compañero/a y adivinaré su nombre. Con los ojos destapados diré alguna característica de él. Ej: Antonio es rubio.

- Dar frases afirmativas para que los niños/as las conviertan en negativas.

- Jugar a las «frases equivocadas». Ordenar las frases correctamente.

Ej: Después nadar de, merendaré.

- Jugar a «la familia»

Asociar a cada niño/a un miembro de la familia distinto: tío, tía, madre, abuelo,....

Poner una música para bailar y cuando nombre a uno de los miembros de la familia sólo podrán bailar ellos, los demás quedarán inmóviles.

- Dar ejemplos de frases en presente, pasado o futuro.

- Hacer una lista oral colectiva con todas las cosas que vamos a realizar hoy.

Ej: Hoy vamos a jugar

Idem con ayer.

- Juego del veo, veo pero con el objetivo de facilitar el uso de frases interrogativas.
- Dar tres órdenes de las que sólo sea coherente una de ellas. Los niños/as sólo han de cumplir las que sean coherentes.
Ej: Comer un zapato. Decid buenos días. Coged la cuchara y peinaros.

4.- Juegos de lenguaje oral

- Cantar una canción sustituyendo determinadas palabras por gestos.
- Invitar a los niños/as a fantasear a través del lenguaje.
Ej: ¿Qué pasaría si la escuela estuviera hecha de chocolate y caramelo?
¿Cómo serían las ventanas?
- Hacer un dibujo con algunos errores (orejas de elefante, cuello de jirafa,... en un niño).

Los niños/as deben decir los errores para corregirlos y hacer el dibujo real.

- Juegos dramáticos y canciones dramatizadas.
- Poesías con pictogramas.
- Trabalenguas
- Juego de las mentiras o de los disparates. Se parte de una motivación a través de la canción «vamos a contar mentiras» o de la poesía popular:

He visto un monte volar
y una casa andar a gatas
y en el fondo del mar,
un burro asando patatas.

- Inventar un final diferente a un cuento.
- Ir creando un cuento partiendo de un principio dado por la maestra y siendo continuado por los demás, cada niño/a debe aportar algo a la construcción del cuento.

5.- Comprensión

El cuento es uno de los ejes fundamentales en torno al cual se puede trabajar la comprensión a través de preguntas después de su lectura para comprobar el nivel de éste, preguntas sobre los personajes, el lugar donde transcurre la acción, el argumento con lo que sucede primero, después y al final con lo que estamos a la vez trabajando la secuenciación temporal de acontecimientos.

A través de juegos en donde se les dice frases acerca del cuento, verdaderas o falsas, teniendo que contestar si lo son o no; o planteando cuestiones con dos alternativas en la que una es la correcta.

También el tratar de descubrir lo que enseña un cuento facilita su comprensión.

El contar un cuento cambiando algunas partes del texto o características de personajes desarrolla su comprensión, además de la atención y la memoria.

Muchas de las actividades expuestas en los anteriores apartados trabajan también la comprensión, por lo que no las vamos a repetir.

BIBLIOGRAFIA

- VARIOS. *Apuntes para una nueva educación infantil*. CEP. Delegación Provincial de Educación y Ciencia. Granada, 1998
- RODRÍGUEZ JORRÍN, Dionisio. *Entrenamiento auditivo y lectura*. Tratamiento de las dificultades de la iniciación lectora. Ed. CEPE. Madrid, 1987
- LEBRERO, M^a Teresa, HEVIA, Rosa de y otros. *Programación, didáctica y recursos de cada unidad*. Proyecto Tris-Tras. Educación Infantil, Ediciones S.M. Madrid, 1999
- DEPARTAMENTO DE EDICIONES GRAZALEMA-SANTILLANA, S.A. *Carpeta de recursos*. *La escalera mágica*. Editorial Grazaema, Santillana. Madrid, 1998

OBSERVACIONES SOBRE LAS LENGUAS O LOS LENGUAJES ESPECIALES

ANTONIO TERUEL SÁEZ

Asesor de la Unidad de

Programas Educativos de la Dirección Provincial de Albacete

El objetivo fundamental de este trabajo es simple y llanamente tratar de ayudar al profesorado a reflexionar sobre una situación creada en los bloques de contenidos del área de Lengua y Literatura Españolas del currículo que establece el Ministerio de Educación y Cultura.

En este sentido, pretendemos realizar una llamada de atención en un apartado concreto y particular de los bloques de contenidos de dicha materia ya que observamos cierta desconexión y algo de incoherencia por desconocimiento de la materia y el tema entre los dos primeros bloques de contenidos del área de Lengua y Literatura Españolas. Efectivamente, en el bloque 1º, titulado (“La lengua oral como medio de comunicación”) aparecen tres apartados principales y dentro del segundo, varios subapartados titulado uno de ellos así:

- *Jergas y lenguajes profesionales*

Y en el bloque 2º, denominado (“La lengua escrita como medio de comunicación”), tenemos cuatro apartados principales y dentro del segundo, se incorporan otros subapartados, uno de los cuales se enuncia de esta manera:

- *Los lenguajes específicos: científico, técnico, jurídico, administrativo, humanístico, periodístico...*

Como acabamos de señalar en los dos bloques de contenido citados anteriormente, aparecen separados en dos bloques distintos algo que, según creemos y pretendemos demostrar, va unido y no se debe desligar.

Por tanto, en estas “quintas jornadas sobre la enseñanza de la lengua española” intentamos destacar una serie de cuestiones lingüísticas que ni están bien presentadas en el área de Lengua y Literaturas Españolas ni a menudo aparecen (¿aparecen?) en algunos libros y manuales de texto y si algo aparece en ellos, es de forma incoherente y mal desarrollada o planteada¹, con lo que es necesario, creemos nosotros, tener la suficiente claridad para poder ubicar una serie de lenguas o lenguajes *especiales* en el sistema total del español.

Por supuesto, queremos dejar constancia de algo que es presumiblemente obvio para todos: es imposible abordar este tema en unas pocas hojas y en unos cuantos minutos. Ahora bien, lo que sí deseamos dejar lo suficientemente claro desde este momento es que no podemos separar un tipo de lenguaje (*Jergas y lenguajes profesionales*) de otro (*Los lenguajes específicos: científico, técnico, jurídico,...*) como se ha llevado a cabo en el currículo del Ministerio de Educación y Cultura o la selección que ha efectuado sin criterio alguno la Conserjería de Educación en Andalucía y muchos libros de texto también a la vez, porque ambos forman parte de lo que, entre los lingüistas, se viene llamando *Lenguas o Lenguajes Especiales*². Ante esto, procedamos ahora a realizar una exposición clara y precisa de lo que pretendemos mostrar.

Por un lado, es un saber compartido por todos que las lenguas o idiomas no existen como actividades rígidas, uniformes para todos los hablantes, e invariables en las diferentes e infinitas situaciones, sino que, todo lo contrario, se encuentran muy diversificadas en múltiples variedades. La lengua de que se sirve cada comunidad lingüística es un instrumento que encierra una enorme complejidad. En ella, a primera vista y en un plano muy general, se registran tres tipos de diferencias que pueden ser más o menos profundas:

¹ Por ejemplo, en Andalucía, la Conserjería de Educación (B.O.J.A. del 25 de Agosto de 1995) fija los siguientes ‘lenguajes especiales’ que deben reconocer obligatoriamente los alumnos del curso de orientación universitaria (C.O.U) o los de 2º de Bachillerato: jurídico-administrativo, técnico-científico, humanístico, periodístico, publicitario y literario. Y, ¿Por qué éstos y no otros, como el lenguaje de la televisión, del deporte, del cine, juvenil, pasota, ...?

² También se les ha denominado de otras muchas maneras: “lenguajes profesionales, metalenguajes, lenguajes técnicos o tecnolectos, especializados, específicos, lenguajes particulares,...”.

- 1) diferencias en el espacio *geográfico* (diatópicas o dialectales)³,
- 2) diferencias entre los *diversos grupos* o estratos que integran la comunidad lingüística (diastáticas o sociales, también denominadas “dialecto vertical, nivel de lengua, modalidades sociolectales o sociolecto”)⁴ y
- 3) diferencias entre *los usos* o modalidades que convienen a cada momento (diafásicas, registros idiomáticos o de estilo), partiendo de la base de que, aunque es evidente que las varias clases socioeconómicas se corresponden con diferentes modalidades lingüísticas, en materia de lengua es más conveniente situar lo hechos de lengua sobre niveles socioculturales.⁵

Por otro, también somos conscientes de que cuando estudiamos nuestro sistema lingüístico y lo intentamos estructurar en varios niveles (fonético-fonológico, léxico-semántico, morfosintáctico o gramatical y textual) con todos los inconvenientes y problemas que ello conlleva, es necesario hacer una abstracción de las *múlti-*

³ Modalidad que adopta el idioma en una cierta área de su dominio territorial. Sobre esta cuestión, hay una enorme bibliografía al respecto. No es nuestro propósito insistir en esta cuestión aquí pero sí dejar constancia de que el término “dialecto” posee dos valores claramente diferenciados: uno, genético o diacrónico que considera “dialecto” a toda lengua con respecto a aquella de la cual procede y otro, descriptivo o sincrónico, que lo considera como la modalidad adoptada por una lengua en un determinado territorio. De cualquiera manera, nosotros coincidimos plenamente con G. Salvador (1985: 129) cuando afirma que “como dialectólogo, no creo en la existencia de dialectos perfectamente definibles”. En realidad, no existen los dialectos bien definidos: lo que hay en la lengua son variedades, fenómenos dialectales que se dan en una zona determinada. La aplicación práctica de esta diferencia se puede realizar por parte del profesorado comentando las posibles diferencias que pueden existir entre los alumnos de clase o del curso o también recopilando los fenómenos dialectales típicos preferentemente léxicos de la localidad de los alumnos.

⁴ Es decir, es la modalidad que adopta el idioma en una cierta capa social de la comunidad lingüística y viene también a adoptar el nombre de variedad diastática. Ejemplos: “Nivel culto, vulgar, otros niveles, (generaciones, profesiones, hombres/ mujeres...)”. En esta cuestión se debe incidir mucho en clase por parte del profesor. El hecho de que el alumno sea capaz de cambiar de nivel es un fenómeno básico en la enseñanza de la lengua española. De ahí, la importancia de la riqueza léxica que hay que exigirle al alumnado en esta materia y sobre todo, la capacidad de traspasar el mayor número posible de léxico de la lengua a su vocabulario particular.

⁵ En otras palabras, nos referimos a las diversas modalidades que adopta la lengua según las circunstancias en que se produce el acto comunicativo. A esto se les viene denominando “variedades diafásicas”. Ejemplos: “Conversación espontánea, cuidada, familiar, coloquial...”. En esta diferencia el conjunto del profesorado debe procurar que el alumno no mezcle algo que en él es algo ya habitual: estilo familiar, coloquial con una dicción cuidada, y sobre todo, que no trasponga al nivel escrito los usos coloquiales, familiares, descuidados... Aquí debe incidir no con poco esfuerzo el profesorado de esta materia y para ello, un buen ejercicio consistiría en emplear distintos registros para explicar un mismo hecho pero a diferentes destinatarios.

ples variedades o diferencias que una lengua como la española posee. No cabe duda de que el sistema es lo común e invariante de este conjunto de realidades lingüísticas que, en principio, pueden ser distinguidas y señaladas en nuestra lengua.

Como es obvio, todo ese grupo de realidades que tienen que ver y están relacionadas directamente con la lengua queda bastantes veces fuera de su estudio sistemático, lo que en muchos de los casos, llama la atención su estudio y consiguiente reflexión lingüística.⁶

En efecto, como ya hemos apuntado anteriormente, en toda lengua histórica dada como el español, francés, alemán,... se puede distinguir varios dialectos, varios estilos de lengua, diferentes variedades lingüísticas, diferentes... Pues bien, entre tal cúmulo de variedades lingüísticas se encuentran las que vienen denominándose *lenguas especiales*.

A la hora de abordar y delimitar lo que entendemos por *lengua o lenguaje especial*, nos encontramos con algo que es muy poco clarificador: lo ilimitado de su número y lo heterogéneo de las diversas lenguas especiales⁷. Por ejemplo, son lenguas o lenguajes especiales:

- Lenguaje del cine.
- Lenguaje de la televisión.
- Lenguaje de la radio.
- Lenguaje deportivo.
- Lenguaje de la publicidad.
- Lenguaje periodístico.
- Lenguaje jurídico.
- Lenguaje político.
- Lenguaje económico.
- Lenguaje burocrático-administrativo.
- Jergas de oficios y profesiones.
- Lenguajes científicos-técnicos (Biología, Medicina, Química, Astronáutica,...).

⁶ Incluso muchas veces, nos atrevemos a afirmar, se olvida en los libros o manuales de texto de darles una mayor profundidad y rigor de lo que en un principio se debiera. Es una lástima que en este tipo de diferencias no se profundice en clase de lengua española un poco más puesto que se trata de un conjunto de realidades lingüísticas muy cercanas y cotidianas a los usuarios de nuestro código lingüístico.

⁷ Así ya lo apuntaba B. Rodríguez Díez (1978/9) y (1981) y también otros autores. De esta cuestión, por la finalidad de este trabajo, no hace falta exponer y justificar nada más ya que es una realidad lingüística aceptada comúnmente entre nuestros lingüistas.

- Hablas de los grupos sociales marginados (Jergas del hampa, de la droga,...)
- Jergas militares.
- Jerga de estudiantes.
- Lenguaje Juvenil.
- Lenguaje del Pasota.
- ETC.

Es decir, a todo esto que acabamos de enunciar y podríamos seguir enunciando se les denomina, a falta de una mejor definición, *lenguas o lenguajes especiales* y son como meros subsistemas de *la lengua común o estándar*⁸ referidos principalmente al léxico o vocabulario.⁹

Pero, ¿Cómo encasillamos todo este tipo de realidades lingüísticas? ¿Dónde clasificarlas? ¿Qué tipología se podría realizar?... Y sobre todo, -lo que aquí precisamente nos interesa- ¿Cómo presentarlas ante el profesorado en primer lugar y explicarlas a los alumnos en segundo lugar?

Para dar respuesta a todos estos interrogantes y otros que pudieran surgir, vamos en estos momentos a partir de la base de que a través de tales subsistemas o subcódigos se viene identificando un determinado ambiente sociocultural. Es decir, determinados medios sociales y culturales (dominio técnico-científico, ciertas profesiones u oficios, algunos grupos sociales marginados...) generan y crean una serie de variedades lingüísticas propias que, teniendo en cuenta su valor e importancia sociológica¹⁰ pasan a ser etiquetados y considerados como *lengua o lenguaje especial*.

Por tanto, ese carácter de “especial, particular, especializado...” que estamos atribuyendo a un grupo o conjunto de lenguajes de los más diversos y diferentes que podemos hallar, se basa en el particular papel que ocupan dos factores extralingüísticos

⁸ Es un tipo de lenguaje que posee características no comunes. Es, en definitiva, aquella parcela de una lengua histórica en la que no encontramos rasgos propios de otros dominios (dialectos, lenguajes específicos, argots,...) de esa misma lengua. Sabemos que en la práctica es imposible la realización de un inventario de rasgos comunes a todas las variedades que se presentan en una lengua y aún muy difícil la elaboración de un catálogo de rasgos no comunes para alguna de esas variedades.

⁹ Hacemos sólo referencia al léxico porque es el único campo que trabajamos y conocemos; del resto (fonético-fonológico, morfosintáctico o gramatical y textual) no estamos aún en condiciones de sostener ninguna postura ni ninguna aproximación. De ahí que cualquier enfoque didáctico que aquí se proponga irá encaminado solamente al componente léxico.

¹⁰ Sabemos que la determinación de modalidades socioculturales no se compone con criterios puramente lingüísticos puesto que cualquier división que hagamos o realicemos en el eje diacrítico de una lengua es puramente convencional.

que tienen que tenerse obligatoriamente en cuenta hoy día en cualquier hecho de lengua:

1.- *UN COMPONENTE SOCIOLÓGICO*¹¹: la lengua es un hecho social y funciona dentro de los grupos sociales y por ende, cada grupo social crea, genera, y conforma su propio léxico. Ejemplos: 'léxico de fútbol, de la drogradicción, juvenil, caló...'

2.- *UN COMPONENTE DESIGNATIVO*: la lengua transmite una serie de contenidos, dominios de la experiencia, y por supuesto, designa unos determinados objetos, relaciones, contenidos por medio de préstamos de otras lenguas ('linier' en el lenguaje del fútbol), a través de la lengua común ('pared' o 'vaselina' en el lenguaje futbolístico), de nueva creación, por medio de procedimientos morfológicos (composición, derivación,...) Ejemplos claros de lo que aquí queremos manifestar también los encontramos en los lenguajes científico-técnicos.

Conviene ahora, en aras de una mayor precisión y exactitud, situar extensionalmente las *lenguas o los lenguajes especiales* y señalar lo más claramente posible *las diferencias* entre otras variedades lingüísticas con las que generalmente se ponen en relación y por supuesto, entre ellas.¹²

Pero vayamos por partes. En primer lugar, estos tipos de lenguas o lenguajes especiales tan variadas como ilimitadas y heterogéneas presentan una serie de diferencias con otras variedades lingüísticas que generalmente se suelen poner muy en relación y que ya hemos aludido en otro lugar:

A) LOS DIALECTOS (por ejemplo, dialectos del español, como el andaluz, canario, extremeño, murciano y español de América): son todas ellas variedades lingüísticas en relación con la distribución geográfica de sus habitantes. Sin embargo, todas *las lenguas o los lenguajes especiales* (algunas de ellas mencionadas anteriormente) se distinguen de los dialectos en que éstos poseen su propia fonética, su morfología, su sintaxis y sobre todo, sus léxicos propios. Frente a

¹¹ Hoy día se suele tomar como límites dialectales los que ha establecido por lo general la Sociología en su campo de trabajo por dos razones fundamentalmente:

a) El lingüista se interesa por los estratos sociales más o menos definidos.

b) En el habla de esos grupos sociales hay un conjunto de rasgos diferenciados que se manifiestan con mayor fuerza y asiduidad que en otras colectividades.

¹² Como es fácil suponer, no podemos identificar lo específico y más significativo de cada uno de los tipos de lenguas o lenguajes especiales porque ello nos conllevaría un tiempo y espacio por ahora no permitido. Para ello, acúdase a la bibliografía elemental que aportamos al final de esta exposición introductoria.

esto, las *lenguas o lenguajes especiales* se limitan al léxico principalmente, son pequeños subsistemas, islotes... de una lengua histórica dada, dentro de la cual se desarrollan, es decir, ni son lenguas ni tienen la posibilidad de convertirse en ellas. De ahí que preferimos denominarlas “subsistemas, sublenguajes...”.

- B) LOS NIVELES DE LENGUA: nivel culto, medio, popular..., son todos ellos u otros unas variedades lingüísticas en relación con la estratificación social de los hablantes. Los niveles de lengua identifican grupos sociales definidos en virtud de un criterio “sociológico vertical”. Sin embargo, las *lenguas o los lenguajes especiales*, por su parte, hacen referencia a grupos sociales y ámbitos culturales distintos, definidos en virtud de un criterio sociológico horizontal.¹³ Ejemplo: ‘lenguaje de la germanía’ o de la drogadicción frente al de la ‘Física’ o ‘Medicina’.
- C) ESTILOS DE LENGUA: lenguaje cuidado, coloquial, familiar, vulgar,... Todas ellas, son variedades en relación con la situación de uso del lenguaje. Por tanto, los estilos de lengua no tienen en cuenta los grupos sociales, sino que se refieren a ciertas actitudes que adopta el ser humano entre las distintas situaciones que le surgen dentro de su entorno. Ejemplo: “No es lo mismo el empleo del ‘lenguaje de la Medicina’ que se utiliza entre los mismos profesionales que el que se usa para referirse a los pacientes”.

En segundo lugar, y llegado ya el momento, es hora de distinguir lo que viene habitualmente llamándose *lenguas o lenguajes especiales*. En principio, podemos diferenciar:¹⁴

1. LOS ARGOTS O JERGAS: son las lenguas o lenguajes de grupos sociales con finalidad críptica. La lengua sirve a estos grupos como forma de identificación entre sus miembros y de aislamiento y defensa del resto de la sociedad (por ejemplo, germanía, jergas de zapateros, vendedores ambulantes...)
2. LOS LENGUAJES CIENTÍFICOS-TÉCNICOS: son los lenguajes de las diversas ciencias en la descripción científica de sus propios objetos por los propios investiga-

¹³ Éste es precisamente el criterio del que prescinde el maestro rumano E. Coseriu.

¹⁴ Hay otras clasificaciones realizadas distintas a ésta que sigue la línea de B. Rodríguez Díez (1978/79) y (1981). Nosotros nos hemos decantado, de momento, por ésta que es la más consensuada y conocida entre nuestra tradición lingüística, aunque no estamos muy de acuerdo con tales denominaciones. Nos referimos a la de J. A. Bellón Cazabán (1995) que distingue entre “léxico marginal (marcadamente argótico) y el léxico de las jergas sectoriales populares (el léxico deportivo, taurino, de la Semana Santa,...), a la de C. Schmitt (1992) quien habla de “lenguaje técnico” y “lenguaje particular”, G. Francescato (1974:221) habla de “lenguajes específicos”...

dores. En ellos no existe una finalidad críptica, aunque la incompreensión por parte del lego o inexperto es total (por ejemplo, el lenguaje de la Biología, de la Medicina, del Arte, de la Física, Lingüística, Crítica Literaria...).

3. LOS LENGUAJES SECTORIALES¹⁵: son los lenguajes de actividad y profesiones distintas y tan dispares en los que no existe una finalidad críptica (por ejemplo, el lenguaje de la política, del deporte, del burocrático-administrativo, del jurídico, del periodístico...) ¹⁶.

De las características o rasgos lingüísticos definitorios individuales o particulares y sobre todo, de las diferencias que existen entre los distintos tipos de *lenguas o lenguajes especiales* (jergas o argots, lenguajes científico-técnicos y sectoriales) no vamos a proceder ahora, como es obvio, ya que esto, aquí y ahora, supondría un trabajo largo y sin fin.

Lo que sí deseamos constatar aquí es una cuestión evidente y fundamental: *las lenguas o lenguajes especiales* (esa larga enumeración de lenguajes de la que hemos hecho mención anteriormente) no participan de la misma manera de los dos componentes que hemos citado en otro momento (sociológico y designativo o temático). Ambos factores extralingüísticos alternan su influencia o reflujo a través del lenguaje, siendo de una forma gradual cómo pasan de una a otra realidad lingüística. Así, en *los argots o jergas* aparece una primacia del componente sociológico; en *los lenguajes científico-técnicos* se da una máxima importancia al componente temático y en *los lenguajes sectoriales*, ambos componentes tendrán una influencia importante, en menor o mayor grado cada uno de ellos, según los casos.

Con esto podemos para finalizar descifrar un hecho pertinente dentro del sistema lingüístico del español: los argots o jergas y los lenguajes científico-técnicos

¹⁵ Vocablo que se viene aceptando en términos generales en estos temas particulares para referirse a lo que no es ni argótico o jergal ni lenguaje científico-técnico.

¹⁶ Como vemos, en esta clasificación se distinguen tres tipos (*el argot*, con finalidad críptica, es decir, de no ser entendido por las personas ajenas al grupo; *los lenguajes sectoriales* o jergas profesionales sin finalidad críptica y *los lenguajes científico-técnicos*, nomenclaturas de cada una de las ciencias). Además, G. Berruto (1987: 158) propone que, fuera ya de estos tres grupos principales, aparece un cuarto tipo, el de las "*modalidades de uso*" que define así: "...conglomerado de estilos, fórmulas, tipos de textos, variedades especiales muy entremezcladas, etc., que son utilizadas en los grandes dominios de la sociedad, y que no pueden ser ya reconocidas y catalogadas como variedades de lengua ni siquiera en un sentido muy lato, en base a algún 'dia-' ". Este cuarto tipo no cumple, efectivamente, ninguno de los criterios que definen las *lenguas especiales* y el principal es, según G. Berruto (1995:148) "la existencia de correspondencias significado-significante adicionales con respecto a las de la lengua común, esto es, la existencia de léxico específico, diferente del vocabulario general".

presuponen que su estudio y análisis serán más clasificatorio y discriminatorio frente a los lenguajes sectoriales. Sin embargo, mientras en los lenguajes sectoriales, el sector más amplio de las lenguas o lenguajes especiales, están integrados en una lengua dada en la que nacen, y de la que participan, los otros dos tipos de lenguajes no forman parte de una lengua dada por lo que su estudio y conocimiento tendrá que apoyarse en lo no estrictamente lingüístico.

En fin, hemos pretendido de una forma breve y rápida dejar constancia de un hecho significativo en el sistema lingüístico del español: no se pueden separar ciertos temas o aspectos que desde el punto de vista lingüístico, deben ir encadenados en el mismo conjunto, esto es, “jergas y lenguajes profesionales” por un lado, y “los lenguajes específicos”, por otro ya que ambos más los lenguajes sectoriales (¿y otros? —el cuarto tipo que señalaba G. Berruto “modalidades de uso”) forman parte de un conglomerado que viene denominándose *Lenguas o Lenguajes Especiales*¹⁷.

Por supuesto, esperamos y deseamos al mismo tiempo que este pequeño estudio sirva no sólo para ayudar a reflexionar sobre esta pequeña desconexión aparecida en los bloques de contenidos del área del Lengua y Literatura Españolas del Ministerio de Educación y Cultura y en otros muchos sitios, sino también para, por una parte, tener un mayor conocimiento del sistema lingüístico del español en la medida en que la finalidad principal de la enseñanza aprendizaje de la Lengua y Literatura en la Enseñanza Secundaria es el desarrollo de la competencia comunicativa, concepto que incluye el conocimiento no sólo de un código lingüístico, sino también qué decir, a quién, y cómo decirlo, dentro de una situación comunicativa dada, y por otra parte, para poder tener una mejor disponibilidad de ubicar cualquier tipo de lenguaje denominado *especial* de los que ya hemos hecho referencia anteriormente en la arquitectura de una lengua dada, en nuestro caso, del español¹⁸.

¹⁷ Es curioso comprobar cómo en muchos manuales y en ciertos libros de texto se habla en principio de “lenguajes específicos”, mezclando unos con otros, mostrando de una forma libre y sin ningún sustento teórico una enumeración de cuatro o cinco solamente (“científico-técnico, jurídico-administrativo, publicidad, humanístico, periodístico) y eludiendo a otros no menos importantes sin más explicaciones.

¹⁸ Una forma práctica e interesante de llevar a cabo todo esto con una mayor profundización consistiría en intentar una elaboración de glosarios o vocabularios de expresiones y palabras características de los distintos tipos de *lenguas o lenguajes especiales* más cercanos a nosotros como ‘el lenguaje juvenil’, ‘lenguaje de la drogadicción’, ‘lenguaje del pasota’, ‘lenguaje del fútbol’, ‘lenguaje caló’, ‘lenguaje de la televisión’, ... Posteriormente, se debería definir tales términos recogidos bien de forma oral o escrita con sus posibles acepciones más generales.

BIBLIOGRAFÍA ELEMENTAL

- Arntz, R. y Picht, H (1995): *Introducción a la terminología*. Fund. Germán Sánchez Ruipérez. Ed. Pirámide.
- Beccaria, G. L. (1973): *I linguaggi settoriali in Italia*. Bompiani, Milán.
- Bellón Cazabán, J. A. (1995) "Creaciones léxicas en el lenguaje popular", en *Segundas Jornadas sobre el estudio y la enseñanza del léxico*". Universidad de Granada. Abril. Granada.
- Berruto, G (1987): *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- _____ (1995): *Fondamenti di sociolinguistica*. Bari y Roma: Laterza.
- Carreter, L (1987): *Diccionario de términos filológicos*. Ed. Gredos. Madrid. 7ª reimpresión.
- Coseriu, E (1977): *Principios de Semántica Estructural*. Ed. Gredos. Madrid.
- Daniel, P (1995): "Panorámica del argot español", en *Diccionario del argot español*. Alianza editorial. Madrid.
- Dauzat, A (1946): *Les argots. Caractères-Evolution-Influence*. Delagrave. París.
- Francescato, G (1974): *Italiano d'oggi. Lingue non letteraria e lingue speciali*. Trieste. Ediz. Lint. Páginas 213-224.
- García Ramos, J. (1994): *Lenguajes marginales: análisis y vocabulario*. Manual para el uso del Cuerpo Nacional de Policía. Madrid.
- Garrido Medina, J (1997): *Estilo y texto en la lengua*. Ed. Gredos. Madrid.
- Guilbert, L (1973): "Les vocabulaires techniques et scientifiques", *LFr*, nº 17.
- Lerat, P (1997): *Las lenguas especializadas*. Ed. Ariel Lingüística. Barcelona.
- Martín, J., Ruiz, R., Santaella, J. y Escánez, J (1996): *Las lenguas especiales*. Ed. Comares. Granada.
- M. E. C. (1992): *Lengua Castellana y Literatura. Secundaria Obligatoria*. Secretaría de Estado de Educación. Madrid.
- _____ (1991): Real Decreto 1344/ 1991 del 6 de Septiembre de 1991: *Curriculo de Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria*.
- Miclau, A., Cunita, T., Cristea, T., et alii (1980): *Introduction à l'étude des langues de spécialité*. Bucarest. Universidad de Bucarest.
- Rodríguez Díez, B (1978/9): "Sobre el estatuto de las lenguas especiales" en *Estudios ofrecidos a E. Alarcos Llorach*, volumen 4, páginas 279-293. Universidad de Oviedo. Oviedo.
- _____ (1981). *Las lenguas especiales. El léxico del ciclismo*. Colegio Universitario de León. León.
- Salvador, G (1985): *Semántica y Lexicología del español*. Ed. Paraninfo. Madrid.
- Schmitt, C. (1992): *Spanisch: Fachsprachen*, en *Lexicon der Romanistischen Linguistik (LRL)*, volumen VI, I, páginas 295-327. Tübingen.
- Trujillo, R (1974): "El lenguaje de la técnica", *Doce ensayos sobre el lenguaje*. Fund. Juan March. Páginas 197-211. Madrid.
- Vendryes, J (1967): *El lenguaje*. U.T.E.H.A. México.
- Wandruszka, M (1974): "Les lingue quale polisisteme socio-culturale", en *Italiano d'oggi. Lingue non letteraria e lingue speciali*, páginas 3-17, Trieste, ediz. Lint.

EL SUBJETIVISMO EN LA PRESENTACIÓN DE LA INFORMACIÓN: EL CASO DE DOS TEXTOS PERIODÍSTICOS (FUTBOLÍSTICOS)

ENRIQUE YERVES CAZORLA

I. UN MODO DE VER LAS COSAS

0. No es esta una comunicación fruto de la desmedida pasión por el fútbol que hoy en día invade nuestra sociedad y nuestros medios de comunicación. No es tampoco un estudio del lenguaje usado en el mundo del fútbol; tampoco un repaso a la muy abundante casuística de gazapos que poco a poco se van tradicionalizando en los medios de comunicación. Sin entrar en consideraciones estilísticas ni gramaticales—sólo las convenientes para el propósito de esta comunicación merecerán nuestra atención— estudiaremos el diferente enfoque de la crónica de un partido de fútbol en dos periódicos deportivos de difusión nacional: el diario *Marca*, de orientación madridista y el *Mundo Deportivo*, de marcado acento barcelonista.

Para realizar el análisis partimos de una consideración de índole sociológica: *el fútbol tiene mucho de pasión*; y de una observación de carácter mercantil: *de esa pasión se hace negocio*.

En este sentido hay que hacer notar que el proceso comunicativo vinculado a textos de este tipo se basa en un sutil juego consustancial a la naturaleza del proceso mismo que vicia su gestación: *el emisor, que conoce las expectativas del lector, elabora un mensaje favorable, por llamarlo de algún modo, a las convicciones futbolísticas del lector-hincha; el receptor, por su parte, sabe que el men-*

saje que “libremente” acepta comprar estimulará su afición. En otras palabras: el emisor cuenta lo que tiene que contar para conservar su público y el receptor sabe aquello que tiene que leer. Esta es la justificación, por ejemplo, de detalles tan curiosos como el hecho de que ante una derrota o ante una temporada penosa del equipo con que se alinee un diario, las críticas recaigan sobre el entrenador, sobre algún jugador, sobre el presidente, sobre las circunstancias o el árbitro,... La filosofía de club, en tanto, será intocable, incuestionable.

1. Este trabajo tiene, evidentemente, conexiones con el proceso de lectura. Y es que desde una primera etapa de iniciación al misticismo de la letra, de simple reconocimiento, pasamos en una segunda etapa a trasladar a la oralidad los caracteres gráficos. Desde entonces nos aplicaremos a profundizar en *el espíritu de la letra*, en lo que se esconde bajo la cáscara y gozaremos con las malicias de Quevedo, sentiremos con la sencillez de Bécquer y nos torturaremos con el cúmulo de maldades lingüísticas que es el código de la circulación.

2. Un texto puede interpretarse de distintas maneras que, en general, dependen del conjunto de conocimientos en los que el usuario de la lengua integre el nuevo saber adquirido o de los conocimientos que sirven para construir los nuevos. Así, se modifica el conocimiento que del tema se tenga añadiendo la nueva información que, viciosamente, es *interpretada* en virtud de ese conocimiento previo.

En otras palabras, lo que uno tiene *por cierto* condiciona la interpretación de lo nuevo que, en gran medida, confirma lo que se tenía. Cuando la nueva información amplía el conocimiento previo lo hace desde la base de lo asumido porque a través de un estado cognoscitivo personal interpretamos el texto. Lo codificado lingüísticamente, lo semántico, se integra en un estado cognoscitivo previo, i. e., modifica el conjunto de conocimientos del hablante. Estos dos niveles de información—la representada explícitamente y la previa más lo descodificado—posibilitan una interpretación pragmática que modifica el estado cognoscitivo de partida (Ver esquema 1).

3. El usuario de la lengua plasma su intención comunicativa en la configuración lingüística de su discurso y trata de hacer partícipe de su estado de conocimientos al oyente—o al lector—y para ello dota a su *producto* de una *estructura informativa particular* que en los textos que estudiamos considera las expectativas del lector

sobre el texto. “*La organización de la información es un fenómeno supraoracional que surge de la adecuación de la intención del hablante a las necesidades del oyente y en virtud de ello se organiza el material léxico, fónico y sintáctico del texto*”¹.

Tradicionalmente se ha interpretado la comunicación como un proceso destinado a dar a conocer algo que no se sabe o a recubrir zonas de desconocimiento o incertidumbre. Es esta una visión simplista y reduccionista, podríamos añadir que ingenua, de todo lo que se puede hacer con el lenguaje.

No decir toda la verdad es un modo sutil de engañar; dar relieve a lo secundario, de distorsionar. Si consideramos que las categorías semánticas tienen unos perfiles borrosos enseguida comprenderemos que la comunicación no puede ser nunca un mero trasvase de información desde un sujeto activo—con una situación cognoscitiva personal y única, intransferible— a otro sujeto descodificador— con otro no menos único estado cognoscitivo. Y es que la ingenuidad de la semántica se ve superada por los juegos pragmáticos. Se puede caer en tortuosos relativismos hermenéuticos, pero no se pueden olvidar, por ejemplo, el gran juego pragmático en cuanto a distanciamiento de la responsabilidad de lo dicho que una ironía o una metáfora bien engarzados en un discurso pueden aportar. Y entonces habremos de preguntarnos por aquello que es remisible a la estructura lingüística y por aquello que debemos remitir a otra cosa.

Juan Ramón Jiménez descó un día dar con *el nombre exacto de las cosas*, pero ¿a qué nos habremos de atener los olvidados por la musa?

II. LOS TEXTOS

Los textos que aquí vamos a comentar se refieren a un partido de la Liga de Campeones jugado por el F.C. Barcelona contra el AIK Solna el catorce de septiembre de 1999 y están tomados de la prensa deportiva del día siguiente.

III. LA PRÁCTICA

1. La secular mirada a Europa

Ya hemos hablado de que lo semántico se integra en un estado cognoscitivo previo

¹ Fuentes Rodríguez, Catalina, *La organización informativa del texto*, pág. 38

y de que esa integración modifica el conjunto de conocimientos del sujeto decodificador. Esos dos niveles de información—lo explícito y lo previo—al interactuar posibilitan una interpretación pragmática que modifica el punto de partida. No obstante, el emisor—el redactor—puede dar orientaciones de interpretación que limitan la capacidad del receptor—el lector—de obtener libremente una interpretación personal. (Ver esquema 2).

En nuestros textos al final, los propios titulares *sugieren* la orientación adecuada de interpretación porque destacan lo que el periodista considera como la información que merece ser relevante. Colaboran en esto su tipografía y su posición destacada. Comparemos los dos titulares:

(1) *Líder también en Europa (Mundo Deportivo)*

(2) *El reloj salvó al Barcelona (Marca)*

Ambos coinciden en focalizar lo informativamente relevante desde cada punto de vista personal. En (1), con estructura nominal propia de titulares periodísticos, “líder” por sus connotaciones positivas en el lenguaje deportivo posibilita una interpretación ajustada a unos fines muy definidos. Por otra parte, “también” en una función que podemos denominar como *deixis contextual* permite recuperar datos del contexto que activa un proceso pragmático de inferencia al conectar con datos que pertenecen sólo al contexto: *el F. C. Barcelona en ese momento “también” es líder de la Liga española..* De ahí que obtengamos la proposición implícita

(3) *‘Líder también en España’*

Entonces:

‘Líder en Europa’

‘El Barcelona domina el fútbol del momento’

‘Líder en España’

Tal información no expresa es lo que el aficionado siente y quiere oír ¿Tendrá también algo que ver con minar la moral de los seguidores del equipo rival?

La tradicional mirada nacional a Europa tiene también cabida en el titular. La mención al continente recoge una serie de conocimientos colectivos relativos a la relación del F. C. Barcelona con la Copa de Europa (ahora pedantemente llamada en España Champions League). Vamos a jugar con lo que no se dice y veremos que al completar el titular con la información que no se explicita su efectividad periodística se tambalea en beneficio de la objetividad:

(4) *‘Líder de su grupo en Europa’*

No tiene cabida el conector contextual “también”, de ahí que no se active el

mecanismo inferencial que supondría su inclusión. ¿Es únicamente problema de perspectiva? o ¿más bien se trata de una estrategia discursiva con una finalidad propagandística patente?

2. HASTA EL RABO TODO ES TORO

Un partido de fútbol dura noventa minutos (más lo que añade el colegiado). No obstante, una victoria conseguida al final del partido o en el tiempo de descuento se entiende como fruto de la suerte o de la casualidad, lo cual se utiliza frecuentemente como argumento para atacar el *mal juego* o *la eterna fortuna del equipo vencedor* ignorando la mayoría de las veces la trayectoria del conjunto del encuentro. Este es el argumento en que se basa David Espinar, corresponsal del diario *Marca* en Estocolmo, para implícitamente explicar el mal momento de juego azulgrana:

(5) *El reloj salvó al Barcelona*

El tópico discursivo es “el Barcelona”, mientras que el resto del enunciado queda focalizado al estar en una posición privilegiada informativamente —por la estructura oracional y por la tipografía destacada—. Se trata de la información que al periodista le interesa destacar, porque lo relevante para él es la victoria *in extremis* del F. C. Barcelona, con las implicaciones antes comentadas que de ello se derivan. Por ello podemos decir que la posición inicial queda aquí reservada para la información más relevante desde su punto de vista, debido a lo cual se le da el mayor peso informativo posible dada su posición prominente.

3. LA EMPATÍA TEXTUAL

I. S. Kuno² habla del modo en que un hablante se identifica con las personas u objetos que, lingüísticamente, aparecen implicados en una oración. Llega a la conclusión de que el hablante manifiesta cierta empatía en la estructura oracional elegida mediante recursos como la función oracional de un elemento lingüístico (por ejemplo, el hecho de que un elemento aparezca en la posición de sujeto). Podemos añadir que esa empatía puede manifestarse mediante el uso de procedimientos de índole pragmática y discursiva orientados, como en los casos que comentamos a la consecución de fines de naturaleza propagandística e interpretables en el marco

² *Functional syntax. Anaphora, discourse and empathy*, Chicago University Press

de una serie de conocimientos o estados de opinión que los respectivos redactores saben presentes en el público al que se dirigen.

La *afectividad* en el enfoque y el tratamiento que se dé al tema se manifiestan en dos posturas contrapuestas que en términos en principio ajenos a la lingüística describiremos, basándonos terminológicamente en Kuno, como *simpática* y *anti-pática*: los titulares están estructurados de acuerdo con esta orientación porque en ellos aparecen focalizados elementos que pueden integrarse en una especie de sentimiento positivo o negativo en relación con el tópico textual. Y es que, como hemos dicho anteriormente, la aparición de “líder” y de “reloj” orientan innegablemente la interpretación que el lector haga no ya sólo del titular sino de toda la crónica: toda ella estará condicionada en su desarrollo (e interpretación) por lo inferido contextualmente a partir de los titulares.

2. Ambos titulares comparten el mismo tópico discursivo y lo que se presenta como información nueva adquiere un estatus informativo superior al quedar focalizado con los procedimientos descritos con lo que se convierte su contenido proposicional en información prominente con diferentes perspectivas de enfoque. A completar la perspectiva asumida por cada uno de los periodistas contribuyen los subtítulos que acompañan a los titulares.

El diario *Marca* completa su esquema argumentativo con el desarrollo de la idea de la victoria lograda *in extremis*:

(6) *Los suecos sólo cedieron en el descuento*

donde lo relevante es “el descuento” por su posición final. El modificador “sólo” funciona como operador argumentativo al enfatizar el sintagma “en el descuento” y no el núcleo verbal como podría parecer. El segmento queda, por tanto, focalizado mediante un doble procedimiento: su posición extrema y la intensificación de carácter adverbial que recibe. ¿Acaso “los suecos”, por mucho que sea el sujeto de la oración y aunque coincida con el tópico oracional puede considerarse tópico discursivo? No, porque el tópico discursivo continúa siéndolo la apurada victoria azulgrana en una forma de reformulación del titular que funciona como argumento coorientado en la dirección del titular. La mención a los minutos en que fueron logrados los goles del Barcelona—el conocimiento del lector permite identificar a Abelardo y a Dani como jugadores barcelonistas—no hace sino reforzar en el mismo sentido la proposición implícita de entrada: una victoria conseguida al final es menos valiosa.

Por su parte, el *Mundo Deportivo* en un escueto enunciado nominal resume la crónica sin olvidar las dos ideas claves de su enfoque:

(7) *Victoria en la Champions*

Además, en los dos primeros enunciados que acompañan marginalmente al titular aparecen elementos próximos empáticamente al F. C. Barcelona: la expresión metafórica “pasó del infierno al cielo” y “un merecido triunfo”. Menciona, no obstante, en el tercero la apurada victoria (“estuvo contra las cuerdas”) aunque sin concederle la primacía informativa del *Marca*, ya que no se da relieve alguno a los segmentos en que tal información se transmite: parece como si lo sucedido derivara de circunstancias normales de un partido.

4. LOS CUERPOS (DEL DELITO)

En cuanto al desarrollo de la crónica, cada uno de los textos es simplemente una serie de argumentos orientados a la demostración o justificación del respectivo titular. Repasemos brevemente los argumentos y contraargumentos aportados y los mecanismos lingüísticos que sustentan la información focalizada al servicio de la argumentación.

Podemos resumir la crónica del *Mundo Deportivo* con una cita del texto: *Un triunfo tan agónico como justo*, parafraseable como ‘*el F. C. Barcelona obtuvo una victoria totalmente justa pese a la mala suerte que lo persiguió durante el partido y pese a la inesperada y tenaz resistencia sueca. No obstante, gracias al dominio abrumador del conjunto azulgrana se pudo obtener una trabajada pero merecida victoria*’. Evidentemente, no se puede obviar las dificultades barcelonistas para conseguir la victoria ante un rival muy inferior, así que hay que buscar alguna justificación. De ahí todas las expresiones que insisten en la mala fortuna y en lo sorprendente de las dificultades encontradas, es decir, la “gran resistencia” del equipo sueco “aupado por su público casi en estado de éxtasis”

Observamos varias cosas al analizar con detenimiento estos sintagmas:

- 1º Sus núcleos reciben la modificación de adjetivos con gran fuerza intensificadora (*gran resistencia, espectacular vaselina, gran defensa*).
- 2º Se recurre a procedimientos retóricos variados (*aparente cenicienta del grupo, aupado por su público casi en estado de éxtasis*).
- 3º Se resalta lo dicho mediante estructuras incidentales interpretables interpretables como modalizadores de la intencionalidad al apuntar al nivel del decir resaltan-

do, por tanto, lo dicho por tener una entonación específica —gráficamente aislados por comas—: *el modesto AIK Solna, aparente cenicienta del grupo*.

El resultado es la focalización de toda una serie de enunciados en los que estructuralmente destaca el conector adversativo “pero”. Lo vemos en

(8) *Tras el descanso, el dominio azulgrana llegó a ser abrumador pero entre la gran defensa de los suecos y el infortunio ante el marco esterilizaron una superioridad muy patente.*

Dejando de lado cuestiones de estilo y gramaticales como el uso inusitado del verbo “esterilizar” y el uso discutible de la preposición “entre” en esta situación-, vemos que tras la inferencia derivada del primer miembro del enunciado —podemos formalizarla como ‘*su dominio fue abrumador y, por tanto, no tuvo ningún problema para ganar el partido*’— sigue un segundo miembro introducido por “pero” focalizado por presentarse como contraargumento a algo previsible, es decir, a la inferencia mencionada. Este segundo miembro, si bien supone una objeción a la supuesta facilidad de la victoria barcelonista, apoya el argumento de la inesperada resistencia sueca (*superioridad muy patente*) como también apoya el argumento de la mala suerte (*infortunio ante el marco*). Queda intacta la inferencia que se obtiene del titular, puesto que esta apurada victoria no menoscaba sus cualidades de líder en España y en Europa.

Una estructura inferencial similar en el siguiente ejemplo sirve a idénticos fines:

(9) *Hubo momentos de auténtico ‘pim-pam-pum’ ante la meta del AIK pero como suele suceder en estos casos, justo cuando el equipo pareció tomarse un respiro, llegó el gol sorpresa en forma de espectacular vaselina de Novakovic sobre el cuerpo de Hesp, al que pilló adelantado.*

El entrecomillado de la interjección “pim-pam-pum” supone una focalización de la misma —si es que su transcategorización no era ya efectiva—, ya que la diferenciación tipográfica supone una llamada de atención sobre el sintagma que enmarcan las comillas. En cuanto al segundo miembro, además de la focalización propiciada por el conector “pero”, recibe el refuerzo de la secuencia “como suele suceder en estos casos”: la oposición a lo inferible en “hubo momentos de auténtico ‘pim-pam-pum’” es intensificada por la apelación a lo convencionalmente aceptado, a lo consabido.

En el *cuadro 1* esquematizamos aquellas expresiones que, de acuerdo con lo dicho, sirven para apoyar la justicia de la victoria del Barcelona.

Por su parte, el diario *Marca* comienza la crónica haciendo referencia al árbitro. Es bien sabido por cualquier aficionado que una referencia al colegiado no suele

estar dirigida a su alabanza sino más bien para destacar lo negativo de su actuación. Si además con alguno de sus errores beneficia a un equipo rival, llamémoslo no simpático, destacar este dato puede condicionar subjetivamente la interpretación del texto. Por eso, comenzar una crónica aludiendo directamente al árbitro y a la polémica que suscite uno de sus errores supone una jerarquización muy subjetiva de la información—independientemente de la importancia real del error cometido—. La posición inicial de la referencia al árbitro y a la polémica conlleva, por presentarla como información prominente, condicionar el resto del texto porque el hueco funcional que ocupa en la oración “el árbitro francés Alain Sars” es pragmáticamente relevante. Además los mecanismos inferenciales que se activan a partir de la información implícita ‘*el árbitro cometió un error*’ y conectando con el conocimiento del contexto—o del mundo del fútbol—que nos dice que comúnmente se acepta que ‘*cualquier árbitro favorece al equipo rival*’ dan lugar a la proposición no explícita ‘*el árbitro favoreció al Barcelona*’, que adquirirá mayor fuerza cuanto más efectivos sean los procedimientos de relieve por los que el enunciado se vea afectado. Como vemos, el uso de las palabras “polémica” y “árbitro” impone una interpretación sesgada de los hechos por el simple hecho de usarlas. Compárese la forma tan “atenuada” con la que el *Mundo Deportivo* alude a la actuación arbitral:

(10) Rumbo al minuto 90 se produjo un doble cambio en el equipo sueco justo cuando se iba a lanzar un saque de esquina. Lo proyectó Figo y Abelardo desvió con la cabeza al fondo de la red estableciendo el empate ante las protestas de los suecos que entendieron el lanzamiento anterior a la reanudación del juego puesto que no habían entrado todavía en el campo los dos jugadores de refresco. Protestas y más protestas que acabaron con la expulsión de su entrenador.

Las consecuencias—en forma de “goles salvadores”—de los errores del árbitro son focalizados en el diario *Marca* por sendos mecanismos de relieve. El primero de ellos consiste en el sufijo que aparece en “cabecita”, cuyo uso irónico añade un matiz de crítica implícita contrario a cualquier valoración apreciativa. La anteposición del sintagma “la guinda” en el siguiente enunciado unido al anterior mediante el conector copulativo “y” supone una doble focalización: se unen enunciados diferentes con la misma jerarquía sintáctica pese a que la acumulación de enunciados—acumulación de acciones afortunadas—supone un efecto de relieve de los elementos encadenados. De ahí que el segundo elemento aparezca encabezado por “la

guinda” que adquiere un sentido irónico – crítico de culminación de acciones afortunadas.

Para no alargar la exposición comentaremos muy brevemente otros mecanismos de enfatización con repercusiones en la jerarquización de la información:

1º El conector “pero” en

(11) *Pero también Van Gaal contribuyó a atezar a sus hombres*

apoyado en el adverbio “también” introduce un enunciado que opera como contraargumento de lo que puede inferirse o está expreso en enunciados anteriores.

2º La tipografía especial hace que Bogarde sea foco informativo, es decir, *foco de críticas*. El enunciado siguiente añade más leña al fuego al personalizar las causas del desastroso partido; lingüísticamente al focalizar enfáticamente un elemento del discurso (*Y luego estuvo Bogarde*)

3º El texto finaliza con un enunciado focalizado por su posición final que recibe el apoyo enunciativo del adverbio “posiblemente”. Como modalizador supone una valoración epistémica de la información aportada al impregnar a todo el enunciado de un matiz posibilista de tipo subjetivo.

La estrategia argumentativa que despliega el diario *Marca* queda reflejada en el *esquema 2*.

BARÇA

VICTORIA EN LA CHAMPIONS

*Del Barça para del inferno:
Abelardo en 7 minutos
Dobles logros de gol
de un entrenador
actuado en tiempo
de entrenador
Del golpescuoligista venia
contra los venidos hasta el
momento
Si es que siempre
Abelardo*

Fernando Pilo
ENVIADO ESPECIAL ESTOCOLMO
Dos goles a balón parado en los últimos compases del partido, dieron al Barça un triunfo tan agónico como justo en su partido-debut de la Champions. Abelardo y Dani fueron, esta vez, los 'ángeles salvadores' del equipo azulgrana que, en el minuto 86, perdía inesperadamente por 1-0 ante el modesto AIK Solna, aparente 'ocniciente' del grupo, que ofreció una gran resistencia hasta el punto de tomar ventaja en el marcador y tocar el triunfo con la punta de los dedos. El encuentro descartó por derrotos desafortunados para el once azulgrana que, de entrada, tuvo muchos problemas atrás hasta que Van Gaal decidió sustituir a un lento y superado Bogarde por Abelardo. A partir de entonces dejó de

Líder

también en Europa

pasar apuros en retaguardia pero mostró carencias en la circulación del balón y en la llegada al marco rival. Tras el descanso, el dominio azulgrana llegó a ser abrumador pero entre la gran defensa de los suecos y el infortunio ante el marco este brillaron una superioridad muy patente. El palo devolvió un intencionado remate de Rivaldo y el portero Asper repitió 'in extremis' un cabezazo de Kluyvert que ya se cantaba como gol. Hubo momentos de auténtico 'pla-pam-pam' ante la meta del AIK pero como suele suceder en estos casos, justo cuando el equipo parecía tomarse un respiro, llegó el gol sorpresa en forma de espectacular vaselina de Novakovic sobre el cuerpo de Hesp, al que pilló adelantado. Primera ocasión de los suecos en la segunda parte y primer gol en el marcador después de un aluvión de oportunidades azulgrana. Van Gaal reaccionó con dos cambios casi consecutivos. La entrada de Gabrí y Dani no fueron un revulsivo inmediato puesto que el equipo acusó el mazazo moral del 1-0. El partido se rompió tácticamente con poca organización entre líneas

lo que favoreció la labor defensiva del AIK, mugado por su público casi en estado de éxtasis ante la posibilidad de un triunfo. Rumbo al minuto 90 se produjo un doble cambio en el equipo sueco justo cuando se iba a lanzar un saque de esquina. Lo proyectó Figo y Abelardo desvió con la cabeza al fondo de la red estableciendo el empate ante las protestas de los suecos que entendieron el lanzamiento anterior a la reanudación del juego puesto que no habían entrado todavía en el campo los dos jugadores de refresco. Protestas y más protestas que acabaron con la expulsión de su entrenador. Ya en tiempo de descanso el Barça tuvo la suerte que le había sido negada durante el partido. Una falta cerca de la frontal del área la lanzó con mucho temple Figo para que Dani, también de cabeza, lograra el gol del triunfo para un Barça que pasó del inferno al cielo en apenas siete minutos. Esta vez los cambios de Van Gaal fueron mágnicos pero como cura-bautismo se sufrió demasiado ante un adversario mediocre.

AIK SOLNA BARCELONA

La crónica LOS SUECOS SÓLO CEDIERON EN EL DESCANSO

El reloj salvó al Barcelona

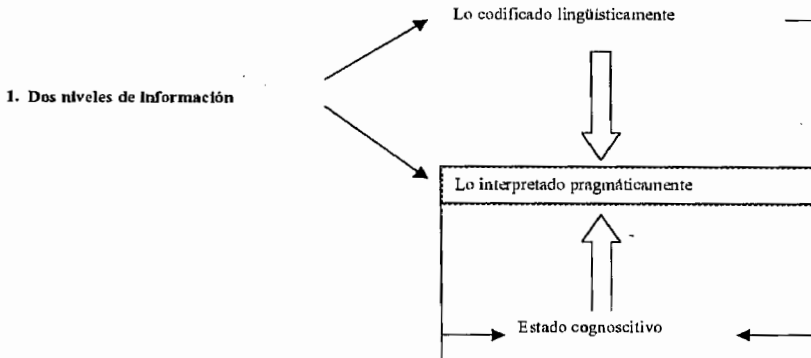
Abelardo marcó en el minuto 85 y Dani, en el 92

Por
DAVID
ESPINAR

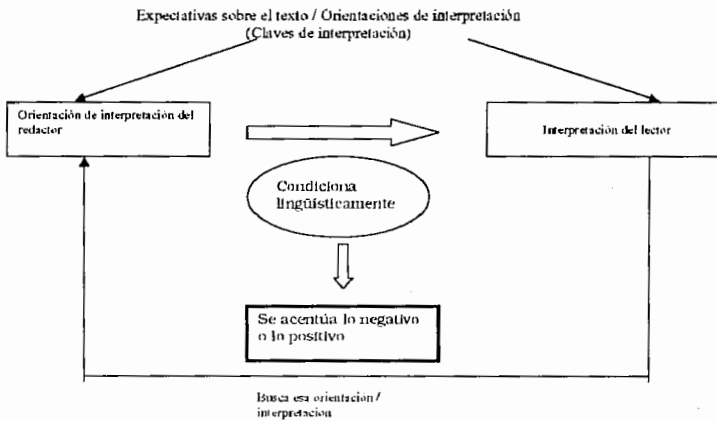
El árbitro francés Alain Sars protagonizó la polémica del primer partido del Barça en Europa. Autorizó un doble cambio y cuando estaba saliendo el segundo jugador del terreno de juego permitió que el Barça lanzara un corner y anotara en esa jugada. Abelardo puso su cabecita y salvó el desastre que hubiera supuesto caer en Estocolmo. Y la guinda la puso Dani en el minuto 92 cuando remató de cabeza una falta de Figo. Tres puntos de oro cuando ya todo olía a nueva decepción europea. El Barcelona se hacía con el liderato y el próximo miércoles recibe a la Fiorentina. El AIK mereció más. Saló a tapar corrensamente las líneas de juego del Barcelona, aunque siempre dejó recibir a Rivaldo. Xavi no distribuyó con comodidad y la transición azulgrana se resintió de ello. Pero también Van Gaal contribuyó a atenuar a sus hombres. El técnico clavó a Rivaldo en el lado izquierdo y ni siquiera el comentario que le hizo el brasileño en la banda le convenció para resolver la situación.

Linnanen como titular descolocó a Figo con cierta frecuencia, aun- que la entrada de Ronald de Boer en lugar de Reiziger dotó al centro del campo del Barça de un futbolista más.

Bogarde no tuvo su noche.
Y luego estuvo Bogarde. No tuvo su noche el holandés, que aclaró que el riesgo que toma Van Gaal no consiste en el número de defensas que utiliza sino en los nombres de los mismos. El preparador se dio cuenta de la negación de su central y a los veinte minutos hizo calentar a Abelardo, que salió después. Y el central asturiano resultó ser uno de los salvadores del conjunto culé. Al final, los tres puntos para el Barcelona. Lennart Johansson en el palco debió pensar lo mismo que Van Gaal, a pesar de que el técnico suele consolarse con todo: que el fútbol por el que todos luchan tiene tanto de injusticia como de pasión. Posiblemente, también pensarán que el de ayer no es el verdadero Barcelona.



2. ¿Cuáles son las expectativas del lector sobre el texto?



BARÇA
Sujeto de injusticia como de pasión

Polémica → árbitro

El reloj saltó al Barcelona
Los jueces sólo cedieron en el descuento
El AIK mereció más

porque

- Xavi no distribuyó con comedido
- Van Gaal también contribuyó a atenuar a sus jugadores
- Bogarde no tuvo su noche

Salvadores

Valoración subjetiva: "El desastre que hubiera supuesto caer en Estocolmo"
"Nueva decepción europea"

MUNDO DEPORTIVO
Tan agónico como justo

PESE A

Inesperadamente Derrotas desafortunadas Infortunio ante el marco Gol sorpresa Suerte que le había sido cogida Aparente ceguera	Y	Gran resistencia Gran defensa Espectacular vaselina Aupado por su público
---	---	--

Ángeles salvadores

Demilio abumazar
 Superioridad muy paciente
 Auténtico 'pum-pum-pum'
 Abundancia de oportunidades azulgrana
 Rivaldo controló el balón contra el portero

MESAS REDONDAS

LA EVALUACION INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD

JUAN CAMPOS FERNÁNDEZ

*Director del Gabinete de Evaluación y Mejora de la Calidad
Universidad de Granada*

En la década de los años ochenta diversos países occidentales, y entre ellos España, modificaron sus sistemas de enseñanza superior, estrenando nuevos marcos jurídicos que se caracterizan, entre otras cosas, por un del nivel de autonomía de las universidades como instrumento esencial para alcanzar los niveles de calidad que debe perseguir una universidad moderna y de progreso.

En España, la Ley de Reforma Universitaria concibe la autonomía como factor de mejora del sistema, en tanto que garantiza su diversificación, estimulando así la competencia entre las mismas para, alcanzar niveles de calidad más altos.

A consecuencia de esas transformaciones, las universidades han pasado, de un sistema excesivamente centralizado y burocratizado, a una situación en la que se acentúa el principio de autorregulación. Como contrapartida, los gobiernos demandan una rendición de cuentas que demuestren que las decisiones adoptadas y las acciones ejecutadas por los Órganos de gobierno de las universidades se encaminan a alcanzar las cuotas de calidad que se plantean en sus objetivos. Además, la sociedad, como sustentador y usuario de los servicios que presta la universidad, tiene derecho a exigir de la institución evidencia de la calidad de su gestión y garantías de su aportación al desarrollo del país.

Los miembros de la comunidad universitaria, como empleados públicos, debemos también plantearnos, y responder, una serie de cuestiones simples como ¿cuál es nuestra misión?, ¿la realizamos adecuadamente? ¿se ponen a nuestro alcance los

medios necesarios?, ¿los utilizamos eficazmente?, ¿estamos haciendo aquello que la sociedad espera de nosotros?. Estas y otras cuestiones se nos demandan esclarecer y deberíamos poder contestar y satisfacer, tratando de utilizar, con el mejor rendimiento posible, los recursos que se ponen a nuestra disposición, aunque sean escasos. Estamos obligados, por tanto, a establecer los mecanismos de evaluación que permitan conocer la situación en que nos encontramos y marcar las, estrategias de actuación que puedan reforzar las líneas de debilidad que se aprecian en las acciones y tomas de decisión que se están adoptando.

La cultura de la evaluación institucional de las universidades se encuentra ya fuertemente arraigada en diversos países de nuestro entorno -Francia, Reino Unido, Holanda, Dinamarca, Suecia. En esos países, las universidades disponen de «unidades de evaluación» que, periódica y permanentemente, realizan estudios sobre la calidad de los servicios que prestan.

En España, las universidades y las administraciones públicas responsables de la enseñanza superior, conscientes también de su exigencia, ya han comenzado a actuar en este sentido, iniciando procesos de evaluación que, teniendo en cuenta la realidad del sistema establecido, se adecuen al mismo. Ya han transcurrido más de diez años desde la entrada en vigor de la LRU y existe, por tanto, un suficiente rodaje de las estructuras organizativas previstas en la Ley y se requiere una revisión adecuada que permita detectar las desviaciones de los objetivos que inicialmente se plantearon, para poder actuar correctamente en el futuro inmediato en la corrección de los errores. A la vez que las estructuras, en la Universidad se están modificando también los planes de estudios y se hace necesario asimismo evaluar los resultados obtenidos con las nuevas experiencias.

La Universidad de Granada, por su parte, ha experimentado cambios adicionales, como los derivados de la creación de las universidades de Jaén y Almería -lo que no ha acarreado la consecuente reducción del número de estudiantes, sino lo contrario - y el espectacular crecimiento en el número de titulaciones impartidas -se ha pasado de 27, en 1983, a las 65 actuales-. Además, nuestra Universidad viene desarrollando en los últimos años una proyección internacional que le permite mantener estrechas relaciones de colaboración con numerosas universidades de diferentes países, con intercambio de experiencias de carácter docente, investigador e, incluso, de gestión.

Estas razones, por sí solas, son más que suficientes para considerar conveniente, incluso necesario, la implantación de, mecanismos de revisión y evaluación que nos

permitan analizar la situación en que estamos, la forma en que nos adaptamos a los cambiantes requerimientos sociales y económicos y cómo podemos actuar para ayudar a que nuestros estudiantes encuentren una más rápida y eficaz inserción en la sociedad y en el mundo laboral.

En septiembre de 1995, el Consejo de Universidades decidió proponer al gobierno un plan de evaluación de las universidades españolas. La propuesta es aceptada y establecida por Real Decreto 1947/1995, de 1 de diciembre, por el que se regula el *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*, que tendrá una duración de cinco años, revisables anualmente, y se ejecutará mediante convocatorias anuales para la realización de proyectos de evaluación institucional en los que podrán participar universidades públicas y privadas. El Plan Nacional se inicia después del desarrollo de experiencias piloto que se efectuaron con anterioridad. Consistieron en el «Programa Experimental del Sistema Universitario» (1993-94), puesto en práctica por el Consejo de Universidades, y el «Proyecto Piloto Europeo para la Evaluación de la Calidad de la Enseñanza Superior» (1995), este bajo el auspicio de la Unión Europea, en el que participaron universidades de los quince países de la Unión, además de una universidad de Noruega y otra de Islandia. La Universidad de Granada intervino en ambos proyectos por iniciativa propia. También en este periodo, nuestra Universidad solicitó -y se realizó - una evaluación de «Gestión de la Calidad», promovida por el Consejo de Rectores Europeos (CRE), que se ha efectuado en el presente año.

Pero una universidad moderna y en continuo cambio no debe esperar a las iniciativas de instancias superiores para diagnosticar el estado de salud en que se encuentra. Por el contrario, debe ser dinámica y crear en su seno la infraestructura necesaria que le permita determinar, de forma permanente, su situación y aplicar los sistemas de corrección que adecuen continuamente su 'trayectoria hacia los fines que, previa y voluntariamente, se ha fijado para el servicio a la sociedad.

Por esa razón, las universidades del mundo occidental disponen en sus organigramas de unidades de evaluación que ejecutan de forma continua esta tarea. En España se está siguiendo este ejemplo, y como muestra tenemos el recientemente creado, *Gabinete de Evaluación y Mejora de la Calidad* de la Universidad de Granada.

El Gabinete de Evaluación es la unidad técnica que debe elaborar los planes plurianuales, que se han de poner en práctica tras su aprobación por los correspondientes órganos de gobierno de la Universidad, así como preparar y organizar la ejecución de los programas aprobados.

Pero en el proceso de evaluación han de participar todos los sectores de la comunidad universitaria implicados en la misma - profesores, alumnos y personal de administración - puesto que debe ser una actividad que ayude a todos a comprender mejor las características de su profesión, sus efectos en las personas y en la sociedad. Todos tenemos que comprender la necesidad y las dificultades de un proceso de cambio, así como tomar conciencia de que es necesario rendir cuentas a la sociedad que nos mantiene. Debemos entender la evaluación como un proceso de compromiso, reflexión y responsabilidad con amplias repercusiones en todos los miembros de la institución. Además, la evaluación no se acaba con la constatación de la situación, sino que debe orientarse a la realización de los necesarios cambios y mejoras en el funcionamiento de la Universidad. Todos estamos en la obligación de trabajar por una universidad dinámica y moderna, de todos y para todos.

No debe confundirse la evaluación institucional como una investigación del grado de cumplimiento de las personas que dedican la universidad; es decir, no se trata de reproducir las encuestas sobre el estado de opinión de los alumnos acerca de la enseñanza que reciben, aunque ello pueda ser utilizado como un indicador más en el procedimiento.

Lo que debe ser valorado es el producto que sale de la institución. En el caso de universidad lo principal es el resultado de la docencia -o sea la formación y la proyección profesional de los graduados - y la investigación. Pero, también han de ser objeto de evaluación todos los servicios y órganos de gestión y administración -aunque no estén directamente relacionados con las dos funciones esenciales de la universidad - puesto que, de alguna manera, tienen repercusión en la docencia y la investigación y su existencia se entiende únicamente como complemento de estas dos actividades esenciales.

El proceso de evaluación es complejo, pero no difícil, y en él intervienen tanto agentes internos como externos a la institución evaluada. En una primera fase son los propios sujetos implicados en la unidad a evaluar los que realizan un autoestudio y, desde dentro, como conocedores del medio en que se desenvuelven, analizan los puntos fuertes y débiles que encuentran, a la vez que plantean soluciones a los problemas detectados. Posteriormente, un grupo de expertos, externo a la institución, elabora un informe de las mismas características que el anterior. Finalmente, a partir de ambos documentos, se confecciona un informe final, que ha de ser asumido por los órganos de gobierno correspondientes, con el compromiso de poner los medios necesarios y razonables para la corrección de los fallos detectados en la obtención de los objetivos previamente establecidos.

SOBRE LA FINALIDAD DE LA EVALUACIÓN
EN EL AULA DE LENGUA ESPAÑOLA

JENARO ORTEGA OLIVARES

Departamento de Lingüística General

Como en el caso de otras materias, la realidad de una clase de lengua surge siempre de la estrecha relación que se establece entre la actividad de enseñar una lengua y el proceso de aprenderla. Además, unos y otros hechos están, también siempre, determinados por la necesidad o el deseo de alcanzar ciertos objetivos de carácter personal o, muy frecuentemente, derivados de exigencias institucionales o curriculares. Así las cosas, una clase de lengua —y, por tanto, de lengua española— es, qué duda cabe, un ámbito en el que se hará necesario, tanto al profesor o profesora como a los estudiantes, tomar no pocas decisiones y recurrir, debido a esto, a algún mecanismo de evaluación en que apoyarlas. Es fácil imaginar la variedad, en alcance y cualidad, de estas decisiones y de los mecanismos de evaluación que se les asocien. En efecto, mediante la realización de la correspondiente prueba, la persona que enseña podrá disponer de información sobre el progreso real de sus estudiantes, sobre la eficacia de determinada actividad, etc., o podrá establecer un diagnóstico sobre determinadas realidades lingüísticas, sobre el nivel alcanzado en cierto momento respecto de alguna especificación de los objetivos, etc.; podrá, incluso, si está interesada en cómo el aula favorece o no el desarrollo de la capacidad lingüística, sustentar o desechar hipótesis sobre los múltiples aspectos de tal proceso. Los estudiantes, por otro lado, deberían considerar la evaluación como lo que

realmente es (o debiera ser): como instrumento que proporciona información sobre el proceso de su aprendizaje (por ejemplo, entre otras muchas cosas, midiendo el progreso realizado, señalando puntos débiles, mostrando la adecuación entre lo que se hace en clase y los objetivos perseguidos, etc.).

El papel que aquí se otorga a la evaluación en el marco del aula de lengua española quizá parezca desproporcionado, por un lado, sobre todo a aquellos profesores y profesoras que desconfíen de los procedimientos evaluativos y de los resultados con ellos conseguidos; por otro, y cómo no, a los estudiantes en general, quienes en esto de las pruebas y los exámenes casi siempre llevan la peor parte. Es explicable que, cuando menos, unos y otros manifiesten sus reservas al respecto: basta con mirar en derredor para percatarse de los defectos, a veces graves, con que nacen y se realizan las pruebas en el terreno educativo en general y en el de la enseñanza/aprendizaje de la lengua española en particular. Considérese esta simple y al parecer razonable realidad: Todo proceso de docencia/aprendizaje en el aula va siempre encaminado a la consecución de ciertos objetivos; alcanzarlos exige ir tomando, a lo largo de diversos momentos de tal proceso, las mejores decisiones. Éstas, a su vez, para salvaguardar esa bondad, requieren, como es natural, que los mecanismos de evaluación que se sustentan sean coherentes tanto con esos objetivos como con el enfoque didáctico que guíe el proceso. Es más: resultaría absurdo, si se considera sensato lo anterior, acometer cualquier evaluación haciendo caso omiso de unos y otro. Pero, como en otros órdenes de la vida, parece que también aquí -y no en pocas ocasiones- lo absurdo parece ser lo normal y lo razonable lo utópico. En efecto, ¿se establecen con claridad los objetivos de un curso?, ¿se escoge el método de enseñanza que mejor se avenga con la naturaleza de esos objetivos? Si las respuestas a estas preguntas son confusas, contradictorias, o no existen, ¿cómo se elaborarán las pruebas? Y, en caso de que se elaboren y realicen, ¿qué información recogen y miden? Y si, pese a todo, los resultados que aporte una prueba así determinan de hecho una decisión, ¿qué ocurrirá si ésta es, digamos, de cierto peso?

Ante todo lo expuesto, no es de extrañar que, si una prueba se elabora y realiza en circunstancias tan forzadas, de un modo u otro, antes o después, resulte perniciosa. Hay pruebas, lo sabemos, tan viciadas, que frecuentemente se convierten en parte de la rutina con que se ejecutan ciertos ritos sociales (piénsese, por ejemplo, en esos exámenes de final de curso en que, por aquello de obtener un

certificado, nadie suspende); en estos casos, como no hay normalmente decisión que tomar sobre lo que la prueba aporta, en realidad lo que se persigue es provocar cierto efecto de placebo social. Pero la situación cambia bastante cuando sí se toma una decisión, sobre todo cuando ésta reviste alguna importancia (por ejemplo, cuando según los resultados de una prueba se decide el acceso de alguien a un centro de estudios superiores, a un puesto de trabajo, etc.); semejante estado de cosas provoca un efecto que resulta, en el mejor de los casos, curioso: contra toda lógica, la prueba se convierte en objetivo y, por detentar esta función, casi siempre determina con fuerza el empleo de un, llamémoslo así, método; es decir, por un lado, se sustituye, caso de haberlo, un objetivo real, razonablemente establecido (por ejemplo, saber usar correcta y adecuadamente la lengua en determinadas situaciones), por otro que es ilegítimo (saber hacer la prueba con el mayor provecho); por otro lado, caso de haberlo también, se descuida o desecha el enfoque didáctico más adecuado al objetivo real, para adoptar la receta que imponga el objetivo ilegítimo. No aludiré a las consecuencias de tan desgraciada situación, porque, en la medida que a cada uno corresponda, todos las hemos sufrido, las sufrimos y probablemente hagamos que otros las sufran.

Esta situación, sin embargo, puede derivar en otra muy diferente si las cosas se miran de otro modo (o, mejor, si se hacen de otro modo). Por una parte, el desarrollo que en la actualidad han alcanzado las técnicas de evaluación educativa es más que suficiente argumento para dejar de dar cabida a esa desconfianza de que hablábamos. Una prueba configurada correctamente, consistente y válida respecto de los objetivos de un curso de lengua y de la práctica docente seguida durante el mismo, es—sin pretensión de caer en radicalismo alguno—un instrumento de innegable utilidad con el que valorar y tomar decisiones sobre docencia y aprendizaje. Por otra parte, y dado el riesgo que conlleva no tenerlo en cuenta, conviene en todo momento distinguir con claridad entre objetivos de aprendizaje y pruebas, y así remediar de algún modo la idea, errónea, que muchos estudiantes y algunos profesores, como resultado de la situación antes descrita, suelen tener de lo que es o debe ser una prueba. La finalidad de todo proceso de aprendizaje/docencia es—y nadie que esté en su sano juicio podrá negarla—*aprender/enseñar algo, y no hacer pruebas*; es un dislate confundir los objetivos docentes o de aprendizaje de un curso con las pruebas que puedan o deban tener lugar durante o al final del mismo. Se hace necesario, por ello y para salir al paso de este peligro, primero, que los estu-

diantes tomen conciencia, hasta donde sea posible, del activísimo papel que les corresponde en el proceso de aprender determinada cosa, que vean con claridad los objetivos a que apunte este proceso y que, justo por ello, asignen a las pruebas la función que por naturaleza les corresponde, esto es, el ser *herramientas* en un proceso encaminado a un fin, y *no el fin* de tal proceso. Se hace necesario, en segundo lugar, que los profesores asuman estas mismas realidades y que, en virtud de esto, las pruebas que presenten a sus alumnos *nunca* sean contradictorias con los objetivos del curso ni—y esto conviene resaltarlo—con los procedimientos metodológicos elegidos para alcanzarlos. Es decir, reviste la mayor importancia que las pruebas reflejen siempre del mejor modo posible objetivos y método. O, dicho con otras palabras: conviene que las pruebas influyan *positivamente* en el proceso de docencia/aprendizaje e impulsen *de manera natural* la consecución de los objetivos.

Mesa Redonda: LA EVALUACIÓN

UNA FORMA DISTINTA DE PENSAR SOBRE EVALUACIÓN

EUGENIO HIDALGO DIEZ

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, las cuestiones relativas a la evaluación han adquirido un protagonismo creciente.

Este protagonismo, quizás, haya sido debido, entre otras muchas razones, a que pocas tareas, del ámbito educativo, nos plantean tantas dudas y pueden llegar a crearnos tantas contradicciones, a los profesores/as, como las relacionadas con la evaluación y las actuaciones o decisiones asociadas a ella.

Esto mismo, le ocurre al alumnado, para quienes la evaluación supone la actividad más temida y menos gratificante, a pesar incluso de que los profesores/as hemos tomado conciencia de que existen diferentes tipos de evaluación y de que ésta puede y debe cumplir funciones distintas que la hacen más asequible y asimilable por parte del alumnado, lo que implica, al mismo tiempo, que no podamos excusarnos, para no llevarla a cabo, argumentando una falta de propuestas en este sentido.

Todo ello, nos conduce a reflexionar sobre algunas cuestiones relativas a la evaluación y nos obliga, en consecuencia, a revisar o al menos a reconsiderar, determinados aspectos sobre el uso de la misma.

LA EVALUACIÓN FORMATIVA

No cabe duda, que la visión que se tiene sobre la evaluación condiciona la práctica que se hace de ella, así como del proceso de enseñanza-aprendizaje:

Por ejemplo:

- ¿Por qué creer en la evaluación como un examen?
- ¿Por qué creer que la evaluación continua son exámenes continuos?
- ¿Por qué creer que el principal objetivo de la evaluación es poner una nota a cada alumno/a?
- ¿Por qué creer que las pruebas con preguntas de respuesta cerrada son más objetivas que las preguntas de respuesta abierta?
- ¿Por qué creer que la evaluación sólo nos indica que estudiantes fracasan y que estudiantes tienen éxito?
- ¿Por qué creer en una evaluación de carácter normativo, estandarizado, en la que el alumnado es sistemáticamente comparado y contrastado con una supuesta norma general de rendimiento y logro previamente fijada?
- ¿Por qué creer que la evaluación es acreditación y catalogación, única y exclusivamente?
- ¿Por qué creer que la evaluación es una tarea que es solamente responsabilidad del profesor?
- ¿Por qué creer que siempre encontraremos en el aula una distribución del alumnado que siga la curva normal de Gauss, con el 5 como punto de inflexión?

Ahora bien, ante todo esto:

- ¿Por qué no pensar en actividades de evaluación integradas totalmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Por qué no pensar que evaluar es conocer la estrategia utilizada por los alumnos/as en la resolución de una determinada tarea y llegar a comprender las causas de sus dificultades?
- ¿Por qué no pensar que los propios procedimientos de evaluación pueden ser en gran medida los responsables del fracaso escolar?
- ¿Por qué no pensar que sea el propio alumno/a quien ha de llegar a ser capaz de reconocer cuáles son sus aciertos y cuáles son sus dificultades? .
- ¿Por qué no pensar que todos los estudiantes (o la mayoría) pueden llegar a realizar aprendizajes significativos mínimos?

- ¿Por qué no pensar que la evaluación debe procurar el progreso de cada alumno/a al máximo de sus posibilidades y potencialidades?
- ¿Por qué no pensar en una evaluación con arreglo a criterios individuales que suministren información al propio alumno/a acerca de lo que realmente ha hecho, sobre sus posibilidades y lo que puede llegar a hacer con arreglo a dichas posibilidades?

En definitiva:

- ¿Por qué no pensar en una Evaluación Formativa frente a una Evaluación Sumativa?

En este sentido, hemos de considerar a la Evaluación Formativa u Orientadora como aquella evaluación que se realiza a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje y a través de la cual se va constatando la validez de todos los componentes del proceso con respecto al logro de los objetivos que se pretenden.

Es, por lo tanto, una evaluación planteada básicamente con el fin de poder ir tomando, de forma fundamentada, las decisiones que se consideren necesarias para readaptar los componentes del proceso educativo a los objetivos o metas que inicialmente se fijaron.

Esta evaluación no se refiere únicamente al resultado de los aprendizajes, sino a todos los componentes que intervienen en el proceso: actividades, recursos, metodología, actuación del profesor/a, funcionamiento de la interacción educativa, incidencia del medio,... etc.

CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA

En este sentido, podemos decir, que la Evaluación Formativa goza de las siguientes características:

- *Es Procesual:*

Es decir, forma parte intrínseca del mismo aprendizaje.

- *Es Integral:*

Abarca todos los elementos que intervienen en la actuación educativa.

- *Es Sistemática:*

Se produce en la misma actuación docente y se estructura sobre la base de evaluaciones anteriores.

- *Es Estructurante:*

Permite ir ajustando las actuaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje al desarrollo personal y social del alumno/a.

- *Es Progresiva:*

Tiene siempre en cuenta, de manera intrínseca, el crecimiento, los logros, la madurez y el desarrollo personal y social del alumno/a.

- *Es Innovadora:*

Constata siempre los condicionantes o los factores que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje y busca constantemente la toma de decisiones nuevas.

- *Es Científica:*

Ya que analiza todos los elementos del proceso como partes de un sistema, con el fin de determinar cuál es el papel de cada uno de ellos dentro de aquel.

RASGOS FUNDAMENTALES DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Como rasgos fundamentales podemos destacar que la Evaluación Formativa, cumple los siguientes requisitos:

- *Es Criterial:*

Este es uno de los rasgos fundamentales de la Evaluación Formativa, y consiste en considerar que toda evaluación debe responder a criterios preestablecidos para orientar el proceso del alumno/a en función de sus capacidades e intereses, y en relación a los objetivos que se pretenden.

En este sentido, una evaluación criterial necesariamente tiene que ser personal, ya que obliga a referirse al alumno/a en su desarrollo, en sus experiencias y en su relación con el entorno.

Por supuesto, que esta evaluación se opone a una evaluación de carácter normativo, estandarizado, en la que los alumnos/as son sistemáticamente comparados y contrastados con una supuesta norma general.

- *Es Continua:*

Este rasgo es básico de la Evaluación Formativa, pues un proceso no puede evaluarse en momentos aislados sino en su propio desarrollo.

Igualmente, podemos argumentar, que si la Evaluación Formativa es Sistemática, porque se produce en la propia actuación docente, necesariamente tiene que ser continua.

Finalmente, si como se ha dicho, la Evaluación Formativa, es Criterial, Personal y Global, necesariamente tiene que ser continua, ya que lo que trata de evaluar en el alumno/a es su evolución.

En este sentido, podemos considerar lo establecido como: “*Una forma distinta de pensar sobre evaluación*”.

Ahora bien:

¿Es posible aplicar sistemas de evaluación formativa?. Quizás en la respuesta de este interrogante estén las claves para que se haga realidad en la práctica esta forma de evaluación.

A MODO DE REFLEXIÓN FINAL

Por todo lo establecido, sería muy importante que pensásemos y tuviésemos en cuenta que:

- Cambiar los puntos de vista sobre evaluación implica cambiar radicalmente muchas de las percepciones que se tienen sobre cómo enseñar para conseguir que los alumnos/as aprendan.
- Pensar en la evaluación como eje vertebrador del dispositivo pedagógico de un currículum es un punto de vista nada habitual, pero, en cambio, es poner el acento en uno de los elementos curriculares que más puede favorecer un cambio en la práctica educativa y en el éxito de los aprendizajes.

BIBLIOGRAFIA

- BUENDIA EISMAN, L. (1994): *Investigación Educativa*. Alfar. Sevilla.
- GONZALEZ RAMIREZ, G. y COLAS BRAVO, P. (1990): La metodología de observación como proceso de intervención, formación y toma de decisiones. *Rev. RIE* vol. 8, nº 1, p: 281-384.
- HIDALGO DIEZ, E. (1996): La Evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria en el nuevo Sistema Educativo en Andalucía. *Rev. Vol. 14*, nº 12.
- PEREZ JUSTE, R. y GARCIA RAMOS, J. M. (1989). *Diagnóstico. Evaluación y Toma de Decisiones*. Madrid. Rialp.
- SALMERON PEREZ, H. (1997): *Evaluación Educativa: Teoría, metodología y aplicación en áreas de conocimiento*. Grupo Editorial Universitario. Granada.

Mesa Redonda: EL ANÁLISIS SINTÁCTICO

LA GRAMÁTICA

LUIS DE LA ROSA FERNÁNDEZ
I.E.S. «Padre Manjón». Granada

El querer conjugar tres puntos de vista—el psicológico, el lógico y el gramatical—dota de poca precisión el estudio gramatical. La psicología es la ciencia que estudia el pensamiento en cuanto que se produce en nuestra mente. Se ocupa del pensamiento en su génesis y la gramática, desde el punto de vista psicológico, se pregunta cómo se produce éste y en consecuencia cómo se producen las oraciones que lo expresan. La lógica tiene también como objeto de estudio el pensamiento, pero no se preocupa de su génesis ni de su formación. Su objeto es el estudio del pensamiento en sí y pretende estudiar las categorías gramaticales y las oraciones en cuanto que son expresión de éste. Y el punto de vista gramatical, en la gramática tradicional, no está claro en qué consiste porque, aunque se hace una alusión al aspecto formal, enseguida se mezclan criterios formales, funcionales y semánticos y no siempre se presenta un método definido para descubrir y estudiar las categorías gramaticales así como para definir y estudiar la oración. En definitiva, el concepto “gramatical” resulta enormemente ambiguo y en este tipo de gramática está falto de precisión. Como ejemplo de los tres puntos de vista enunciados podemos recordar la definición de oración de Gili Gaya¹: *“La oración psíquica tiene su expresión fonética en la curva melódica del lenguaje y es una fragmentación mental del*

¹GILI GAYA, SAMUEL. *Curso Superior de Sintaxis Española*. Ed. Vox. 1970

discurso, la oración lógica es la expresión verbal de un juicio y ésta es la relación entre dos conceptos: sujeto y predicado y la oración gramatical es el conjunto de elementos, palabras, frases u oraciones enteras que se relacionan de modo inmediato o mediato con un verbo en forma personal”.

De estas tres definiciones de oración, es curioso que sólo en la segunda —la oración lógica— se hace referencia a la presencia de funciones —sujeto y predicado—, y ni siquiera se las considera tales sino “conceptos”. Esto demuestra lo lejos que en este tipo de gramáticas estamos aún de la clarificación de ideas tan básicas como la de función, algo que pretenderá ser el fundamento de las llamadas gramáticas funcionales. En el fondo, este intento de clasificar los distintos puntos de vista —psicológico, lógico y gramatical— no esconde sino la posterior justificación de estas perspectivas que pueden permitir la definición de una serie de categorías gramaticales y el análisis de las oraciones, así como de sus relaciones. El resultado es una enorme confusión en cuanto que se mezclan tres criterios, y como éstos se superponen y las clasificaciones que se derivan son distintas y no se superponen los resultados de éstas, desembocamos en un tipo de gramática que no atiende en lo más mínimo al rigor científico que cualquier ciencia exige para su desarrollo. Ejemplos de todo esto lo ofrecen las diversas clasificaciones de las oraciones. Gili Gaya clasifica las oraciones según la calidad psicológica del juicio en *exclamativas, de posibilidad, dubitativas, interrogativas, afirmativas, negativas, optativas y exhortativas*. Más tarde el *Esbozo* aprovecha esta clasificación pero se introducen pequeñas variantes. Así en vez de definir el punto de vista clasificatorio como *según la calidad psicológica del juicio* se define *según la actitud del hablante* y en cuanto a las partes resultantes se suprimen las *afirmativas* y las *negativas*, sustituyéndose por las *enunciativas*, y las *optativas* son llamadas *desiderativas*. El esquema de ambas clasificaciones *quedaría de la forma siguiente: Según la calidad psicológica del juicio: exclamativas, de posibilidad, dubitativas, interrogativas, afirmativas, negativas, optativas, exhortativas*². *Según la actitud del hablante: enunciativas, exclamativas, de posibilidad, dubitativas, interrogativas, desiderativas, exhortativas*.³

Estas dos clasificaciones no son las únicas que desde este punto de vista podemos encontrar en las gramáticas de corte tradicional pero son suficientemente re-

²IDEM

³R. A. E. *Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española*. Espasa-Calpe. Madrid, 1973

presentativas de este tipo de estudios. Para poder hacer una crítica rigurosa de estas clasificaciones lo primero que hemos de recordar es que una buena clasificación debe excluir las partes entre sí, que la suma de las partes debe ser igual al todo que se pretende clasificar y que el punto de vista clasificatorio sea unívoco. Basta con un análisis muy somero para darnos cuenta de que la primera condición es incumplida por las dos clasificaciones. Efectivamente una oración exclamativa podría ser al mismo tiempo exhortativa: *¡Vete de aquí!* o puede ser optativa: *¡Cómo deseo que te vayas de aquí!* o puede ser afirmativa (los ejemplos anteriores nos sirven) o puede ser negativa: *no deseo que estés aquí!* Y esta comprobación que acabamos de hacer con las oraciones exclamativas podríamos hacerla con las otras clases y nos daríamos cuenta de que lo raro en esta clasificación es que un tipo excluya al otro. Lógicamente, ante tal desastre clasificatorio, es de esperar que tampoco las otras dos cualidades de una correcta clasificación se cumplan. Las partes resultantes no pueden ser ya igual al todo y esto se debe a que no se ha definido correctamente el punto de vista desde el que se ha hecho la clasificación, llámese la calidad psicológica del juicio o la actitud del hablante.

Mucha mayor precisión, en cuanto a esta clasificación se refiere, aporta Amado Alonso en su *Gramática Castellana*⁴ y al menos intenta ya en un principio definir qué se entiende por *actitud del que habla* y dice al respecto que “*esta actitud es la que se toma ante lo que las palabras significan*”. No entendemos muy bien qué se quiere realmente decir con “*una determinada actitud ante lo que las palabras significan*”. Mucho mejor se entendería si se dijera que esa es una actitud que el hablante adopta ante el oyente, pero el hecho de intentar ya definir el concepto del que se pretende hacer una clasificación supone un aporte de sentido común a este intento clasificatorio. El resultado es mucho mejor, como no podía ser menos, que el de las anteriores clasificaciones. Así prescinde en su clasificaciones de las llamadas oraciones exclamativas argumentando que “*tanto las enunciativas como las interrogativas, desiderativas e imperativas se llaman exclamativas cuando en ellas hay un predominio afectivo o emocional*”. Y de las *de posibilidad* y de las *dubitativas* ni siquiera habla, consciente de que responden simplemente a un contenido de posibilidad o de duda respectivamente antes que a una actitud ante el hablante.

⁴AMADO ALONSO y ENRÍQUEZ UREÑA. *Gramática Castellana*. Ed. Losada. Buenos Aires. 1971

Esta clasificación de Amado Alonso es mucho más aceptable que las clasificaciones de Gili Gaya y del Esbozo pero aún adolece de ciertos defectos. Así, las oraciones desiderativas se mantienen en esta clasificación junto a las imperativas, sin darse cuenta de que una imperativa puede ser al mismo tiempo desiderativa porque ¿acaso una orden no obedece a un deseo cuando decimos *ve de ahí*?

Otra clasificación de la oración es la que se refiere a la naturaleza del predicado. Gili Gaya establece la siguiente: *Atributivas y Predicativas*. Y estas a su vez en *intransitivas, transitivas, pasivas, reflexivas, recíproca e impersonales*. El Esbozo mantiene la misma clasificación, sólo que no distingue entre atributivas y predicativas y sitúa las atributivas como una parte más de todo el conjunto: *con verbo copulativo, intransitivas, transitivas, pasivas, reflexivas, recíprocas e impersonales*.

Con un poco de atención crítica observaremos el mismo defecto de las clasificaciones anteriores. Así, por ejemplo, una oración reflexiva como *el niño se tira al suelo* es al mismo tiempo transitiva como lo es la oración recíproca *los niños se escriben cartas*. Volvemos a comprobar algunas incongruencias que ya habíamos apuntado antes.

¿Y qué podemos decir de las clasificaciones de las oraciones compuestas? Gili Gaya establece en principio tres grupos: *Yuxtaposición, coordinación y subordinación*. Las coordinadas las clasifica en *copulativas, distributivas, disyuntivas y adversativas* y de las subordinadas hace la siguiente clasificación:

Subordinación sustantiva: de sujeto, de complemento directo de complemento indirecto, de complemento circunstancial y de complemento con preposición de un sustantivo o adjetivo.

Subordinación adjetiva: especificativas y explicativas.

Subordinación adverbial de carácter circunstancial (espacio, tiempo, modo). Las que expresan relaciones cuantitativas (comparativas y consecutivas) y las de relación causativa (condicionales, concesivas y causales).

El problema que presenta esta clasificación es que no es estrictamente funcional tal y como defiende muy acertadamente la lingüística estructural. Pero es que además podemos apreciar graves problemas a la hora de distinguir, por ejemplo, entre la subordinación sustantiva circunstancial y la subordinación adverbial. Y el caso es que de este problema tiene plena conciencia Gili Gaya cuando dice lo siguiente⁵: "*Las oraciones subordinadas adverbiales, ejercen el mismo papel que correspondería a un adverbio; es decir, modifican cualitativa o cuantitati-*

vamente a la principal. La función modificativa del verbo puede expresarse, bien por un adverbio morfológico o una frase adverbial, bien por un complemento circunstancial, o bien, cuando la modificación es muy compleja, por medio de una oración subordinada con verbo conjugado. Por esto se confunden a menudo los límites entre las subordinadas sustantivas que ejercen función de complemento circunstancial del verbo y las subordinadas adverbiales. De un modo general se dice que éstas no afectan sólo al verbo, sino a toda la oración principal, a la cual se oponen enterizamente. Sin embargo la distinción entre las subordinadas al verbo y las subordinadas a la oración entera no es siempre fácil de deslindar”.

El Esbozo de la Real Academia, haciéndose eco del problema que se plantea con esta clasificación entre las subordinadas sustantivas circunstanciales y las subordinadas adverbiales, decide suprimir el concepto de subordinación adverbial y lo sustituye por el de subordinación circunstancial. Esto, según mi modo de ver, empeora lo anterior. La clasificación de las oraciones subordinadas en sustantivas, adjetivas y adverbiales, aunque no se ajuste a un criterio funcional y presente ciertos problemas como hemos visto, mantiene cierta armonía entre sus partes. Pero sustituir el término “adverbiales” por “circunstanciales” es romper la homogeneidad de la clasificación de Gili Gaya. ¿No resulta sorprendente hablar de hombres ricos, pobres y altos en una clasificación? Pues eso es lo que se hace al hablar de sustantivas, adjetivas y circunstanciales porque por un lado se utilizan dos términos que significan unas categorías morfológicas y por otro se utiliza un término que sirve para designar una función sintáctica, algo que a todas luces no concuerda en absoluto. El querer resolver un problema ha ocasionado, en este caso, crear otro peor.

Se ha demostrado esta falta de rigor científico en las clasificaciones de las oraciones que algunas gramáticas tradicionales hacen, pero podemos encontrar otros ejemplos en estas gramáticas que plantean el mismo problema. Así por ejemplo, Rafael Seco⁶, después de definir la Morfología como “*el estudio de las formas que ofrece la lengua*”, hace la siguiente clasificación de los sustantivos:

⁵Curso. Pág. 311

⁶SECO, RAFAEL. *Manual de Gramática Española*. Aguilar, 1954

Concretos:

propios

comunes:

de materia

genéricos

individuales

colectivos

Abstractos:

de fenómeno

de cualidad

de cantidad o colectivos:

numerales

indefinidos

¿Es esto un estudio de las formas o más bien es una clasificación que afecta a los sustantivos por su manera de significar? Evidentemente se trata de una clasificación de naturaleza semántica, no formal, y consecuentemente no debiera ser tratada en un estudio que se define como de las formas gramaticales. Y la clasificación que este autor y la mayoría de las gramáticas hacen de los adjetivos distinguiendo entre adjetivos calificativos y determinativos no tiene nada de morfológico sino que es una clasificación claramente semántica. Las gramáticas llamadas formalistas de los últimos años del siglo XX critican la excesiva importancia que la gramática tradicional concede al significado. Esto es cierto y lo podemos comprobar con unos pocos ejemplos que podemos entresacar casi al azar. Rafael Seco, en su gramática antes citada, define los sustantivos de la siguiente manera: *"Nombres con que son designados cuantos seres rodean al hombre. Los sustantivos sirven para nombrar cuanto tiene existencia, real o imaginativa"*. Y el verbo lo define así: *"La palabra que expresa el juicio mental. Así como los sustantivos designan los objetos, y los adjetivos las cualidades de estos objetos, está en el verbo la expresión de los cambios, movimientos, alteraciones de estos mismos objetos en relación con el mundo exterior"*. Ni una sola referencia a la forma de este tipo de palabras, y eso que se llama estudio de morfología. Ni una sola referencia, tampoco, a la función.

Efectivamente tienen razón los gramáticos estructuralistas cuando dicen que esta gramática concedía demasiada importancia al significado. Louis Hjelmslev, en

un ensayo titulado *La estructura morfológica*⁷ se manifiesta de la siguiente manera: “*La gramática, o teoría apriorística de contenido lingüístico, define, casi siempre (totalmente o en parte, lo mismo da) las categorías por las significaciones, no por las funciones, y las categorías que establece según ese método no se recubren con las categorías reales(...) Se acabó no obstante por descubrir que la constancia de los hechos semánticos es una ilusión, y que constituyen un punto de referencia en extremo vago y huidizo. “Tomado en sí mismo -dice Saussure- el pensamiento es como una nebulosa en la que nada está necesariamente delimitado”.* Los hechos ontológicos, por interesantes que puedan parecer, no proporcionan el medio de dar de una categoría lingüística una definición precisa. Las consecuencias que se pueden sacar de este hecho son diversas.

Algunas gramáticas hacen del carácter fluctuante de los hechos semánticos su doctrina fundamental e intentan establecer nuevamente la gramática sobre la base de la psicología. Otros se declaran resuelta y abiertamente en contra del empirismo y establecen un cuadro de categorías constante y eterno, tomado de alguna doctrina lógica, y por tanto confiesan conscientemente el carácter apriorístico. Estas dos corrientes dominan hoy día apoyándose, en último análisis, la primera sobre la teoría de Wundt, y la segunda sobre el racionalismo metafísico. Ambas cierran los ojos ante los hechos de función y la estructura morfológica de la lengua. Se hipostasian los hechos ontológicos y semánticos, y se prescinde de los hechos funcionales y gramaticales”.

Estas palabras del maestro de Copenhague, dichas en 1939, nos parecen profundamente acertadas y las suscribimos por entero.

La morfología, tal como la entendía la gramática tradicional, es el estudio de la forma de las palabras, pero ya hemos visto que esta gramática llamada apriorística por Hjelmslev, había incluido en sus estudios de morfología apreciaciones que poco tenían que ver con la forma de las palabras. La gramática tradicional intuía que en las formas lingüísticas había algo más que pura forma y utilizaba estos otros aspectos no formales como complemento definitorio de las categorías morfológicas. Sin embargo la falta de distinción entre lo formal, lo semántico y lo funcional hacía que la descripción morfológica fuese una mezcla de los tres criterios. Se la llamaba

⁷HJELMSLEV, LOUIS. *Ensayos Lingüísticos*. Biblioteca Románica Hispánica. Ed. Gredos. Madrid, 1972

morfología y no debiera haber sido llamada así. Las categorías gramaticales eran estudiadas en realidad atendiendo a determinados aspectos que no eran estrictamente formales, teniendo, como hemos advertido antes, una gran importancia el aspecto semántico. Por esto el estructuralismo defendió la no separación entre morfología y sintaxis, ya que las categorías gramaticales eran el resultado de un análisis en cuanto a sus relaciones formales, semánticas y funcionales, y propuso lo que se denominó la morfosintaxis.

Otros defectos podríamos señalar de la gramática tradicional tales como la excesiva dependencia de las gramáticas latinas (la gramática de Rafael Seco sigue hablando de los casos), pero toda esta crítica negativa que hemos hecho no ha de hacernos suponer que todo lo que dijera la gramática tradicional estuviera mal. Las características que dentro de sus estudios morfológicos había señalado eran ciertas. La observación de los fenómenos gramaticales era relativamente rigurosa. Lo que más había fallado era la sistematización expositiva de todos aquellos aspectos en los que la gramática tradicional había reparado.

La llamada gramática estructural se desarrolla a partir del éxito obtenido por las ideas de Saussure. Como método eminentemente empírico que es, tiene sus antecedentes remotos en las teorías filosóficas sobre la teoría del conocimiento expuestas sobre todo por Hobbes, Locke y Hume, filósofos del S. XVII y máximos representantes del Empirismo, escuela filosófica que defendía que el conocimiento se adquiere mediante la sensación y la reflexión, pero ésta presupone la sensación. Sus antecedentes próximos los encontramos sin embargo en el Positivismo de Augusto Comte, filósofo francés del siglo XIX, que defiende que los conocimientos válidos sólo son los de la experiencia. El hecho es la única realidad científica y la experiencia y la inducción, los métodos exclusivos de la ciencia.

Louis Hjelmslev, catedrático de Lingüística Comparada de la Universidad de Copenhague desde 1937, ha sido, a mi entender, la persona que más ha impulsado el desarrollo de la llamada lingüística estructural y, junto con Saussure, uno de los lingüistas más influyentes en los estudios sobre la lengua que se han hecho durante el siglo XX aquí en España. Este lingüista, en un ensayo titulado *Lingüística Estructural*⁸ publicado en 1948 dice lo siguiente: "*Entendemos por lingüística estructural un conjunto de investigaciones que descansan sobre la hipótesis de que es científicamente legítimo describir el lenguaje como si fuera esencial-*

⁸ HJELMSLEV, LOUIS. *Ensayos lingüísticos*. Gredos, 1972

mente una entidad autónoma de dependencias internas, o, en una palabra, una estructura”.

Hjelmslev, frente a ese ente híbrido lógico-filosófico-normativo de la gramática tradicional, o, como la llama él, apriorística, pretende hacer de la gramática una disciplina rigurosa y científica y para ello debe valerse del método inductivo y empírico—método defendido por el positivismo del siglo XIX—y este estudio debe ser eminentemente sincrónico. La gramática debe ser para Hjelmslev, ante todo, la ciencia de las categorías gramaticales: semantemas, morfemas y categorías funcionales. Y en este estudio debe tener una importancia preferente la definición de las categorías funcionales. Este lingüista danés ha sido uno de los más estudiados y uno de los que más influencia han tenido en toda la comunidad científica en general. Sin embargo no estoy seguro de que se hayan interpretado de forma totalmente correcta, aquí en España, sus teorías lingüísticas. Por ejemplo, Antonio Llorente Maldonado⁹ dice lo siguiente: “*Según Hjelmslev la gramática debe estudiar lo estrictamente lingüístico y esto es la expresión*”. Y César Hernández Alonso¹⁰, comentando el concepto de “función” tal y como lo interpreta Hjelmslev, matiza que “*las relaciones entre los funitivos son de carácter estrictamente sintáctico o morfosintáctico, no semántico*”.

En consonancia con estas interpretaciones, Alarcos Llorach¹¹, en su gramática publicada por Espasa-Calpe, se define como funcionalista y desprecia cualquier referencia que pueda hacerse al significado. De hecho, cuando en esta gramática se plantea el estudio de las categorías gramaticales, se abordan atendiendo sólo a la forma y a la función, despreciándose totalmente el punto de vista semántico porque se considera que esto no es gramatical.

Con todo el respeto que me merecen estos estudiosos españoles de la lingüística, no estoy sin embargo seguro de que esta interpretación de Hjelmslev sea la más aceptable. Para comprobarlo lo mejor que podemos hacer es beber directamente de las fuentes del maestro. Así, en el artículo antes citado—la estructura morfológica—dice textualmente: “*La gramática que se apoya sobre el carácter específico de la expresión es, pues, tan apriorística como la que se funda sobre la significa-*

⁹LLORENTE MALDONADO, ANTONIO. *Teoría de la lengua e historia de la lingüística*. Ed. Alcalá. Madrid, 1967

¹⁰HERNÁNDEZ ALONSO, CÉSAR. *Gramática funcional del español*. Ed. Gredos, 1984. Pag.28

¹¹ALARCOS LLORACH, EMILIO. *Gramática Española*. Espasa-Calpe. Madrid, 1994.

ción sola". Y en sus *Prolegómenos*¹² se expresa así: "Lo importante es que, estemos por el momento interesados especialmente en la expresión o especialmente en el contenido, no comprenderemos nada acerca de la estructura de una lengua si no tenemos constantemente en cuenta ante todo la interacción de los planos. Tanto el estudio de la expresión como el del contenido son un estudio de la relación entre la expresión y el contenido; las dos disciplinas se presuponen mutuamente, son interdependientes, y no pueden, por tanto, aislarse una de la otra sin serio daño". También, en un ensayo titulado "Nota sobre las oposiciones suprimibles"¹³ afirma: Cada plano (se refiere al plano de la expresión y al plano del contenido) tiene su organización peculiar, es cierto, pero cada plano tiene su repercusión sobre el otro. En el signo lingüístico, el significante y el significado son dos hechos complementarios, intercambiables y exactamente iguales; sería erróneo atribuir a uno de los planos prioridad respecto al otro y querer pretender que uno de los dos planos esté subordinado al otro y no inversamente".

Como vemos, Hjelmslev no desprecia el significado y lo único que hace es insistir en la idea que Saussure ya había expuesto en el sentido de que las dos partes del signo lingüístico (significante y significado) son inseparables. Lo que precisamente no se puede hacer, según Saussure y según Hjelmslev, es atender a la forma del plano de la expresión o significante y a la forma del plano del contenido o significado de forma separada. Ambas realidades se presuponen y el querer estudiar la forma de la expresión sin tener en cuenta la significación o viceversa sería un grave defecto en todo estudio gramatical. Es por esto por lo que no llegamos a comprender que Alarcos Llorach, invocando el criterio funcionalista planteado por Hjelmslev, pretenda prescindir completamente del significado en su estudio de las categorías gramaticales y estudie éstas sólo desde el punto de vista formal y funcional.

Un ejemplo que puede ilustrar lo que decimos es la definición que hace Alarcos del sujeto: "Se ha visto que cuando el sujeto gramatical expresado por el morfema personal incluido en la terminación del verbo no hace una referencia inequívoca en la situación de habla, se agrega un adyacente que especifica la designación de esa persona y que denominamos sujeto explícito o léxico". Qué rodeos para intentar definir la función de sujeto sin hacer referencia a lo que

¹²HJELMSLEV, LOUIS. *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Ed Gredos. Madrid, 1971

¹³HJELMSLEV, LOUIS. *Ensayos Lingüísticos*.

éste significa para terminar, sin otra posibilidad, haciendo esa referencia cuando dice que es “*un adyacente que especifica la designación de esa persona*”. Y además, según esta definición, el sujeto se limita a ser una persona y eso todos sabemos que no siempre es así. A mí entender todo esto le ocurre por su empeño en relacionar el morfema verbal de persona con el sujeto. ¿Por qué no decir del sujeto que es el sintagma o la función sintáctica o la categoría funcional, como diría el propio Hjelmslev, que hace referencia a la persona o cosa de la que se dice algo? ¿Tanto miedo hemos de tener a la referencia semántica? ¿Por qué eso no es gramatical? El propio Hjelmslev bien que hace referencia a las relaciones semánticas. Lo que dice —y en eso estamos totalmente de acuerdo— es que el significado, si no se relaciona con el significante, no se debe estudiar por la lingüística sino que es objeto de la física o de la psicología. La clave de este asunto quizá resida en desentrañar el concepto de “gramatical”. ¿A qué hemos de llamar “gramatical”? Si tomamos como referencia la categoría de los sustantivos, por ejemplo, podremos comprobar que dicha categoría se ha establecido a partir de una red de relaciones que se podrían agrupar en torno a un eje de coordenadas: la abscisa representaría las relaciones sintagmáticas y la ordenada las relaciones paradigmáticas. Pero para la determinación de esa categoría gramatical, no sólo se han tenido en cuenta, en el sintagma y en el paradigma, las relaciones formales sino también las semánticas. Una marca morfológica o morfema lo es en cuanto que aporta un significado. La forma de la expresión y la forma del contenido son inseparables y fijarnos sólo en las relaciones formales de las palabras es cercenar la realidad lingüística y hacer una apreciación muy parcial de la misma. En una expresión como *la mesa es roja* nosotros encontramos unas relaciones formales de hecho: el artículo adquiere su forma femenina y singular para acomodarse a la forma femenina y singular del sustantivo mesa. También podemos determinar unas relaciones semánticas: *la* sirve para precisar el significado de *mesa* y el ser un sustantivo común —aspecto éste que se deriva del significado— es lo que permite que el artículo pueda estar presente; la naturaleza semántica del sustantivo es precisamente lo que explica que pueda ser determinado por el artículo. Si la expresión que nos sirve de ejemplo fuera sustituida por otra como *Maria es roja* veríamos que la presencia del artículo ya no sería posible debido a que el nombre propio es una palabra que identifica a los seres y esa precisión —característica semántica sin lugar a dudas— es lo que hace que el artículo ya no sea posible. Se ve pues que la naturaleza semántica de las palabras nos hace comprender determinadas relaciones ya que es por ello por lo que se explica una

relación de formas tales como el sustantivo y el artículo. Y esto sólo en cuanto al plano sintagmático porque en el plano paradigmático los elementos lingüísticos también adquieren unas relaciones —formales y semánticas— que permiten determinar las categorías gramaticales. En la frase de la que nos hemos servido como ejemplo —*la mesa es roja*— el núcleo del sujeto —*mesa*— puede conmutarse con otras palabras —*casa, orza, etc.*— pero todas ellas han de ser sustantivos. El que tengan que ser sustantivos viene determinado por el artículo, esto es, por una relación sintagmática; pero es que además el artículo es necesario por la naturaleza semántica del sustantivo y no por otra cosa. Pues bien, todo lo que pueda cubrir el hueco dejado por *mesa* tendrá que ser llenado por una palabra que comparta las características formales y semánticas de esta palabra. No cabe poner ahí un adverbio porque su naturaleza, semántica y formal lo hace incompatible con ese artículo. El ser sustantivo exige poseer un significado de cosa y tener unas características formales que en el caso del español vienen dadas por los morfemas de género y de número. La gramática debe advertir esas relaciones que se dan en ese eje de coordenadas. En el eje vertical u ordenada en el que ocurren las relaciones entre todos aquellos elementos que pudieran ocupar esa posición, o sea, lo que en palabras de Hjelmslev se llama correlación, estaría todo ese conjunto de formas que la gramática llama sustantivos, verbos, adverbios, etc. Un sustantivo puede ser sustituido por otro sustantivo, aunque esto no quiere decir que cualquier sustantivo pueda sustituirlo. La razón por la que cualquier sustantivo no puede ser sustituido por otro se debe a las características específicas —formales o semánticas— que distinguen a los sustantivos entre sí. En la expresión *la mesa es roja* el sustantivo *mesa* puede ser sustituido por otro que comparta sus características formales —género y número— y semánticas. No podría ocupar ese puesto un sustantivo como *coraje* debido a razones formales y semánticas. La palabra *coraje* es un término que lo incluimos en la categoría gramatical de los sustantivos pero no exclusivamente por sus rasgos formales ya que éste, al igual que otros muchos, es una forma invariable que no presenta oposición de género, aunque es masculino (los sustantivos pueden ser masculinos y femeninos o sólo masculinos o sólo femeninos); el disponer nada más que de una forma masculina —rasgo formal que se corresponde con un significado específico— impide su ubicación en el hueco dejado por *mesa*. Pero es que además su significado impide su relación con otra palabra del sintagma como es *roja*. No hay compatibilidad semántica entre estos términos y eso impide su relación. Queda, a mi entender, suficientemente demostrado que el prescindir de las relaciones semánticas entre los

elementos lingüísticos es algo que no puede sino obedecer a determinados prejuicios en contra de la gramática tradicional que tanta importancia le había dado a este aspecto pero que, basados en el análisis de la realidad lingüística y usando los métodos científicos del estructuralismo, en nada se justifica. Pues bien, basados en estas relaciones realmente comprobadas entre las palabras, es la gramática la que ha de encargarse de ir definiendo las relaciones sintácticas que adquieren dichos elementos, o sea, la gramática debe hacer un análisis de las categorías funcionales en particular. Estas no tienen que ser las palabras, aunque pueden serlo. Estas categorías funcionales podríamos llamarlas sintagmas entendiendo como tales las unidades funcionales. La gramática, sin tener que renunciar por principio a las categorías funcionales que habían sido determinadas por la tradición—sujeto, predicado, complemento, directo, etc.—debe ir comprobando dichas categorías para ver si efectivamente, amparados en las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas, desempeñan una función que llamamos sintáctica. La determinación de estos elementos funcionales es uno de los principales retos que una gramática moderna debe tener y en esto nos mostramos totalmente coincidentes con Hjelmslev cuando dice que *“una estructura se describe y se descubren sus mecanismos cuando se vinculan a funciones las dependencias que comporta”*¹⁴.

Las relaciones formales y semánticas están pues en la base de cualquier tipo de relación lingüística y a partir de aquí la gramática, a través de la sintaxis, determina las funciones sintácticas o categorías funcionales. Todas esas relaciones—formales, semánticas y funcionales—son las que nos permiten determinar las categorías gramaticales y estudiar cómo se agrupan en sintagmas para desempeñar una función determinada. Esto es lo que debemos llamar “gramatical”: el estudio de los elementos lingüísticos a partir de todas las relaciones posibles que adquieren entre sí. Resulta pues una frivolidad despreciar las características semánticas y decir de ellas que no son gramaticales. Recordando a Hjelmslev hemos de decir con sus propias palabras que *“En un sistema lingüístico, la función principal, la que sirve para diferenciar el sistema semiológico de todo otro sistema y constituye su. “differentia specifica” y el rasgo fundamental, es la función que establece el signo en cuanto tal, la función que reúne el significante y el significado o la expresión y el contenido, en otros términos, el lazo que reúne cada significado*

¹⁴HJELMSLEV, LOUIS. *La estructura morfológica*. 1939. (Incluido en *Ensayos Lingüísticos*)

con su significante respectivo e inversamente, también el hecho mismo de que un pensamiento puede llegar a ser significado".¹⁵

El gran defecto del estructuralismo es que quiso romper casi del todo con los estudios tradicionales y llegó a proponer un enfoque totalmente revolucionario que estuviera más acorde con los nuevos puntos de vista. De ahí que incluso se lleguen a proponer nuevos nombres para el estudio de lo que se había encargado tradicionalmente la gramática. Tal es el caso de Hjelmslev que propone un término nuevo —glosemática— para el estudio de los hechos de lengua. En resumen, la gramática tradicional, la que estaba influenciada por las viejas gramáticas latinas, pecaba de falta de rigor científico y las nuevas corrientes lingüísticas del siglo XX evidenciaron tal defecto y llegaron a proponer el abandono de tal tradición y la creación de unos estudios lingüísticos nuevos. Gran parte de los tratados teóricos que se han publicado han versado sobre cómo debía estudiarse el hecho lingüístico. En gran medida el *Curso de Lingüística* de Saussure era una propuesta metodológica y científica para que los estudios lingüísticos fueran cambiados. Y hay que reconocer que gran parte de los ensayos científicos sobre lingüística que se publicaron en esa época han sido una glosa del maestro de Ginebra. Hjelmslev, uno de los lingüistas más representativos de la escuela de Copenhague y que más clara influencia han tenido en las orientaciones metodológicas y científicas de la lingüística española, no fue sino un admirador de las ideas de Saussure. Matizó el pensamiento del ginebrino y lo desarrolló hasta sus últimas consecuencias ya que sus propuestas científicas sobre la investigación lingüística parten en realidad, del análisis saussureano del signo lingüístico y de las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas a las que los signos están sometidos.

El gran pecado de la gramática tradicional había sido, como hemos dicho, esa falta de rigor científico y el darle una importancia excesiva al aspecto del significado. El estructuralismo quiso condenarla al olvido y propuso una teoría nueva que sustituyera todo lo anterior. Pero cuando el apasionamiento por los estudios estructuralistas se ha serenado, es el momento de preguntarnos qué debemos hacer. Es cierto el pecado de la gramática tradicional pero no es menos cierto que podemos aprovechar muchas observaciones y muchas caracterizaciones que este tipo de estudios aportó a la ciencia. Aprovechemos aquellos viejos estudios, aquellas precisas observaciones de tantos insignes gramáticos que nos precedieron y

¹⁵IDEM

sistematicémoslas con los criterios de la nueva lingüística. No rompamos totalmente con las viejas gramáticas; no rompamos con el estructuralismo reciente. Armonicemos ambas tendencias y el resultado será que el viejo saber, el que ha sido resultado de tantas observaciones acertadas, seguirá siendo válido. Lo único que deberemos hacer será echar la vieja ciencia en nuevos recipientes perfectamente ordenados y clasificados. Utilizando una expresión ya clásica, “*vertamos el vino viejo en odres nuevos*” y habremos conseguido una descripción gramatical que, sin renunciar al saber tradicional, sea una rigurosa descripción del objeto de nuestro estudio: la lengua. Pero no todo debe ser exposición científica rigurosamente expuesta de los hechos de lengua tratados conforme a los criterios que imponen los nuevos avances de la lingüística. Un cientificismo excesivo en una tarea didáctica puede ser perjudicial y nos alejaría del auténtico objetivo que debiéramos siempre perseguir: el dominio de la lengua o, como diría Chomsky, el aumento de la competencia y actuación lingüísticas. Como dice Sánchez Márquez¹⁶ “*de proceder en las clases muy funcionalmente descuidando los otros criterios, sólo se logrará recargar las mentes de los alumnos con esquemas y abstracciones que a nada les conducirán, pues la lengua les debe servir prácticamente para la comunicación con los de su comunidad y el aprendizaje de todas las demás asignaturas. Por ello nada mejor que al lado de las reglas gramaticales entendidas como normas de uso, y de los esquemas gramaticales se imponga mucho ejercicio, pues como dice Herrero Mayor, “Cuando la práctica está excluida del método, el método es malo; se aprenden fórmulas pero no lenguaje vivo”*”. Este es un objetivo fundamental que cualquier explicación lingüística, independientemente del foro en el que se desarrolle, no debe olvidar, por lo que junto a la exposición rigurosamente científica de los hechos de lengua se impone la elaboración de una serie de consejos sobre el uso correcto del idioma. Algunos dirán—influídos por los estudios lingüísticos de la gramática científica—que debiéramos abstenernos de dictar normas sobre lo que debemos decir y sólo hacer una descripción rigurosa de lo que se dice, esto es, del habla. Sin embargo no creo que ambos aspectos sean incompatibles. Estamos conformes con que determinar que algo no es aceptable puede estar en desacuerdo con el uso lingüístico. La utilización del infinitivo para ordenar algo—*callaros* por *callaos*—está tan generalizado que podría decirse que no tenemos derecho a intentar impedir ese uso

¹⁶SÁNCHEZ MÁRQUEZ, GABRIEL. *Gramática Moderna del Español*. Ediar. Buenos Aires, 1972

amparados en la generalidad del hecho. Pero éste sería un camino peligrosísimo por el que todos los que pretendemos saber algo de lengua nos convertiríamos en pequeños dictadores amparados simplemente en una incierta apreciación subjetiva. Dejemos esta tarea a esos organismos que se denominan Academias de la Lengua y los estudiosos del lenguaje acatemos con la humildad que nos corresponde los dictámenes de ésta. Los denominados errores lingüísticos se basan en unos casos, en un atentado contra el sistema y, en otros, en un atentado contra lo que la norma ha impuesto, entendiendo aquí por norma en el sentido en el que lo entiende Coseriu. Errores como el dequeísmo o el loísmo afectan al sistema, esto es, van contra unas normas de funcionamiento en unas determinadas relaciones sintácticas mientras que el mantenimiento de una “h” en una palabra que no la justifique por su ascendencia etimológica no se explica nada más que por una aceptación de la norma impuesta. Es lo que ocurre, por ejemplo, con la palabra “hallar” en la que se explica la h inicial al proceder de la forma latina AFFLARE. Pues bien, sean errores que afecten al sistema o errores que contravengan la norma impuesta entre los hablantes, el lingüista no puede limitarse simplemente a hacer un análisis más o menos riguroso del fenómeno lingüístico sino que debe comprometerse en darle al estudio gramatical un carácter normativo, con lo que esta materia cobrará un evidente interés y conectaría con la idea de Vossler que decía que *“la esencia de la gramática es, ante todo, didáctica”*.

Mesa Redonda: EL ANÁLISIS SINTÁCTICO

EL CONTROVERTIDO CONCEPTO DE ORACIÓN

JACINTO MARTÍN MARTÍN

*Catedrático de Lengua y Literatura Españolas
IES "Padre Suárez" de Granada*

Suele afirmarse que la estructura morfosintáctica es un conjunto bien organizado, razonablemente dispuesto, sin fisuras. Es, en consecuencia, el nivel destacable por encima del fonético-fonológico, del léxico-semántico y del pragmalingüístico. Sin embargo, nada de lo dicho es del todo cierto, pues el primer error- al que "pedagógicamente" nos sometemos- es el de la designación etimológicamente falsa de las categorías morfológicas; el segundo se produce al partir de la oración como dogmática unidad desde la que se organiza la comunicación, sin considerar que este término coexiste con otros - frase, sentencia, enunciado, proposición, cláusula, colon, inciso... - a los que se han aplicado diferentes definiciones que no siempre abarcan usos designativos idénticos.

Las distintas definiciones crean el primer desconcierto. Así, desde el siglo I a.C. se ha mantenido la definición de Dionisio de Tracia: *la oración es una unión de palabras que presenta un sentido completo*. La definición del gramático alejandrino hizo fortuna a través de los tiempos. La noción de "sentido completo" se mantiene en el latino Prisciano (s.v-vi d.c.), en nuestros lingüistas del Siglo de Oro (Villalón, Covarrubias, Jiménez Patón, Correas), en el humanista venezolano Andrés Bello (s.xix) y en Amado Alonso Henríquez Ureña hasta su consolidación en el *Esbozo de la R.A.E.* de 1973.

También se consolidaron las definiciones logicistas que partiendo de la caracterización aristotélica del “logos apofantikós” como la unión de un ónoma y de un rema se perpetuaron durante siglos bajo diferentes denominaciones: oratio, propositio, iudicium, complexum, effatum, proloquium, rogamentum, acceptio, enunciatio. Esta concepción de la lengua como “expresión del pensamiento” es la utilizada por la Escuela de Port-Royal y por Gili y Gaya.

En el siglo XIX, cuando la Psicología se convierte en disciplina experimental, algunos lingüistas aplican métodos y conceptos psicológicos al estudio del lenguaje. Han ofrecido visiones psicologicistas del término oración H. Paul, W. Wundt, J. Vendryes, A. Gardiner, P. Kretschmer, R. Lenz y S. Gili y Gaya.

El descriptivismo americano optó por definir desde el punto de vista formal el término oración atendiendo a rasgos suprasegmentales (entonación y pausas). De igual modo, son definiciones formales las adoptadas por Meillet, Bloomfield, Hockett y Jespersen que se basan en el criterio formal de “independencia sintáctica”.

Guillermo Rojo piensa que la oración debe definirse funcionalmente; González Calvo habla de definiciones mixtas cuando son varios los criterios de caracterización utilizados y Gutiérrez Ordóñez aboga por la desaparición del término sustituyéndolo por el de “enunciado”, entendido como la unidad mínima de comunicación, comprendida entre una pausa inicial y otra final, resultante de la conjunción de dos tipos de signos: la *formulación* y el *esquema sintáctico*.

Pensamos que la ruptura no debe ser tan brusca como la propuesta por Gutiérrez Ordóñez, y en consecuencia el enunciado como unidad pragmática de comunicación debería analizarse como etapa posterior a la inicial de tipo tradicional, estructurada en torno al binomio opositivo oración / proposición.

Un binomio también controvertido, pues los gramáticos del Siglo de Oro distinguían entre oración / cláusula; Jespersen diferenciaba nexus / oración; Lope Blanch coincidía con los gramáticos del Siglo de Oro sólo en los términos oración / cláusula, pero no en los conceptos designativos de los términos; Guillermo Rojo diferenciaba oración-cláusula de enunciado; Roca Pons consolidaba el binomio oración / proposición a raíz de la publicación de su obra “Introducción a la Gramática”.

El antedicho binomio hizo fortuna y fue utilizado entre otros por César Hernández Alonso, Manuel Seco, Francisco Marcos Marín, Escarpanter y Alcina - Blecua.

Guillermo Rojo critica por inconsecuente este binomio y Gutiérrez Ordóñez hace constar que se ha identificado el término proposición con el concepto tradicional de

oración subordinada, cuando sería innecesario tal concepto si se admitiese la transposición.

El concepto no deja de ser controvertido ni siquiera cuando optamos por la distinción tradicional oración simple, oración compleja, oración compuesta. Si centramos nuestro objeto de estudio en la oración simple, descubrimos que las clasificaciones y definiciones de las mismas no son, en absoluto, homogéneas:

Rafael Seco en su *Manual de Gramática Española*, publicado en 1966, clasificaba la oración simple según el “carácter subjetivo del predicado” en indicativas, de posibilidad, dubitativas, exhortativas y optativas y en afirmativas, negativas, interrogativas y exclamativas atendiendo a la actitud del sujeto respecto del juicio. El trabajo de Seco coincide escasamente con las tesis expuestas por Hernández Alonso en 1973 en su libro *Lengua Española* y reiterado en 1975 en *Sintaxis española*. En estos trabajos se hablaba de exclamativas, optativas (puras, de ruego, de consejo, imperativas y permisivas), dubitativas, interrogativas (directas, indirectas, totales, parciales, inquisitivas-apelativas, negativas enfáticas, inductivas, reflejas y retóricas) y enunciativas (afirmativas y negativas - con refuerzo o sin él). La Gramática moderna del español, publicada en 1982 por Sánchez Márquez, incluye a las imperativas, exhortativas y optativas en las volitivas y mantiene las enunciativas (afirmativas y negativas), las interrogativas (directas, indirectas, totales y parciales), las exclamativas, las interrogativo-exclamativas, las dubitativas y las de posibilidad.

González Calvo en “Oración simple”, publicado en 1995, sólo nos habla de oraciones simples enunciativas (afirmativas y negativas), oraciones simples expresivas (desiderativas, dubitativas y exclamativas) y oraciones simples apelativas (interrogativas y exhortativas). Tripartita es también la clasificación de Alarcos en su Gramática (1994), pues se exponen ciertos hechos (afirmando, negando o interrogando), se apela al interlocutor (mandando o interrogando) o se resaltan los puntos de vista o los sentimientos en las exclamativas. Sin embargo, Onieva en *Oración simple* (1995) distingue siete tipos: enunciativas (afirmativas y negativas), exclamativas, de posibilidad, dubitativas, interrogativas, desiderativas y exhortativas (exhortación, mandato y prohibición).

Y si las oraciones según el “modus” son, como vemos en la pequeña muestra escogida, tan diferentes; según el “dictum” las diferencias son aún mayores. Así lo comprobamos en los diferentes criterios con los que elaboran sus clasificaciones Pérez Rioja (*Gramática de la lengua española*-1965, pp.361 y 362), Rafael Seco (*Manual de Gramática Española*-1966, pág. 177), Marcos Marín (*Aproximación*

a la Gramática Española, 1974, pp.241 a 245), Hernández Alonso (*Lengua española* - 1973, pp.126 a 128), Sánchez Márquez (*Gramática Moderna del español*-1982, pp.149 y 150), de Molina Redondo, J.A. y Rodríguez, M. (*Lengua española*, 1979, pp. 345 y 346), Onieva J.L. (*La oración simple*-1995, pág. 140) y González Calvo (*La oración simple* - 1995, pp. 66,67 y 68)

La dificultad del concepto “oración” se corrobora cuando intentamos distinguir entre coordinaciones, yuxtaposiciones y subordinaciones, siguiendo el criterio expuesto por la profesora Bobes Naves en “La coordinación en la frase nominal castellana” en *Revista Española de Lingüística*, año 2- fasc.2 / julio-diciembre de 1972. Alarcos - 94 explica los grupos oracionales y las complejas, Narbona Jiménez, A. en *Las subordinadas adverbiales impropias en español*, Málaga-1990, aun arrepintiéndose de la terminología utilizada distingue entre las adverbiales propias (adverbiales de lugar, tiempo y modo) y las adverbiales impropias (causales, finales, comparativas, consecutivas, condicionales y concesivas). Más interesante es el trabajo de Moya Corral (*Los mecanismos de la interodinación: a propósito de “pero” y “aunque”*, Universidad de Granada,1996) al distinguir entre coordinación, inteordinación y subordinación. El larguísimo etcétera de autores y obras nos lleva a una intrincada selva de conceptos, clasificaciones y criterios tan distintos que podríamos afirmar que al estudioso de “la oración”, como en la famosa novela de J.E. Rivera “La Vorágine”, “se lo tragó la selva”.

A pesar de lo afirmado, podríamos desbrozar parte del camino y ocuparnos de un pequeño sendero siempre ilógicamente estudiado: el de las proposiciones “inordenadas”. El término propuesto por R. Blumel en 1914 para designar las oraciones dependientes que forman parte de la oración principal, pero subordinadas tan sólo a una parte de ésta, ha sido utilizado por nuestros gramáticos con una pequeña modificación “proposiciones inordinadas”. Bajo esta etiqueta se incluyen las sustantivas y las adjetivas. Pensamos que no sólo son inordinadas las sustantivas y adjetivas, sino también las adverbiales, pues, evidentemente, no sólo hay nexus equivalentes a sustantivos y a adjetivos, sino también a adverbios. Proponemos un cambio de terminología, desarrollado en nuestro libro *Lengua y Literatura Españolas*, 1998. Parece más didáctico etiquetar como equivalentes a las referidas proposiciones. También, creemos lógico, clasificarlas del modo siguiente:

1. Propositiones equivalentes a un sustantivo
2. Propositiones equivalentes a un adjetivo

3. Propositiones equivalentes a un adverbio
 - 3.1. Prop. equivalentes a un adverbio de lugar
 - 3.2. Prop. equivalentes a un adverbio de tiempo
 - 3.3. Prop. equivalentes a un adverbio de modo
 - 3.4. Prop. equivalentes a un adverbio de cantidad
 - 3.4.1. Comparativas
 - 3.4.2. Consecutivas causativas.

BIBLIOGRAFÍA

- ALARCOS LLORACH, E. Gramática de la lengua española, Espasa-Calpe, Madrid, 1994.
- ALONSO, A. Y HENRÍQUEZ UREÑA, P. Gramática castellana, Losada, S.A. Buenos Aires, 1971.
- BOBES NAVES, M^o del Carmen “La coordinación en la frase nominal castellana” en *Revista Española de Lingüística*. Año 2. Fasc. 2 / Julio-Diciembre 1972. Gredos. Madrid, 1972.
- BOSQUE, I. “Sobre las oraciones recíprocas en español” en *Revista Española de Lingüística*. Año 15. Fasc. 1/ Enero-Junio 1985. Gredos, Madrid, 1985.
- DE MOLINA, J.A. y RODRÍGUEZ, M. Lengua española. Ágora, Málaga, 1979.
- FERNÁNDEZ RAMÍREZ, S. Gramática española: el verbo y la oración (tomo IV) Arco/Libros, Madrid, 1986.
- GÓMEZ TORREGO, L.. Gramática didáctica del español. Editorial S.M. Madrid, 1998.
- GONZÁLEZ CALVO, J.M. La oración simple. Arco/Libros. Madrid, 1995.
- GREVISSE, M. Le bon usage. Grammaire fran-aise. París, 1969.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. La oración y sus funciones. Arco/Libros. Madrid, 1997.
- HERNÁNDEZ ALONSO, Sintaxis española, Valladolid, 1975.
- MARCOS MARÍN, F. Aproximación a la gramática española. Ed. Cincel. Madrid, 1974.
- MARTÍN MARTÍN, J. y RUIZ ORTIZ, R. Análisis gramatical. Granada, 1986.
- MATTE BON, F. Gramática comunicativa del español. Edelsa, Madrid, 1995.
- MOYA CORRAL, J.A. Los mecanismos de la interordinación: a propósito de “pero” y “aunque”. *Estudios de Lengua Española*. Universidad de Granada, 1996.
- NARBONA JIMÉNEZ, A. Las subordinadas adverbiales impropias en español. Ágora, Málaga, 1990.
- ONIEVA MORALES, J.L. La oración compleja. Ed. Playor. Madrid, 1995
- ONIEVA MORALES, J.L. La oración simple. Ed. Playor. Madrid, 1995.
- OSUNA GARCÍA, F. Teoría y enseñanza de la gramática. Ágora-Universidad, Málaga, 1966.
- ROJO, G. “Cláusulas y oraciones” en *Verba*, anejo 14. Santiago de Compostela, 1978.
- SÁNCHEZ MÁRQUEZ, M.J. Gramática moderna del español. Teoría y norma. Ediar, Buenos Aires, 1982.
- SECO, R. Manual de gramática española. Aguilar, Madrid, 1966.

Mesa Redonda: EL ANÁLISIS SINTÁCTICO

PROYECTO DE TRABAJO SOBRE CUESTIONES SINTÁCTICAS

M^a CONCEPCIÓN TORRES LÓPEZ

Grupo de Investigación «Estudios del español actual»

Universidad de Granada

Tras los diferentes aspectos teóricos que han sido tratados en esta Mesa Redonda expongo a continuación una experiencia que hemos puesto en marcha tres profesoras de Enseñanza Secundaria durante el año 1999. Dicho trabajo está en proceso de realización, de manera que me limitaré a presentar aquí las líneas generales del mismo.

De forma resumida diré que tratamos de determinar el grado de madurez sintáctica que reflejan nuestros alumnos de Secundaria, en concreto los que cursan 3^o BUP o 1^o de Bachillerato LOGSE, aplicando unos índices de medición según los presupuestos teóricos del lingüista norteamericano Kellogg W. Hunt, los mismos que han inspirado los trabajos desarrollados en los últimos años por algunas profesoras de las Universidades españolas¹.

Hunt relaciona el grado de madurez sintáctica de un individuo con la capacidad de producir oraciones de mayor complejidad; para determinar esa complejidad establece las siguientes unidades de medición:

Unidad terminal, que equivaldría a toda oración simple o a la unidad formada por una cláusula principal y otra subordinada o incrustada en ella.

¹ Vid Bibliografía

Cláusula, que corresponde a lo que consideramos oración simple, oración principal o subordinante y oración subordinada.

De estas unidades salen los índices de medición primarios y secundarios; los primarios, que son los que intentamos aplicar en un principio, miden: el promedio de longitud de la unidad terminal, el promedio de longitud de las cláusulas y el promedio de cláusulas por unidad terminal.

PLANTEAMIENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. Los alumnos pertenecen a la Enseñanza Secundaria, concretamente cursan 3^º BUP o 1^º de Bachillerato LOGSE.
2. El trabajo ha sido experimentado en once centros de enseñanza, de Granada capital y de la provincia.
3. De cada centro se han escogido al azar siete trabajos de alumnas y siete de alumnos.
4. Cada alumno cumplimentó una encuesta anónima de la que se extrajeron las diferentes variables que serán contempladas en el trabajo. Además también cada alumno escribió una redacción con una extensión media de 250 palabras.
5. Los centros pertenecen a la enseñanza concertada y a la pública.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. Determinar el grado de madurez sintáctica de los alumnos de Secundaria en centros de Granada y provincia.
2. Comprobar qué diferencias existen entre las producciones escritas de estos alumnos y otras que previamente han sido analizadas, como las experiencias llevadas a cabo en Tenerife².
3. Determinar si incide el sexo en el grado de madurez sintáctica.
4. Determinar si influye el tipo de estudios que ha realizado el alumno, BUP o LOGSE, en la madurez sintáctica.
5. Determinar si hay incidencia del tipo de enseñanza elegida, concertada o pública, en la madurez sintáctica.

²Torres González, Antonia Nelsi, 1994, «Índices primarios de madurez sintáctica en escolares de Tenerife», *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 2, 115-126. Universidad de Alcalá de Henares.

6. Determinar si el nivel sociocultural del alumno influye en el grado de madurez sintáctica.
7. Determinar si los alumnos de Granada capital presentan diferencias en el grado de madurez sintáctica respecto de los alumnos de la provincia.

Creemos que este proyecto, ya en marcha, podrá ofrecernos una perspectiva interesante y de utilidad para los profesionales de la Enseñanza Secundaria, ya que no se trata solamente de un mero diagnóstico, sino de un análisis que ayude a detectar deficiencias de construcción sintáctica para poder desarrollar los medios que palién y corrijan esos problemas.

BIBLIOGRAFÍA

- Muñoz, Gloria y Mónica Véliz, 1983, «Incidencia del método de combinación de oraciones en la madurez sintáctica y en la calidad general de la composición», *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 21, pp. 81-86.
- Torres González, Antonia Nelsi, 1994, «Índices primarios de madurez sintáctica en escolares de Tenerife», *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 2, Universidad de Alcalá, pp. 115-126.
- Torres González, Antonia Nelsi, 1996, *Complejidad sintáctica en estudiantes de Tenerife*, Santa Cruz de Tenerife, Centro de la cultura popular canaria.
- Torres González, Antonia Nelsi, 1997, «Complejidad sintáctica en escritores de las Islas Canarias», *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 8, Universidad de Alcalá, pp. 105-125.
- Vázquez, Irma N., 1991, «Índices de madurez sintáctica en estudiantes puertorriqueños de escuela superior». En H. López Morales, *La enseñanza del español como lengua materna. Actas del II Seminario Internacional sobre «Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna»*, Río Piedras, Universidad de Puerto Rico, pp. 145-153.

Mesa Redonda:
LA GRAMÁTICA EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA

LA HISTORIA DE LA GRAMÁTICA EN LA ENSEÑANZA
DE LA LENGUA

MANUEL PEÑALVER CASTILLO
Universidad de Almería

1. Cuando en 1492 aparecía en Salamanca la *Gramática de la lengua castellana* de E. A. de Nebrija, comenzaba el punto de partida de un largo proceso en el que la gramática desde una orientación normativa y descriptiva iba a velar por un futuro seguro para la lengua española.

Reducir a reglas una lengua vulgar para fijarla y lograr su pervivencia no era precisamente en estos momentos históricos una tarea fácil. La gramática seguía identificándose con el latín. El empeño del lingüista sevillano pudo, sin embargo, con todos los obstáculos y problemas.

El propósito, el noble propósito, de Nebrija no olvidó nunca un aspecto tan fundamental como el pedagógico. Las relaciones entre gramática y enseñanza del español como lengua materna y como lengua extranjera —no olvidemos que el quinto libro de la *Gramática de la lengua castellana* tiene como objetivo primero la enseñanza del español a aquellos que no la tienen como lengua propia: “Agora eneste libro quinto siguiendo la orden dela doctrina daremos introducciones de la lengua castellana para el tercero genero de ombres: los cuales de alguna lengua peregrina querran venir al conocimiento dela nuestra”—estaban muy claras.

El texto es el mejor exponente de esta preocupación didáctica, pues el Maestro nebrisense, conocedor exhaustivo de los más profundos secretos de la gramática

latina, sabe conjugar equilibradamente dos vertientes fundamentales no sólo en la gramática, sino en cualquier disciplina lingüística: la teórica y la aplicada.

La teoría, a diferencia de otras gramáticas de este período, es un soporte fundamental de la *Gramática de la lengua castellana*, pero los ejemplos, la práctica, desempeñan una función igualmente fundamental, lo que convierte a esta obra en una referencia moderna y actual en todo aquello que concierne a la metodología.

Otros gramáticos del Siglo de Oro como C. de Villalón en su *Gramática castellana* (1558), B. Jiménez Patón en sus *Instituciones de la gramática española* (1614), G. Correas en su *Arte de la lengua española castellana* (1625) y J. Villar en su *Arte de la lengua española* (1651) son también destacados representantes de esta preocupación pedagógica¹.

Pero no olvidemos que en los siglos XVI y XVII hay otras gramáticas: las orientadas a la enseñanza del español para los extranjeros, que aparecen en los Países Bajos, Italia, Francia, Inglaterra y Alemania. Son estas gramáticas un ejemplo muy ilustrado de lo que en nuestros días llamamos gramática aplicada y que tan científicamente ha estudiado el Maestro de la lingüística hispánica J. M. Lope Blanch².

En el siglo XVIII, la primera edición de la *Gramática de la lengua castellana* (1771) de la RAE está animada por este mismo espíritu didáctico. Ello es consecuente con las fuentes de la obra entre las que se encuentran los textos de la mayoría de los gramáticos que hemos mencionado.

Vemos, pues, como la gramática española comienza su camino con una orientación práctica, desde las características propias de una concepción normativa y descriptiva, que se hace prescriptiva en el padre Villar y en la *Gramática académica* de la que el gramático de Arjonilla puede considerarse como un claro precedente.

¹Véase M. Peñalver Castillo, *Estudios de historia de la lingüística española*, Almería, Instituto de Estudios Almerienses, 1993. Uno de los temas que tratamos en este libro es el titulado "La preocupación didáctica en la obra gramatical de B. Jiménez Patón", págs. 95-107.

²Véase J. M. Lope Blanch, "La lingüística española del Siglo de Oro", *Estudios de historia lingüística hispánica*, Madrid, Arco/Libros, 1990, págs. 5-50, "Notas sobre los estudios gramaticales en la España del Renacimiento", *Estudios de historia lingüística hispánica*, cit., págs. 51-67 y, sobre todo, "La enseñanza del español durante el Siglo de Oro", *Actas del I Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, Madrid, Arco/Libros, 1999, págs. 49-73. Véanse también A. Roldán, "Motivaciones para el estudio del español en las gramáticas del siglo XVI", *RFE*, 58, 1976, págs. 201-229, A. Ramajo Caño, *Las gramáticas de la lengua castellana desde Nebrija a Correas*, Salamanca, Universidad, 1987, A. Sánchez Pérez, *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, SGEL, 1992 y M. Peñalver Castillo, estudio introductorio y edición facsímil del *Arte de la lengua española* (1651) de J. Villar, Jaén, Servicio de Publicaciones de la Diputación, 1997.

En el siglo XIX la *Gramática de la lengua castellana según ahora se habla* (1830) de V. Salvá, la *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* (1847) de A. Bello y los *Breves apuntes sobre los casos y las oraciones* (¿1852?) de E. Benot—que es la primera gramática del español en la que se establecen los cimientos de la clasificación de las llamadas oraciones complejas—están imbuidas de esta preocupación pedagógica³.

Además, estas obras gramaticales acentúan esta dimensión desde la modernidad de muchos de sus planteamientos. El gramático valenciano incorpora la lengua hablada, aunque sólo sea en su manifestación culta, al estudio de la gramática, el gramático venezolano establece con nitidez las diferencias entre la unidad formal—proposición—y la unidad comunicativa—oración—(esta distinción, aunque con otros términos oración y cláusula, fue analizada magistralmente por C. de Villalón), hace una descripción muy científica del sistema verbal, en la que el estudio de los tiempos constituye una aportación fundamental, y el gramático gaditano marca las directrices de los caminos por donde iría el discurrir de la sintaxis del español⁴.

Por ello, acierta plenamente M.^ª L. Calero Vaquera cuando señala: “Los estudios lingüísticos actuales se hallan inevitablemente cimentados en las doctrinas de la tradición, ratificando y desarrollando unas veces sus presupuestos teóricos, otras—lo que acontece con mayor frecuencia—tomando como punto de referencia tales teorías con el fin de rebatirlas y, prescindiendo de ellas, establecer nuevos principios de mayor solidez científica. Pero la pregunta que de inmediato se nos ocurre puede plantearse en los siguientes términos: ¿es real y suficientemente conocido este bagaje tradicional en que se fundamentan—consciente o inconscientemente—nuestras modernas ideas gramaticales?”⁵.

³Véanse V. Salvá, *Gramática de la lengua castellana según ahora se habla* (1830). Edición y estudio de M. Llisteras, Madrid, Arco/Libros, 1988, II vols. A. Bello, *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* (1847). Edición y estudio de R. Trujillo, Madrid, Arco/Libros, 1988, II vols.

Véanse también F. Lázaro Mora, *La presencia de Andrés Bello en la filología española*, Salamanca, Universidad, 1981, J. Martínez Marín, “Claves del pensamiento lingüístico de Andrés Bello”, *Studia Litteraria atque Linguistica N. Marín, J. Fernández-Sevilla et P. González Oblata*, Universitas Granatensis, MCLXXXVIII, págs. 77-90 y M. Llisteras, *La teoría gramatical de Vicente Salvá*, Madrid, SGEL, 1992.

⁴Véase J. M. Lope Blanch, *La clasificación de las oraciones. Historia de un lento proceso*, México, UNAM, 1995.

⁵M.^ª L. Calero Vaquera, *Historia de la gramática española (1847-1920). De A. Bello a R. Lenz*, Madrid, Gredos, 1987, pág. 9.

2. En la continuación del camino emprendido por nuestra gramática, muy pronto comienzan a aparecer otras luminosas referencias: así el *Arte de hablar. Gramática filosófica de la lengua castellana* (1910) de E. Benot, la *Oración y sus partes* (1920) de R. Lenz, el *Manual de gramática española* (1930) de R. Seco, la *Gramática castellana* (I, 1938. II, 1939) de A. Alonso y P. Henríquez-Ureña y la *Gramática española. Los sonidos. El nombre. El pronombre* (1951) de S. Fernández Ramírez, una de las mejores gramáticas del español⁶.

Desde la orientación didáctica no podemos olvidar que algunas de estas gramáticas van destinadas a la enseñanza secundaria —la *Gramática castellana* de A. Alonso y P. Henríquez-Ureña es un buen ejemplo— y que sus autores son en algunos casos profesores de este nivel educativo. Así, S. Gili Gaya y S. Fernández Ramírez fueron catedráticos de instituto.

Pero lo más importante es que casi todos ellos son autores de una importantísima literatura lingüística sobre la enseñanza de la gramática. Recordemos los estudios *¿Para qué estudiamos gramática?* de R. Lenz, “La enseñanza de la gramática” de S. Gili Gaya y *La enseñanza de la gramática y la literatura* de S. Fernández Ramírez⁷.

Por tanto, la vertiente aplicada de estas obras no puede ser más clara. Así S. Gili Gaya afirmaba: “La gramática suministrará a su tiempo una masa mayor o menor de conocimientos tabulables, y en este sentido no puede negarse que es un poderoso educador de las facultades analíticas. Pero el análisis gramatical por sí solo, aun siendo un valioso auxiliar de la expresión viva, no puede suplantar al uso oral y escrito del idioma, que la enseñanza debe practicar en todos sus grados”⁸, para

⁶ Esta gramática de la que en 1951 apareció en la Revista de Occidente el único volumen ha sido editada en varios volúmenes gracias al esfuerzo de J. Polo y también de I. Bosque. El primero ha cuidado la edición de los siguientes volúmenes: 1. *Prolegómenos*. 2. *Los sonidos*. 3. 1. *El nombre*. 3. 2. *El pronombre* y el segundo ha cuidado la edición de *El verbo y la oración*. La editorial Arco/Libros editó en 1985 y 1986 estos volúmenes a los que se han incorporado materiales inéditos hasta el momento.

Véanse también M. Peñalver Castillo, *La escuela de Menéndez Pidal y la historiografía lingüística hispánica*, Almería, Universidad, 1995, J. Portolés, “Las ideas gramaticales de los discípulos de Menéndez Pidal”, *Bulletín Hispanique*, t. 94, 1992, n.º 2, págs. 573-601 y J. Polo, *La obra científica de S. Fernández Ramírez*, Cáceres, Universidad de Extremadura, 1998.

⁷ Véanse R. Lenz *¿Para qué estudiamos gramática?*, Santiago de Chile, Imprenta Cervantes, 1912, S. Gili Gaya, “La enseñanza de la gramática”, *Revista de Educación*, 1, n.º 2, 1952, págs. 119-122 y S. Fernández Ramírez, *La enseñanza de la gramática y la literatura* (edición de J. Polo), Madrid, Arco/Libros, 1985.

⁸ S. Gili Gaya, *op. cit.*, pág. 120.

precisar después de forma magistral: “Debe figurar en los programas escolares, a condición de graduarla bien, de que acompañe siempre a la composición y a la lectura, y no pretenda suplantarla”⁹.

La preocupación por articular una teoría clara y ordenada y estructurar metódicamente la parte práctica es la mejor muestra. La *Gramática castellana*, como bien señala J. Martínez Marín, es una obra extraordinaria en este aspecto, “y ello por numerosas razones, entre las que destacan las siguientes: en primer lugar, por un hecho de la teoría de la didáctica como el de concebir de una manera cíclica la enseñanza (lo que se refleja en los dos cursos de que consta la obra), para de esta manera graduar los contenidos y volver a ellos después de un primer tratamiento.

Igualmente, el buen planteamiento didáctico se ve en la forma de articular el contenido de las lecciones: punto de partida en un texto, lectura y explicación del mismo, presentación de los contenidos lingüísticos, ejercicios (gramaticales, de recitación, exposiciones orales, etc.)”¹⁰.

La *Gramática esencial del español* de M. Seco (1972) abre nuevas expectativas dentro de esta trayectoria y así llegamos a un momento en el que en la gramática triunfa definitivamente el estructuralismo, de la misma manera que en otros campos de la lingüística española.

Este estudioso, al analizar metodológicamente la enseñanza de la gramática, escribe: “¿Debemos, pues, suprimir la gramática dentro de la clase de lengua, dejando despejado todo el terreno para dedicarlo en exclusiva al aprendizaje práctico de ésta? De ninguna manera: precisamente para favorecer y potenciar tal aprendizaje, la gramática debe estar en él, puesto que es capaz de actuar como instrumento eficazísimo en el desarrollo de la competencia lingüística del individuo. Bien aplicada, permite una comprensión más profunda de la expresión ajena y amplía y mejora las posibilidades de la expresión propia”¹¹.

La *Gramática española* (1975) de J. Alcina y J. M. Blecua es una obra que presenta ya las innovaciones y la huella de las modernas corrientes de la lingüística. Pero habrá que esperar a 1984 para que aparezca una gramática que lleve en su

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ J. Martínez Marín, “Amado Alonso y la gramática escolar del español”, *Recordando a Amado Alonso*, Granada, Universidad, 1998, pág. 53.

¹¹ M. Seco, “Gramática y enseñanza de la lengua. (Dos preguntas)”, *Revista de Bachillerato*, 1982, pág. 22. Véase de este estudioso también *Metodología de la Lengua y la Literatura Españolas en el Bachillerato*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Enseñanza Media, 1961.

nombre el adjetivo *funcional*. Es la *Gramática funcional del español* de C. Hernández Alonso¹².

Esta obra aúna en nuestra opinión de forma muy sistemática los componentes científico y didáctico, como lo demuestran los numerosos ejemplos seleccionados y la organización de la teoría en función de la práctica. Este proceder metodológico la convierte en una gramática fundamental para resolver problemas pendientes en el estudio teórico y práctico de las llamadas oraciones adverbiales propias: las de lugar, tiempo y modo, de las llamadas oraciones adverbiales impropias: causales y finales, concesivas y condicionales y de las llamadas comparativas y consecutivas.

El análisis de los modos y de los tiempos, de los transpositores, locuciones y marcadores textuales, de las semejanzas y diferencias entre unas y otras oraciones y de las formas de expresión de los diversos valores y matices constituyen en nuestra opinión un indudable paso adelante en la larga trayectoria de la gramática española.

La aparición de la *Gramática de la lengua española* (1994) de E. Alarcos no hace sino aumentar estos horizontes, ya que se trata de una obra muy equilibrada en sus presupuestos teóricos y prácticos y muy útil para resolver dudas y dificultades, que es lo que el profesor trata de encontrar en una gramática.

Por ello, hay que aplaudir el hecho de que gramáticos y lingüistas tan prestigiosos como E. Alarcos y C. Hernández hayan sabido tener en cuenta en la elaboración de sus *gramáticas* la preocupación pedagógica de forma tan coherente y tan consecuente con sus planteamientos metodológicos y con su rigurosa preocupación científica.

Sus estudios aplicados muestran de forma muy clara esta postura. De esta manera, E. Alarcos manifiesta: “Nace la gramática como menester conservador de la pureza estricta de la lengua, con propósitos normativos y en esencia de aplicación práctica. Tal actitud ha perdurado hasta los tiempos modernos y queda, por ejemplo, bien plasmada en la definición que de la gramática expone Antonio de Nebrija: ‘Scientia recte loquendi recteque scribendi ex doctissimorum virorum usu atque auctoritate collecta’ (ciencia del hablar correcto y del hablar correcto, recogida del uso y de la autoridad de los varones más doctos)”¹³, mientras que C. Hernández Alonso al tratar el tema de la enseñanza de la sintaxis en el Bachillerato escribe: “Es

¹² La primera edición apareció en Madrid, Gredos, 1984 y la tercera, aumentada y corregida, en esta misma editorial en 1996.

un medio inigualable para lograr el dominio de la lengua, su comprensión y su adecuada expresividad. Pero, indudablemente, ha de ser con el método de enseñanza adecuada: es decir, con una enseñanza activa y un método inductivo.

Porque se trata no de estudiar la oración formada, sino la formación de la oración; no sólo de segmentar los elementos enlazados, sino de dominar los procedimientos, de enlazarlos y de componer los mensajes; no sólo de estudiar las relaciones de oraciones entre sí y su reconocimiento, sino de fijar el modo de relacionarlos. Así se favorecerá la redacción y la debida construcción de enunciados¹⁴.

Desde la orientación pedagógica hay que entender la aparición de otra gramática, la *Gramática didáctica del español* de L. Gómez Torrego, cuyos destinatarios son alumnos y profesores de Enseñanza Media y estudiantes de Filología¹⁵.

F. Marcos Marín, F. J. Satorre Grau y M.^a L. Viejo Sánchez justifican los objetivos de su *Gramática española* de acuerdo con estas consideraciones: “La escritura de una gramática es un arte que se mueve entre la tradición y la modernidad. Si se inclina demasiado hacia la primera, la obra resultante puede fallar en el objetivo de proponer nuevas metas o de incorporarse a los avances consolidados de la ciencia. Si lo hace hacia la segunda, el riesgo es requerir de sus lectores unos conocimientos y esfuerzos previos que la inhabilitan como libro general. Este libro, en concreto, quiere ser ese libro general, ésta ha sido la vocación de sus autores: poner a disposición de las muchas personas interesadas por la gramática, entre las que ocupan el primer lugar los profesionales de la enseñanza de la lengua española castellana, un manual que cumpla tres condiciones. La primera es la de limitarse a una extensión razonable, abarcable en una lectura individual. La segunda es la de mantener una relación con el estado general del conocimiento de la lengua en la sociedad a la que se dirige. La tercera, la de hacer una propuesta científica que tenga en cuenta las innovaciones consolidadas de la ciencia lingüística”¹⁶.

¹⁴ E. Alarcos, *Las gramáticas de la Academia*, Logroño, Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 1990, págs. 3-4.

¹⁵ C. Hernández Alonso, “Objetivos de la enseñanza de la sintaxis”, *Didáctica de la lengua española*, Valladolid, ICE, 1985, pág. 35. Véase también E. Alarcos, “La práctica del análisis sintáctico”, *Actas del I Simposio de Lengua y Literatura para Profesores de Bachillerato*, Madrid, 1981 (Barcelona, 1980), págs. 47-62.

¹⁶ L. Gómez Torrego, *Gramática didáctica del español*, Madrid, SM, 1997, pág. 4.

¹⁶ F. Marcos Marín, F. J. Satorre Grau y M.^a L. Viejo Sánchez, *Gramática española*, Madrid, Síntesis, 1998, pág. 15.

Son obras que el profesor debe tener siempre a su alcance para aclarar dudas, para programar actividades y ejercicios prácticos y para estar al día en el conocimiento de la teoría gramatical. Aunque para este último menester, nada mejor que consultar la *Gramática descriptiva de la lengua española*, coordinada por I. Bosque y V. Demonte y publicada en 1999 en la colección Nebrija y Bello que patrocinan la Real Academia Española y Espasa Calpe.

Un grupo de destacados especialistas analiza en tres volúmenes la morfología, la morfología léxica, la sintaxis y la gramática del texto del español con gran rigor y profundidad, mostrando al estudioso las aportaciones más científicas sobre todas las cuestiones que son estudiadas.

Pero, para iniciar una aproximación adecuada a la historia de la gramática del español, no podemos olvidar la especial significación de un campo que suele pasar desapercibido: el de las gramáticas escolares.

Ya en los siglos XVIII y XIX, sobre todo en esta última etapa, hay un desarrollo cada vez más importante de las mismas, que, aunque tienen su base en las gramáticas no escolares, no están organizadas, como ha puesto de manifiesto, J. Martínez Marín, siguiendo el modelo tradicional de la división en cuatro partes: ortografía, prosodia, morfología y sintaxis, sino que estructuran los contenidos en relación a la programación de la parte práctica: ejercicios de composición, de estilo, de las particularidades, de la narración, de la descripción, de la carta¹⁷.

En el siglo XX estos manuales han sido analizados de modo minucioso por I. Martínez Navarro, que no duda en afirmar después de un estudio exhaustivo de las principales gramáticas escolares y no escolares del siglo XX: “A pesar de todo, la raíz del problema de la enseñanza de la gramática reside, y en esto coincidimos con Coseriu, en que toda la atención se ha centrado en cómo enseñarla (sin memorismo, sin nominalismo, dando preferencia a la práctica, ajustándola al desarrollo del alumno, etc.) y se ha olvidado aclarar qué se pretende enseñar al alumno y con qué finalidad. Tal vez si lográramos un acuerdo en estos dos puntos podríamos acabar de una vez con este continuo tejer y destejer de teorías y propuestas”¹⁸.

¹⁷ J. Martínez Marín, “La gramática escolar del español durante los siglos XVIII y XIX”, *Actas del I Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, Madrid, Arco/Libros, 1999, pág. 497.

¹⁸ I. Martínez Navarro, *La gramática en la enseñanza de la lengua española*, Murcia, DM, 1996, pág. 149.

3. CONCLUSIONES

La historia de la gramática es una asignatura pendiente que hemos de valorar en su justa medida. El profesor de lengua española de cualquier nivel educativo tiene que conocer las obras más destacadas de los distintos períodos y etapas de la historia de la gramática española, ya que el estudio y análisis de estas le permitirá extraer importantes consecuencias didácticas y científicas. Además, le facilitará la tarea para seleccionar la teoría más apropiada y más útil para la enseñanza de este plano de la lengua.

Las gramáticas de Nebrija, Jiménez Patón, Correas en el Siglo de Oro, la gramática de la Academia en algunas de sus ediciones—es importante conocer la primera edición, la de 1771—, las de Salvá y Bello en el siglo XIX y las ya señaladas del siglo XX deben ser consultadas porque en ellas hay encerradas decisivas aportaciones metodológicas que son imprescindibles para saber realmente qué es la gramática y, sobre todo, para saber qué gramática hay que enseñar.

Otra consecuencia que debemos incorporar a nuestra metodología es la consideración de la vertiente aplicada de la gramática: toda teoría con su ejemplo, todo ejemplo con su teoría. En este aspecto Nebrija con su *Gramática de la lengua castellana* fue un brillante antecedente.

También debemos tener claro que enseñar gramática no es enseñar lengua, sino aspectos concretos de la lengua, por lo que es evidente que la gramática debe ser enseñada en función de la lengua y no por sí misma. Su didáctica debe ser encauzada así con el objetivo de mejorar la expresión oral y escrita de los alumnos. Para ello es necesario tener las ideas muy claras y saber muy bien la teoría y la práctica que hay que ordenar para cada nivel y para cada curso de la enseñanza primaria y secundaria¹⁹.

Como bien ha dicho A. Narbona, “resulta sorprendente, por tanto, que en un tiempo en que soplan tiempos de renovación pedagógica por todas partes, la enseñanza de la lengua española continúe articulándose en torno a la gramática desde los cursos tercero y cuarto de Educación General Básica, esto es, hacia los ocho años; desde el siguiente, entre los nueve y diez años de edad, los escolares prácticamente están obligados a manejar todo lo fundamental del aparato terminológico y conceptual gramatical, con importantes divergencias entre los libros de texto de que

¹⁹ *Ibidem*.

se sirven.

Más grave aún es que el saber gramatical, lejos de integrarse en el quehacer global de la enseñanza lingüística, permanece fuertemente disociado de su objetivo primordial, que no puede ser otro que contribuir al logro del mayor dominio posible de la expresión oral y escrita y a hacer que los estudiantes se enfrenten con el uso idiomático sin aislarlo de su contexto sociocultural²⁰.

La didáctica de la gramática debe estar siempre en función de la enseñanza de la lengua. Para ello hay que evitar, sobre todo en la enseñanza primaria y secundaria, las definiciones y los conceptos enrevesados y mecánicos, las nociones teóricas y abstractas que tanto daño hacen a la consecución de estos objetivos²¹.

La gramática tiene que ser un medio para el aprendizaje de la lengua y debe estar orientada a la mejora de la competencia comunicativa de los alumnos. Hay que evitar, por ello mismo, tanta teoría inútil y tanta complejidad terminológica. No olvidemos, como acertadamente señala C. Hernández, que ante todo el alumno debe encontrar un sentido al ejercicio del análisis y a la gramática, debe evitarse, en consecuencia, toda rutina y mecanización y habrá que desterrar absolutamente el aprendizaje memorístico y etéreo de definiciones y términos que nada dicen al estudiante²².

Desde esta consideración, hay que aplaudir y elogiar las meritorias aportaciones de profesores y catedráticos de Lengua y Literatura de Enseñanza Secundaria a este campo como bien demuestran los manuales que ellos mismos han elaborado. Un ejemplo reciente es el de L. de La Rosa en su *Gramática. Teoría, norma y práctica*, obra en la que pone de manifiesto la especial significación de la metodología²³.

²⁰ A. Narbona, "Lingüística y enseñanza gramatical", *Sintaxis española: nuevos y viejos enfoques*, Barcelona, Ariel, 1989, pág. 214.

²¹ Véase M. Peñalver Castillo, *La lingüística y la enseñanza de la lengua española en el Bachillerato*, Granada, Comares, 1991.

²² C. Hernández, "Objetivos de la enseñanza de la sintaxis", cit., pág. 40.

²³ L. de la Rosa, *Gramática. Teoría, norma y práctica*, Granada, Comares, 3.ª edición, 1999. Es muy importante prestar atención al prólogo, págs. 5-10. El equilibrio entre teoría y práctica y la acertada disposición de esta última es fundamental en el desarrollo de esta obra que consigue unos excelentes resultados pedagógicos. En este aspecto resulta muy importante el cuaderno de ejercicios prácticos. Según el autor, "estas claves de ejercicios se ofrecen para facilitar la tarea del profesor y para que sean una alternativa pedagógica consistente en que el alumno disponga de las soluciones".

Si tomamos la vereda que conduce a estos caminos, conseguiremos que nuestros alumnos no sólo no aborrezcan la gramática, sino que además apliquen con todas sus consecuencias las siguientes afirmaciones del catedrático de Bachillerato G. Martínez Rodríguez: “Hay que convertir los estudios de Lengua Española en la columna vertebral de todos los estudios de Enseñanza Media. De su aprendizaje depende, en gran parte, el éxito o el fracaso de los estudiantes primero y de los ciudadanos después, en múltiples aspectos”²⁴.

²⁴G. Martínez Rodríguez, “La lengua española en el futuro Bachillerato”, *Seminario de Lengua Española*, Valladolid, ICE, 1986, pág. 107.

Mesa Redonda:
LA GRAMÁTICA EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA

LOS MANUALES DE GRAMÁTICA EN LAS ENSEÑANZAS
MEDIAS

ISABEL MARTÍNEZ NAVARRO

Parece oportuno plantear, como introducción a esta mesa redonda, una serie de consideraciones que nos ayuden a dilucidar cuál ha sido y cuál debe ser el papel de la gramática en la enseñanza de la lengua. Para ello, puesto que el hombre es ser en el tiempo que aprende de sus experiencias, es conveniente traer a colación algunos datos históricos, que nos aclaren de dónde venimos, para ver si logramos establecer adónde queremos llegar.

Ciñéndonos a este siglo observamos, en principio, una fiebre reformadora de la enseñanza media que se materializa en quince planes de estudio¹, algunos (1900) con un sólo curso de vigencia. Por otro lado, los legisladores entienden que lengua y gramática van íntimamente unidas, como se refleja en casi todos estos planes. Sin embargo, difiere el peso específico que les conceden en el conjunto del curriculum. Así, tenemos planes como los de 1901, 1903, 1931 y 1975 en los que se reduce su presencia al primer curso; encontramos otros, como los de 1900, 1932 y 1957 en los que se le asignan dos cursos (1º y 2º) a este aprendizaje; frente a ellos, los de 1934,

¹Una exposición detallada de los planes de estudio de bachillerato en España, desde 1825 a 1936, puede encontrarse en M. de Castro Marcos: *Legislación de Segunda Enseñanza* (Madrid, 1927-1934), aunque una fuente documental muy empleada sea M. Utande Igualada: *Planes de estudio de Enseñanza Media [1787-1963]*, Publicaciones de la «Revista de Enseñanza Media», Núm. 425, Madrid, Dirección General de Enseñanza Media, MEN, 1964.

1938, 1953, 1957 y 1990 amplían su enseñanza a los cuatro primeros cursos del bachillerato; finalmente tropezamos con planes como el de 1926 (Plan Callejo) en el que los estudios gramaticales quedan erradicados, relegándose el conocimiento de la lengua materna a unos trabajos complementarios que cubren las horas de permanencia con las que se completaba el horario de las tardes.

En todos los planes se habla de la necesidad de realizar ejercicios de comprobación y refuerzo. De acuerdo con las orientaciones metodológicas, los ejercicios gramaticales deben efectuarse sobre textos literarios (hasta el plan de 1957), o sobre textos escritos o de diferentes procedencias (desde el plan de 1967 en adelante). La vinculación de la gramática y la literatura llega a tales extremos que el legislador suele establecer, con un sentido totalmenteacrónico de la lengua, un índice de fragmentos de autores clásicos que deben guiar las prácticas en el aula. A partir del plan de 1953 se da entrada, en esa relación de textos, a autores contemporáneos.

PAPEL DE LA GRAMÁTICA

Una vez más, desde el plan de 1953 se insiste en que la finalidad de los estudios gramaticales es «conseguir que el alumno desarrolle su capacidad de comprensión y que se exprese correctamente y con propiedad tanto por escrito como hablando».

Así mismo, a partir de 1953, se convierte en principio comúnmente aceptado por los legisladores el carácter eminentemente práctico que deben tener los estudios de lengua, relegando a un segundo plano los conceptos abstractos y los datos memorísticos.

En cuanto al enfoque que debe darse a la materia, hasta el plan de 1938 se concibe el aprendizaje de la gramática como un proceso de asimilación de conceptos, definiciones y clasificaciones. Esto sucede por influencia del Latín, materia con la que había estado unida formando una sola asignatura hasta 1901 y por mimesis respecto a la RAE, cuyos *Compendios*² se limitan a la exposición estricta de la

² RAE: *Compendio de la Gramática de la Lengua Castellana dispuesto por la Real Academia Española, para la segunda enseñanza*, nueva ed. reformada, Madrid, 1900, reimp. de la de 1870 (Madrid, Imp. y esterotipia de M. Rivadeneyra); el de 1901 (Madrid, Hernando y Cia.); *Compendio de la Gramática de la Lengua Española, dispuesto para la segunda enseñanza*, nueva ed., Bilbao-Madrid-Barcelona, Espasa-Calpe, 1931.

teoría gramatical, sin otros ejercicios ni aplicaciones prácticas que los ejemplos aducidos.

GRAMÁTICA Y LENGUA EN LOS MANUALES DE BACHILLERATO

Hasta 1967 en que empiezan a introducirse las teorías estructurales en los manuales de Correa-Lázaro³, C. Pleyán⁴ y Amorós-Mayoral⁵, lengua y gramática son una y la misma cosa; pues, de acuerdo con la doctrina de la Academia esta ciencia abarca además de la morfología y la sintaxis, la prosodia y la ortografía. Rompen este consenso Lemus⁶, que habla solamente de sintaxis y lexiología; y Blecua⁷ (1957), que identifica gramática y morfosintaxis.

Teniendo en cuenta estas precisiones y ciñéndonos a la morfología y la sintaxis, no es de extrañar que a estas dos materias se les dedique una media del 70 % de las lecciones (aunque en el plan del 57 se llegue hasta el 85 % del programa).

La situación comienza a invertirse en el plan del 67 (cuyos porcentajes máximos rondan el 67 %) y en el plan del 75 donde las nociones gramaticales pasan a un segundo plano, como lo demuestra el hecho de que no lleguen a alcanzar el 49 % del conjunto de los temas.

¿QUÉ TIPO DE GRAMÁTICA SE ENSEÑA?

Los autores de los manuales de bachillerato se muestran reacios a abandonar los trillados caminos de la gramática tradicional. Como ya hemos apuntado antes, hasta 1967 no tienen lugar los primeros intentos de introducción del estructuralismo en la enseñanza. En este proceso de tímida renovación y apertura, sigue vigente la base

³ E. Correa Calderón y F. Lázaro Carreter: *Lengua española. Primer curso*, Salamanca, Anaya, 1969.

⁴ Carmen Pleyán: *NOMBRE. Lengua española 1º*, Barcelona, Teide, 1968; *VERBO. Lengua española 2º*, Barcelona, Teide, 2ª ed., 1968; *PARADIGMA. Lengua y literatura españolas. 3º curso de bachillerato*, Barcelona, Teide, 1969; *SINTAGMA. Lengua y literatura españolas. 4º curso de bachillerato*, Barcelona, Teide, 1969. Los dos últimos en colaboración con J. García López.

⁵ A. Amorós Guardiola y M. Mayoral Díaz: *Lengua y literatura españolas. 3º*, Salamanca, Anaya, 1969.

⁶ Pedro Lemus y Rubio: *Elementos teórico-prácticos de gramática española*, Murcia, Establecimiento Tipográfico de José Antonio Jiménez, MCMXXIII. Es una adaptación a los nuevos planes de estudio de los *Elementos teórico-prácticos de Gramática Castellana*, publicados en Badajoz en 1897 y aprobados para servir de texto por R.O. de 31 de mayo de 1904, previo informe del Consejo de Instrucción pública.

⁷ José Manuel Blecua: *Lengua y literatura. Cuarto curso*, Zaragoza, Librería General, 1957.

tradicional, aunque relegada a las definiciones y clasificaciones nocionales de las partes de la oración, al concepto de género, a la aceptación del potencial como modo independiente y al tratamiento de la interjección.

El hecho de que los libros de texto no se hicieran eco de los cambios ocurridos en los estudios gramaticales no quiere decir que esos avances no hubiesen llegado a las aulas. Afortunadamente eran muchos los profesores que incorporaban a sus clases las propuestas estructurales.

A partir de 1975 el estructuralismo se incorpora normalmente a los libros de texto, solo o mediatizado por aportaciones tradicionales o generativo-transformacionales. Encontramos también una amplia representación del funcionalismo (Villarreal-Fernández⁸, García-Gómez⁹ y Peñarroja¹⁰), combinado a veces con el tradicionalismo (Blecua¹¹ y Alcina-Saura¹²). Se producen dos intentos fallidos de adaptación de las teorías generativo-transformacionales (Lázaro-Tusón¹³ y Guirado¹⁴). Pero lo que resulta más llamativo son las «reconversiones» de manuales en función de la respuesta que obtienen de los docentes; como ocurre en los casos de Pleyán¹⁵ (1981), con su abandono de la línea experimental para volver a un libro más ajustado a las posibilidades de un aula con 40 alumnos, y de Lázaro-Tusón¹⁶, con el olvido del generativismo para retomar la línea ecléctica tradicional-funcional.

Es en la metodología donde se aprecia la evolución más importante; pero en contra de lo que pudiera esperarse, no sigue una progresión lineal, sino que presenta altibajos. En realidad, el tipo de metodología aplicada depende más del talante del autor que de la época y de las orientaciones que se incluyen en los cuestionarios oficiales. Encontramos partidarios del aprendizaje memorístico (Sánchez Doblás¹⁷ y

⁸ Teodoro Villarreal y Jesús Fernández: *Lengua española. 1º Bachillerato*, Madrid, SM, 1976.

⁹ J. L. García Barrientos y L. Gómez Torrego: *Lengua. 1º BUP*, Madrid, Alhambra, 1981.

¹⁰ L. Peñarroja Torrejón et al.: *Lengua española 1º BUP*, Valencia, ECIR, 1989.

¹¹ José Manuel Blecua: *Gramática española. Primer curso*, Zaragoza, Librería General, 1955.

¹² J. Alcina y J. Saura: *Lengua española. Primer Curso del Bachillerato Unificado Polivalente*, Barcelona, Vicens-Vives, 1975.

¹³ F. Lázaro y V. Tusón: *Lengua española 1º*, Salamanca, Anaya, 1977.

¹⁴ María Guirado Cid et al.: *Lengua española. Primer curso de Bachillerato*, 3ª ed., Alcoy, Marfil, 1985.

¹⁵ C. Pleyán: *Lengua española. 1º Curso de BUP*, 5ª ed., Barcelona, Teide, 1981.

¹⁶ F. Lázaro y V. Tusón: *Lengua española. Bachillerato 1*, Madrid, Anaya, 1987.

¹⁷ José Sánchez Doblás: *Lecciones de Gramática castellana para uso de los alumnos de 2ª enseñanza*, 3ª ed. notablemente corregida y aumentada, Palma de Mallorca. Tipografía de Bartolomé Rotger. 1908. La primera edición va destinada al plan de 1901.

los *Compendios* de la RAE), que presentan la teoría sin más aditamentos que los inevitables ejemplos. Sin embargo, la tónica general hasta 1953 es la de limitarse a proponer ejercicios de comprobación, aplicación o refuerzo al final de las lecciones. No faltan, a pesar de todo, intentos de ruptura que se materializan en las obras de Navarro Ledesma¹⁸, Tamayo¹⁹ (*Análisis gramatical*), Camacho²⁰ y Regalado²¹, en las que se coloca la práctica por encima o al mismo nivel que la teoría; y en los de Pleyán²² (*Alfa y Gamma*), donde se introduce el método de reflexión previa como sistema para conectar e integrar las abstracciones gramaticales con la experiencia del alumno.

A partir del plan del 53 los autores y las editoriales suelen plegarse a las disposiciones oficiales que apuntan en la dirección de una enseñanza activa y reflexiva, más centrada en las prácticas que en la teoría.

Por otro lado, la forma de presentación de los conceptos se fundamenta en el método empírico de comprobación y experimentación de los datos aportados por el autor; sin embargo, a partir de 1975, coincidiendo con la puesta en práctica de la LGE y, posteriormente, con los inicios de la LOGSE, se abren las puertas al método heurístico, que lleva al alumno a buscar información en los textos adecuados. Los resultados son dispares, pues mientras que hay casos (Pleyán²³, 1975) en los que se tiene muy en cuenta la adecuación a la capacidad lógica de un alumno de 14 años; en otros (Guirado y Crespo²⁴), las propuestas van enfocadas en una dirección y de una forma que suponen una vuelta atrás, un retroceso en la consideración de la capacidad discursiva del alumnado, merced a una excesiva infantilización.

Tampoco los ejercicios se ajustan a los mismos patrones en todos los manuales. Para llegar a una adecuada visión de conjunto hay que prestar atención a dos facetas diferentes: a) el tipo de actividad que se solicita del alumno; b) sobre qué nivel de

¹⁸ F. Navarro y Ledesma: *Nociones de gramática práctica de la lengua castellana*, Madrid, Imprenta Moderna, 1901.

¹⁹ Braulio Tamayo y Zamora: *Análisis gramatical (Estudios de gramática práctica)*, 3ª ed., Granada, Imprenta Comercial, 1925.

²⁰ J. M. Camacho Padilla: *Libro de Lectura y Ejercicios Prácticos de Idioma Español*, Córdoba, Tipografía Artística, 1929.

²¹ A. Regalado González: *Nociones de Gramática Castellana*, Madrid, Imprenta Sáez Hermanos, 1934.

²² C. Pleyán: *ALFA. Curso de lengua castellana*, Barcelona, Teide, 1947; *GAMMA. Curso de lengua castellana*, 3ª ed., Barcelona, Teide, 1950.

²³ C. Pleyán: *Lengua española. 1º Curso de BUP*, Barcelona, Teide, 1975.

²⁴ José A. Crespo Lloreda et al.: *Lengua española. 1º BUP*, Madrid, Akal, 1983.

lengua versa la reflexión teórica o se montan estas actividades prácticas.

Con relación al primer punto, hasta 1975 la norma general es que los ejercicios propuestos se dirijan mayoritariamente al reconocimiento y análisis de los fenómenos y estructuras presentes en los fragmentos sometidos a la consideración del alumno. Rompen con ella Regalado, Rogerio²⁵ (1935), Pleyán (1947, 1950), Blecua (1957), Reig Salvá²⁶ (1963), Reig-Grau²⁷ (1968), Villamana²⁸ y Amorós-Mayoral, que compaginan los ejercicios enfocados a favorecer la capacidad expresiva del alumno con la incorporación de nuevas estructuras. A partir de 1975 la situación se invierte de manera que la excepción la constituyen aquellos autores que constriñen las prácticas a los ejercicios de identificación exclusivamente (Lázaro-Tusón, 1987 y 1994; Barroso²⁹, García-Gómez y Peñarroja).

La selección de textos, que se aportan como ejemplos o como material para los ejercicios de lectura y de aplicación de la teoría, se encuentra mediatizada por el concepto académico de gramática, basado en el criterio de corrección, en el que se proponen como modelo los buenos escritores. Esta sumisión de la gramática a la literatura lleva a los autores a plantearse esta elección como una especie de antología en la que han de tener su lugar las obras punteras de nuestra literatura.

En el plan de 1938 se rompe la costumbre de mezclar épocas y autores, ciñéndose la selección a fragmentos de autores contemporáneos (finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX). Como con ella se abrió paso, gracias a la pericia y buen hacer de los autores de los manuales, a escritores no gratos a las autoridades del momento, se solventó el problema con la publicación, en el plan de 1953, de una lista obligatoria de obras que había de servir de referencia para esa selección. La norma se deroga en el plan de 1957 y, a partir de ese momento, los responsables de la idoneidad de los fragmentos elegidos serán exclusivamente los redactores de los manuales escolares.

²⁵ José Rogerio Sánchez: *Lengua española. Curso tercero*, 1ª ed., Madrid, Librería y Casa Editorial Hernando, 1935.

²⁶ Carola Reig Salvá: *Lengua española. Segundo curso*, Valencia, E. López Mezquida, editor, 1963.

²⁷ C. Reig y R. Grau: *Lengua española. Segundo curso de Bachillerato. Plan 1967*, Valencia, ECIR, 1968.

²⁸ Elena Villamana: *Lengua y Literatura. Segundo curso de Bachillerato*, Zaragoza, Librería General, 1970.

²⁹ M^{ra} Asunción Barroso *et al.*: *Lengua activa-1*, 2ª ed., Barcelona, Vicens-Vives, 1985.

El especial hincapié que se hace a partir de la *LGE* en que se dé entrada en los programas y se estudien con detenimiento los distintos niveles y usos de la lengua trae como consecuencia inmediata que, además de los textos literarios, aparezcan textos periodísticos, publicitarios, e incluso tiras e historietas gráficas. La excepción está representada en los libros de Lázaro-Tusón, que se mantienen fieles a las conexiones literarias y, aunque contemporáneos, proponen unos textos que se encuentran a años luz de la sensibilidad e intereses del común de los alumnos.

Finalmente, acerca de la polémica en torno a si la gramática debe estar o no presente en la enseñanza de la lengua³⁰ habría que apuntar que todo arranca de la dicotomía de considerar la gramática como «arte» (al fondo, la *RAE*) o como «ciencia» (véase el P. Benito de San Pedro).

Por un lado, asistimos al rechazo unánime de la definición de la gramática como arte; pero, paralelamente, al establecer las exigencias para que su presencia en la enseñanza cobre sentido, se le asignan cometidos propios de las artes: papel subsidiario, valor meramente instrumental y de apoyo, adecuación al nivel de lengua del alumno, etc. Por otro, aunque se le reconoce su naturaleza de ciencia, se le niega la posibilidad de realizarse como tal, poniendo en tela de juicio que el estudio de la gramática tenga valor en sí mismo.

La contradicción se resuelve, tanto en los partidarios de la gramática como ciencia independiente (Brackenbury, Fernández Ramírez, Díaz-Plaja, Manacorda y González Nieto) como en todos los demás, con una separación de hecho en la que se recomienda una gramática empírica y subsidiaria en la primera etapa de los estudios, hasta que el alumno adquiera el dominio de su lengua y alcance el desarrollo adecuado de sus facultades cognitivas; y una gramática científica, a partir de los 12-14 años.

³⁰ Véase I. Martínez Navarro: *La gramática en la enseñanza de la lengua española*, Murcia, Diego Marín, editor, 1996.

Mesa Redonda:
LA GRAMÁTICA EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA

LA LENGUA ESPAÑOLA EN EL BACHILLERATO. ENSEÑAR
GRAMÁTICA, ENSEÑAR LENGUA

JUAN FERRER TORRES
I.E.S. «El Argar» (Almería)

UNO. Lingüistas, profesores, todos parecen estar de acuerdo en considerar «la lengua» como una asignatura básicamente instrumental. Un «saber para», la herramienta fundamental para el trabajo intelectual y la vida, el útil que es indispensable aguzar tanto con el fin de entender como con el de ser entendido. La lengua no es simplemente un medio de comunicación, ni un instrumento, ni un organismo, ni una lógica, sino todo eso y mucho más a la vez. No sólo se oye: se ve, se piensa y se sueña. Es, antes que nada, una experiencia permanente e ineludible. Está en todas partes, todo lo permea y lo invade¹. Por ello, aunque el interés fundamental de su estudio sea el de describir cómo funciona el sistema, desentrañar los engranajes sobre los que se mueven sus componentes y las relaciones entre ellos, el objetivo fundamental de su enseñanza en la etapa secundaria y en el bachillerato no deberá ser la gramática en sí misma, sino desarrollar, consolidar y profundizar, a través del

1 G. ROJO, «Sobre los aprendizajes lingüísticos en España», *Actas del II Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*, Granada, 1984 (Madrid, 1985), afirma: «La lengua materna es la materia más importante de todo el currículo anterior a la Universidad, aunque sólo sea por el hecho innegable de que constituye el medio por el que circulan todos los demás conocimientos.» [La cita en p. 11].

2 Gramática y Pragmática son dominios complementarios, precisamente porque se ocupan del mismo objeto desde distintos puntos de vista: frente al enfoque formal de la primera, la pragmática, al concretarse

uso pragmático², ese instrumento de comunicación y representación que constituye la lengua. Podríamos salir, así, al paso de afirmaciones tan pesimistas como las manifestadas por J. Polo algunas décadas atrás:

«Se espera que el alumno que ingrese en la Universidad [...] posea cierta capacidad crítica, algunas orientaciones en cuestiones de gramática normativa (teoría), y, por supuesto, la mecánica de la lengua: léxico suficiente, buena construcción, ausencia de errores ortográficos. Bien, todo eso es lo esperable... pero la realidad sigue poco más o menos (probablemente peor, si tenemos en cuenta el auge de la enseñanza: mayores facilidades que antes) como cuando la describió A. Castro hace ya mucho tiempo».³

J. Polo se hace eco aquí de la necesidad que venía exigiendo la asignatura de «Lengua Española» de una planificación capaz de orientar la educación lingüística hacia el dominio expresivo y comprensivo de las habilidades discursivas de los estudiantes. En consecuencia, los contenidos, los métodos, las tareas de aprendizaje y los criterios de evaluación deberán subordinarse a esta tarea comunicativa que el sistema educativo nos ha encomendado a los profesores de lengua y literatura. En este sentido, el decreto ministerial que regula hoy tales aspectos en el área es claro:

«El objetivo último de la educación en Lengua y Literatura en la Educación Secundaria Obligatoria ha de ser que las alumnas y los alumnos progresen en el dominio personal de las cuatro destrezas básicas e instrumentales de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir [...] la acción pedagógica está dirigida a afianzar esas competencias y a desplegarlas en profundidad [...] se trata ahora de enriquecer el lenguaje, tanto oral como escrito, en el doble proceso de comprensión y de expresión y de avanzar en la educación literaria.»⁴

en el análisis de la producción del significado intencional, ha atendido más al estudio de las cuestiones dependientes del contexto lingüístico. De esta forma ha desarrollado aspectos como los actos de habla, la noción de implicatura, el principio de cooperación, las reglas constitutivas y las reglas regulativas... una perspectiva, en suma, que contempla la adecuación de los medios a los fines. Véase G. Reyes, *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje*, Barcelona, Montesinos, 1990; y B. Schlieben Langue, *Prgagmática lingüística*, Madrid, Gredos, 1987.

3 J. POLO, *Lingüística, Investigación y enseñanza (Notas y bibliografía)*, Madrid, Oficina de Educación Iberoamericana, 1972, p. 96.

4 Decreto 1345/1991 de 6 de septiembre por el que se establece el Currículo de la E.S.O. B.O.E. 13 de septiembre de 1991. Otros decretos oficiales que establecen las «enseñanzas mínimas» y regulan los contenidos, objetivos y criterios de evaluación encaminados a poner en marcha la LOGSE y, con ellas, la reforma del sistema educativo surgido de la Ley General de Educación de 1970 son: MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, «Diseño Curricular Base. Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria», Madrid, 1989; Real Decreto 1007/1991 que define las enseñanzas mínimas

El carácter excesivamente teórico y la omnipresente influencia de la gramática en planes de estudios anteriores han sido sustituidos, al hilo de los cambios educativos impulsados por la LOGSE, por la insistencia en el factor comunicativo⁵ y funcional de la enseñanza y aprendizaje de la lengua. Es ésta la primera vez, como nos recuerda Carlos Lomas⁶, que en la historia de los sucesivos planes de estudio o reformas de la enseñanza se destaca la función comunicativa del lenguaje como eje para el tratamiento de la lengua en el aula. Basta analizar desde los Programas Renovados de los años 80 hasta los hasta hace poco vigentes programas oficiales en la Enseñanza Media para constatar esa otra tendencia tan arraigada en nuestra tradición didáctica de que el conocimiento gramatical, es decir, el conocimiento de las normas y prescripciones gramaticales, contribuye por sí solo a la mejora de la competencia comunicativa de los hablantes⁷. A lo que habrá que añadir el hecho de que la mayoría de los profesores tenemos, por lo general, como único referente teórico de nuestra práctica docente una tradición académica ligada al formalismo y al estructuralismo lingüístico⁸, cuya secuela más evidente la podemos ver reflejada en la atención casi exclusiva que se le ha venido prestando en programas y manuales escolares a los aspectos fonológicos, morfosintácticos y léxicos de la lengua en detrimento de un trabajo académico orientado a afianzar y fomentar la competen-

correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, B.O.E. 13 de septiembre de 1991; Real Decreto 1345 / 1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. B.O.E., 13 de septiembre de 1991; Real Decreto 1178/ 1992 de dos de octubre por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato. B.O.E., 21 de octubre de 1992; Real Decreto 1179/ 1992 de dos de octubre por el que se establece el currículo de Bachillerato. B.O.E. 21 de octubre de 1992.

5 Véase J. MARTÍNEZ MARÍN, «El concepto de competencia comunicativa y la enseñanza de la lengua», *Actas de IV Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*, Vol. II, Córdoba, Universidad, 1987, pp. 827-840.

6 C. LOMAS (coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, Barcelona, I.C.E. Universitat, 1996.

7 Véase C. LOMAS, *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*, Barcelona, Paidós, 1999, 2 vols.

8 Los contenidos gramaticales suelen presentarse al alumno desde una perspectiva teórica concreta que analiza y denomina de manera distinta a los mismos hechos lingüísticos y que amenaza con convertir la clase de lengua en una retahíla de contenidos formales que nada o casi nada tiene que ver con el uso lingüístico. Cada uno de estos enfoques se caracteriza por unos medios de investigación peculiares y, sobre todo, por una diferente concepción del lenguaje y del motivo de su estudio, como precisan J. ALCINA Y J.M. BLECUA, *Gramática Española*, Barcelona, Ariel, 19875, p. 38; Véase también el documentado trabajo de síntesis de O. KAVACCI, «El español y sus gramáticas», *Boletín de la Fundación Juan March*, 242, 1994, pp. 3-20.

cia discursiva de los alumnos⁹. Cuestiones éstas que amenazan con convertir las clases de lengua en el lugar en el que se satura a los alumnos de contenidos teóricos y de esquemas arbóreos en detrimento de otras tareas prioritarias y vigentes como son el desarrollo de las capacidades de comprensión, de reflexión y de espíritu crítico para que el lenguaje no sea, como de hecho es, una forma continua de discriminación y manipulación sociocultural de la mayoría de ciudadanos de este país¹⁰.

Naturalmente que no se trata de eliminar la gramática de los programas escolares, como sucedió en 1926 con el Plan Callejo, sino de integrar el saber gramatical en la educación lingüística para orientar ésta hacia su objetivo primordial «que no puede ser otro que contribuir al logro del mayor dominio posible de la expresión oral y escrita y a hacer que los estudiantes se enfrenten con el uso idiomático sin aislarlo de su contexto sociocultural, y en cuanto instrumento de interacción social y de poder (en sentido amplio), de modo que consigan liberarse de la manipulación que a través de la lengua misma constantemente se lleva a cabo.»¹¹

Enseñar lengua es enseñar a usar la lengua y, para ello, es necesario orientar el trabajo en las aulas a desarrollar la *competencia comunicativa*¹² de nuestros estudiantes. Entendiendo por tal la capacidad intelectual para producir y comprender

9 No son pocas las voces que se han venido alzando en torno a esta necesidad de formación del profesorado y su falta de solución. Destacaremos por su especial relevancia la de G. ROJO: «La pobreza, en general, de nuestros sistemas de formación y perfeccionamiento de profesorado de todos los niveles, que produce, en el mejor de los casos, profesionales que han tenido que aprender a enseñar y enseñar a aprender a base de cometer errores durante mucho tiempo», Op. Cit., p. 19; y J. M. ÁLVAREZ MÉNDEZ, *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*, Madrid, Akal, 1987: «El aparato de Didáctica de la asignatura referido a Lengua y Literatura arroja el porcentaje más alto en necesidades de formación. [...] Esto se hace evidente si pensamos que una gran mayoría del profesorado accede directamente a la enseñanza escolar desde la formación universitaria altamente especulativa y especializada.» [p. 226].

10 Véase L. GONZÁLEZ NIETO, «La renovación didáctica necesaria en la enseñanza de la lengua», en VV.AA., *Actas del I Simposio para profesores de Lengua y Literatura españolas*, Castalia, Madrid, 1980.

11 A. NARBONA, «Lingüística y enseñanza gramatical», *Philológica II. Homenaje a D. Antonio Llorente*, Salamanca, Universidad, p. 68.

12 D. H. HYMES, *Vers de compétence de communication*, Paris, Hatier, 1984, afirma: «para comunicarse no es suficiente conocer la lengua, el sistema lingüístico, es necesario igualmente saber cómo servirse de ella en función del contexto social». Véase también M. CANALE, «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje», en VV.AA., *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, 1995.

mensajes adecuados a las diversas intenciones comunicativas en situaciones concretas. La enseñanza lingüística deberá orientarse, entonces, a favorecer el aprendizaje de las habilidades comunicativas desde un equilibrio entre teoría y práctica, en la línea que ya apuntaba M. Seco:

«¿Debemos, pues, suprimir la gramática dentro de la clase de lengua, dejando despejado todo el terreno para dedicarlo en exclusiva al aprendizaje práctico de ésta? De ninguna manera: precisamente para favorecer y potenciar tal aprendizaje, la gramática debe estar en él, puesto que es capaz de actuar de instrumento eficazísimo en el desarrollo de la competencia lingüística del individuo. Bien aplicada, permite una comprensión más profunda de la expresión ajena, y amplía y mejora las posibilidades de la expresión propia.»¹³

Opinión también compartida por otro ilustre lingüista, J. Fernández Sevilla:

«Entiendo que la gramática no debe convertirse en fin exclusivo de la enseñanza. Es un medio -y no el único- para el aprendizaje de la lengua. Por ello, más que a las teorías y a las reglas, la enseñanza deberá orientarse al mejoramiento de la competencia idiomática de los alumnos tanto oral, como escrita.»¹⁴

El profesor de lengua debe procurar que el alumno llegue al final del bachillerato conociendo profundamente los recursos expresivos del español. Su compromiso consiste precisamente en eso: «crear ciudadanos que sean capaces de leer, en todos los sentidos que una persona culta y crítica da a esta palabra, y de expresar exacta y rigurosamente lo que quieres. El tipo de ciudadano que exige una sociedad democrática.»¹⁵

En 1994, Emilio Alarcos, con motivo de la publicación de su *Gramática*¹⁶, comentaba, a propósito de la operatividad de ésta en el desarrollo de las capacidades expresivas y comprensivas, que el perfeccionamiento «sólo se consigue leyendo,

13 M. SECO, «Gramática y enseñanza de la lengua (Dos preguntas)», *Revista de Bachillerato*, 1982, p. 22.

14 J. FERNÁNDEZ SEVILLA, «Modelos gramaticales y enseñanza de la lengua», Valladolid, ICE, 1985, p. 26.

15 L. GONZÁLEZ NIETO, «La renovación didáctica necesaria en la enseñanza de la lengua», en *Actas del I Simposio de Lengua y Literatura para profesores de Bachillerato*, Barcelona, 1980 (Madrid 1981), p. 220.

16 E. ALARCOS LLORACH, *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, 1994.

hablando y escribiendo que es—dice—a lo que habría que dedicarse en el estudio de los chicos; aunque esto es imposible porque los profesores tienen que dedicarse a dar demasiadas clases de gramática.» [Y concluye] «lo que hay que enseñar en las escuelas e institutos es lengua no gramática. Naturalmente que para hablar de las cosas necesitamos un mínimo de terminología pero hay que olvidar las disquisiciones gramaticales porque a esas edades puede memorizarse cualquier cosa, eso sí, pero se carece de la capacidad de abstracción necesaria para ser conscientes de cómo se maneja una lengua.»¹⁷

La meta final de la enseñanza secundaria deberá aspirar a un dominio del castellano por parte de los alumnos que les permita la comprensión o la expresión de un texto, oral o escrito, y ello atañe a la riqueza de léxico, a la corrección ortográfica y ortofónica, a la variedad de esquemas sintácticos y a la organización lógica del discurso. No todos los alumnos que superen esta etapa tendrán como meta la Universidad, pero sí todos ellos habrán de poseer esa herramienta lingüística apta para cualquier tipo de estudios o trabajos posteriores¹⁸. Para responder a estos objetivos es necesario apelar a una metodología capaz de superar el divorcio que todavía existe entre investigación lingüística en el plano teórico y su aplicación a la enseñanza. Como afirma J. Fernández Sevilla:

«A pesar de los esfuerzos hasta ahora realizados, queda en pie el problema fundamental del que nos hemos hecho eco: convertir la gramática teórico-científica en gramática pedagógica sigue constituyendo un reto. Al abordarlo habrá que calibrar con atención hasta qué punto lo que habitualmente se entiende por gramática puede resultar suficiente para una enseñanza adecuada y eficaz de la lengua materna.»¹⁹

El problema, pues, no es de método, sino de «delimitación del objeto y los objetivos de la enseñanza»²⁰, es decir, qué enseñar y para qué:

17 Cito por A. MENDOZA FILLOLA et alii, *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*, Madrid, Akal, 1996, p. 332.

18 G. MATÍNEZ RODRÍGUEZ, «La lengua española en el futuro bachillerato», *Seminario de Lengua Española*, Valladolid, ICE, 1986, pp. 104-108.

19 J. FERNÁNDEZ SEVILLA, «Modelos gramaticales y enseñanza de la lengua», *Didáctica de la lengua española*, Valladolid, ICE, 1985, p. 26.

20 Cfr., E. COSERIU, «Sobre la enseñanza del idioma nacional. Problemas, propuestas y perspectivas.» en J. BORREGO NIETO, J.J. GÓMEZ ASENSIO y L. SANTOS RÍO (Eds.), *Philologica II. Homenaje a D. Antonio Llorente*, Salamanca, Universidad, 1989, pp. 33-37. [La cita en p. 34.].

«El objeto debe abarcar: a) aquello que los alumnos simplemente no saben; b) aquello que sólo saben de manera intuitiva y que hay que llevar al plano de la reflexividad.»²¹

El tratamiento, por tanto, de los contenidos gramaticales habrá que abordarlo desde una perspectiva capaz de distinguir entre una gramática descriptiva que informe del funcionamiento y normas de la lengua a partir del uso pragmático que de ella hacen los usuarios del sistema y una gramática pedagógica que, basándose en el análisis del discurso, organice sus contenidos y actividades de aprendizaje de cara a estructurar la competencia gramatical del alumno. Es decir, la gramática pedagógica habrá de tener en cuenta la capacidad y nivel de los alumnos para presentar los aspectos normativos de manera implícita con relación a la adecuación comunicativa. Más que de gramática explícita que supone un tratamiento descontextualizado de los fenómenos lingüísticos, deberemos hablar de cuestiones gramaticales concretas introducidas en las actividades escolares de los alumnos. Esta presentación implícita permite una mejor adecuación a los intereses y capacidades de los estudiantes²². Como precisa Humberto López Morales,²³ durante determinadas etapas educativas el que tiene que saber gramática es el programador, el profesor y no el alumno.

DOS. Para E. Coseriu, el problema de la educación lingüística consiste en que normalmente se olvida que en los niveles de uso de la comunicación habitual hay que distinguir «tres escalones: *saber elocucional* (saber hablar en general), *saber idiomático* (conocer un idioma determinado) y *saber expresivo* (saber estructurar discursos en situaciones determinadas).»²⁴ Normalmente la práctica docente se centra en el saber idiomático, cuando «las deficiencias más graves del hablar español en los países hispánicos corresponden al saber elocucional y, en menor medida, al saber expresivo.»²⁵

Enseñar lengua no es enseñar una de las lingüísticas al uso sino mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes. Conviene que recordemos aquí las re-

21 Ibid., p. 34.

22 Véase A. MENDOZA FILLOLA et alii, *Op. Cit.*, p. 333.

23 HUMBERTO LÓPEZ MORALES, *Enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros*, Playor, Madrid, 1984.

24 E. COSERIU, loc. cit., p. 34.

25 Ibid., p. 35.

flexiones realizadas a principios de siglo por tres ilustres filólogos sobre la enseñanza gramatical en la etapa obligatoria.

Destacaremos en primer lugar a M. de Unamuno, quien en una conferencia pronunciada en Bilbao el 11 de agosto de 1905²⁶ rechaza la «gramática puramente clasificativa, sin espíritu ninguno de explicación» a la que califica de «construcción meramente ideológica, que enseña tanto a hablar como la fisiología a respirar.»²⁷

Por su parte, Rodolfo LENZ, en un trabajo de 1912, señala cómo enseñar gramática y enseñar lengua son dos cosas absolutamente distintas ya que, dice el lingüista chileno, la lengua materna «no la aprende nadie según las reglas de gramática»²⁸ y «si conocer a fondo la gramática fuera condición indispensable para ser artista del lenguaje, poeta, escritor, orador ¿por qué no son los mejores gramáticos a la vez los mas grandes escritores? ¿de dónde proviene entonces la extraña idea de que para hablar bien la lengua patria sea necesario estudiar sus reglas gramaticales?». Y concluye: «No se siga creyendo en el valor práctico de una análisis gramatical hecho con términos técnicos cuyo alcance científico, si acaso lo tienen, queda en tinieblas para los alumnos y, a veces, también para los profesores.»

Diez años más tarde, Américo Castro publicará *La enseñanza del español en España*²⁹ donde arremete contra «la idea absurda de que el idioma se enseña estudiando gramática». «La gramática, dice, no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente la lengua propia, lo mismo que el estudio de la fisiología o de la acústica no enseñan a bailar, o que la mecánica no enseña a montar en bicicleta». En la misma línea de R. Lenz termina afirmando: «Hablar y escribir correctamente es un problema de instinto, de práctica, de gusto y de inteligencia. La gramática no interviene en esto para nada; si la gramática fuera esencial para escribir o hablar bien, los gramáticos serían unos grandes estilistas y los agramáticos escribirían desdichadamente. La realidad nos enseña que generalmente casi ocurre lo contrario.»³⁰

26 M. de UNAMUNO, «La enseñanza de la gramática», en *Obras Completa*, IX, Madrid, Escelicer, 1971, pp. 151-164.

27 *Ibid.*, p. 152.

28 R. LENZ, 1912, «¿Para qué estudiamos gramática? En J.M. ÁLVARZ MÉNDEZ, *Teorías lingüísticas y enseñanza de la lengua*, Akal, 1987, p. 105.

29 A. CASTRO, *La enseñanza del español en España*, Madrid, Librería General, 1922. Recogido parcialmente en J.M. ÁLVARZ MÉNDEZ, pp. 118-146.

30 *Ibid.*, p. 132.

Pese a opiniones tan radicales, lo cierto es que, como afirma C. Hernández Alonso, «la enseñanza de la lengua y de la gramática no se oponen, sino que se complementan. Una y otra se apoyan.»³¹ La gramática, nos dice Alarcos, no enseña a emplear la lengua, no enseña a expresarse correctamente. Su estudio ayuda, eso sí, a sistematizar y perfeccionar el dominio de la expresión lingüística. No enseña a hablar, sino a reflexionar sobre el uso. Es «la ciencia que estudia el entramado de una lengua en todos sus niveles, el engranaje de sus estructuras y el armazón del edificio, que es la comunicación lingüística.»³² Como explica Manuel Seco³³, una gramática «viene a ser como el plano de una ciudad, no nos lleva de la mano a través de sus calles pero nos dice cómo está trazada y dónde se encuentra cada edificio. Nos transporta más allá de nuestra habla para mostrarnos el sistema o engranaje en que ésta se mueve: la lengua.»

La gramática es una recopilación normativa «el tratado en que se discuten y establecen ordenadamente ciertos hechos» -dice Alarcos- que sirve además de punto de partida para posteriores reflexiones, observaciones y estudios que justifiquen e interpreten los actos de habla cotidianos. Y respecto a su enseñanza «no se pretende que el alumno sea un lingüista adscrito a determinada corriente, ni que el análisis escolar se centre exhaustivamente sobre un supuesto problemático, la reflexión gramatical anterior a la Universidad debe proponerse un examen global, económico y coherente de los hechos gramaticales».³⁴

Tendremos, pues, que enseñar la lengua apoyándonos en la gramática. Pero no tiene sentido convertir la clase de lengua en una maraña de destrezas orientadas a la disección gramatical o sintáctica vestida con el ropaje de la última modernidad lingüística; mientras en las aulas no se enseña que los textos tienen una textura y una contextura y que es sólo en el uso donde podemos atribuir un sentido a lo que decimos o escribimos. Debemos aplicar de una manera radical el principio de que son las complicaciones de los textos cotidianos los que deben llevar a afinar los análisis, y no la complejidad teórica de nuestros análisis los que nos lleven a buscar ejemplos complicados.

31 C. HERNÁNDEZ ALONSO, «Objetivos de la enseñanza de la sintaxis», *Didáctica de la Lengua Española*, Valladolid, ICE, 1985, pp. 29-49. [La cita en p. 46].

32 C. HERNÁNDEZ ALONSO, loc. Cit., p. 34.

33 M. SECO REYMUNDO, *Metodología de la lengua y la literatura en el bachillerato*, Publicaciones de la Revista de Enseñanza Media, 1961.

34 S. FERNÁNDEZ RAMÍREZ, *Didáctica de la gramática*, Narcea, Madrid, 1983, p. 26.

Una lengua es ante todo un repertorio de usos comunicativos que forman parte de la acción humana³⁵. Al emitir un mensaje su autor intenta hacer algo, el destinatario interpreta (o no) esa intención y sobre ella elabora una respuesta, ya sea lingüística o no lingüística. Lo dijo Humboldt hace casi dos siglos «el lenguaje es esencialmente energía, no ergón, actividad, no producto». Pese a ello, se olvida con demasiada frecuencia tanto en la historia de la lingüística como en las Escuelas e Institutos algo tan obvio como que lo que justifica la creación de un texto es la intención de producir un efecto y de construir un sentido en la interacción comunicativa.

35 Véase C. LOMAS, *Op. Cit.*, p. 19.

TALLERES

ESBOZO DE UN COMENTARIO FILOLÓGICO DE TEXTO

MARÍA ISABEL MONTOYA RAMÍREZ
Universidad de Granada

1. CONSIDERACIONES GENERALES

Todo texto es producto de un momento histórico, de una época determinada de una sociedad concreta. De ahí que un escrito del s. XIII, por ejemplo, no presente las mismas características expresivas -formales y de contenido- que otro del s. XIV o de épocas posteriores, en tanto que el contexto histórico-lingüístico (geográfico, cronológico y político) es bien diferente: no olvidemos que los cambios sociales son, en gran medida, los causantes de la evolución de la lengua. Por ello, no podemos dejar de tener en cuenta, siempre que sea posible, la situación que propició su creación, salida a la luz pública y los avatares de su transmisión, puesto que puede tratarse de un original o bien de una copia. Así, por ejemplo, un texto escrito en la época de Alfonso X mostrará el sistema medieval de sibilantes (dentoalveolares, dorsopalatales y ápticoalveolares), el mantenimiento de F- latina, el sufijo -iello <-ĔLLUM, las desinencias verbales -ades, -edes, las formas analíticas del futuro y del potencial, así como el léxico propio de la época, aunque siempre adecuado al tema de la obra en cuestión; del mismo modo, en cuanto a la estructura formal del texto se refiere, habrán de tomarse en consideración las diferencias existentes entre los escritos en prosa y en verso, porque, si bien unos y otros traslucen aspectos lingüísticos del momento histórico en que fueron escritos, las composiciones poéticas presentan alteraciones morfosintácticas y léxicas que nada tienen que ver con

la “norma vigente” en el momento en que fueron escritos los textos. Evidentemente tales desviaciones son atribuibles en la mayor parte de los casos a las exigencias de la métrica o a las licencias estilísticas permitidas de forma exclusiva a los poetas: hipérbaton, anacoluto, anacronismos, rima, ..., pues de todos es sabido que en la poesía las cuestiones de estilo se imponen a la lógica lingüística.

2. EL COMENTARIO FILOLÓGICO

En tanto que se entiende por Filología “la ciencia que estudia el lenguaje, la literatura y todos los fenómenos de cultura de un pueblo” por medio de los textos escritos, el comentario filológico debe ser el estudio que se hace de los textos, comunmente literarios, con el fin de extraer de ellos “las reglas del uso lingüístico” de la época a la que pertenecen y así llegar a una mejor comprensión y fijación de los mismos.

Como ejemplo de lo dicho vamos a aplicar brevemente nuestra propuesta metodológica, en este caso a un texto del primer tercio del s. XIV, aunque previamente presentaremos los instrumentos necesarios para llevar a cabo el comentario.

2.1. DEL LATÍN AL CASTELLANO. PRINCIPALES CAMBIOS FONOLÓGICOS

2.1.1. *Vocalismo*

a) Vocalismo tónico.

Lat. clas. : \bar{I} , \bar{I} , \bar{E} , \bar{E} , \bar{A} , \bar{A} , \bar{O} , \bar{O} , \bar{U} , \bar{U}

Lat. vulg. : i , i , e , e , a , a , o , o , u , u .

Español: i e ie a ue o u.

$\bar{A}\bar{E}$ > \bar{e} > e > ie ; $\bar{A}\bar{U}$ > o > o.

ALT- > aut- > ot- (vocalización).

Inflexión y cierre.

Metátesis de la vocal palatal : -Ry-, -Sy-, -Py-.

b) Vocalismo átono.

Prótasis, epéntesis y paragoge (por aumento de vocal).

Aféresis, sincopa y apócope (por pérdida de vocal).

2.1.2. *Consonantismo*

a) En posición inicial.

G+é, í > /y/ ; G+á, ó, ú > /g/.

PL-, KL-, FL- > /l/.

S- > /x/ (influencia mozárabe).

I+ó, ú > /x/.

I+á > /y/.

b) En posición intervocálica.

Las oclusivas reduplicadas se simplifican; las sordas simplifican; las sonoras desaparecen.

-Ty- > // ; -Ky-, -Ce,i > /ʒ/ > /θ/.

-K'l-, -Ly-, -G'L- > /ž/ > /x/.

-By-, -Gy-, -Dy- > /ŷ/.

-ULT-, -KT-, -NK'L- > /č/.

-KS- > /š/ > /x/.

-Ny-, -GN-, -NGe,i, -NN-, -MⁿNy-, -MⁿN- > /ŋ/.

-FFL-, -LL- > /l/.

-S-, -NS- > /z/.

-SS-, -PS-, -RS- > /š/.

-MⁿN- > -mbr-.

2.2. ESQUEMA PARA EL COMENTARIO FILOLÓGICO

El guión que proponemos tiene como base el elaborado por el profesor Mondéjar Cumpián para las clases prácticas de la signatura de Historia de la Lengua española.

2.2.1. *Lectura y comprensión del texto*

2.2.2. *Análisis grafemático*

2.2.3. *Explicación de las palabras y términos más extraños. Etimologías*

2.2.4. *Análisis fonético-fonológico*

a) Vocales: tónicas y átonas:

- diptongos, hiatos e inflexiones.

- iniciales, pretónicas y postónicas, finales.

- prótesis, epéntesis, paragoge, aféresis, síncope y apócope.

b) Consonantes:

- Oclusivas: simplificación, sonorización, pérdida y palatalización.

- Fricativas: prepalatales, apicoalveolares, aspiración.

- Africadas: dorsodentales, palatales.

- Nasales: simplificación, palatalización, mantenimiento.
- Laterales: simplificación, mantenimiento, palatalización.
- Vibrantes: reduplicación, rotacismo.
- Grupos consonánticos latinos, grupos secundarios, metátesis y otros cambios.

2.2.5. *Análisis morfológico y sintáctico*

- Sustantivos.
- Adjetivos.
- Pronombres.
- Verbos.
- Adverbios.
- Conjunciones.

2.2.6. *Análisis léxico-semántico*

- Léxico patrimonial.
- Préstamos.
- Composición y derivación.

2.2.7. *Traducción del texto y datación del mismo*

2.3. COMENTARIO FILOLÓGICO DE UN TEXTO MEDIEVAL

El texto elegido es un fragmento de *Los siete infantes de Salas*. Versión versificada de Ruy Velázquez (h. 1320).

Argumento: El joven Mudarra, hijo bastardo del caballero Gonzalo Gustioz, nacido de la relación mantenida entre éste y la hermana de Almanzor mientras estuvo en cautiverio, se presenta ante su padre decidido a enfrentarse a Ruy Velázquez -cuñado del segundo y causante de todas las desgracias familiares-, con el fin de vengar la muerte de sus siete hermanos y la prisión sufrida por el anciano.

“... Allí le dixo Gonçalo Gustioz su padre:

«Fijo, por amor de mi non lidedes con el [aparte];
fuerte cavallero es el traidor, non ha en España su pare;
yo, que lo conozco, con el me dexad lidiare;
vendare mis fijos e lo que me fizo cativare»;

Dixo don Mudarra: «Señor, non me mand[e]des tale

omenaje le tengo fecho, no lo puedo quebrantare;
no falsaria mi palabra por quanto el mundo vale.
Veamonos con salud, si al nuestro Señor Plaze»...”

2.3.1. *Análisis grafemático*

Cuatro grafías hay en este texto que no tienen vigencia en el español actual: Ç, z, x y j, correspondientes al sonido dentoalveolar africado sordo /ç/ y /z/ en la primera pareja, y dorsopalatal fricativo sordo /ç̞/ y /z̞/ sonoro en la segunda: GonÇalo, fizo, dixo, fijos...

2.3.2. *Etimologías*

alli <AD ILLI; le <ĪLLI; dixo <DIXIT; su <SŪAM, padre <PATREM; hijo <FĪLIUM; por <PER; amor <AMOREM; mi <MEAM; el <ĪLLE; fuerte <FŌRTEM; cavallero <CABALLARIUM; es <EST; traidor <TRADITOR; ha <HABET; España <HISPANIAM; pare <PAREM; yo <ĒGO; lo <ĪLLUM; conozco <COGNOSCO; me <ME; fizo <FĒCIT; cativare <CAPTIVARE; don <DŌMINUM; señor <SENIOREM; mand[e]des <MANDETIS; tale <TALEM; tengo <TĒNEO; fecho <FACTUM; puedo <PŌTEO; palabra <PARABOLA; quanto <QUANTUM; mundo <MUNDUM; veamonos <VIDEAMUS + NOS; salud <SALUTEM; si <SIC; al <A + ĪLLE; nuestro <NŌSTRUM; plaze <PLACET.

Hemos de precisar que en el texto lidiedes <LITĪGETIS no tiene el sentido de ‘pelear con palabra’, sino el de ‘luchar cuerpo a cuerpo’; asimismo, dexad (alteración del antiguo lexar, procedente de LAXARE ‘ensanchar, relajar’) ha tomado el de ‘permitir, no impedir’, vengare (<VINDICARE ‘reivindicar, librar’) el de ‘reclamar el derecho mediante la lucha’; omenaje (del oc. ant. omenatge, deriv. de ome ‘hombre’ en el sentido de ‘vasallo’) tiene el valor de ‘juramento o palabra de vasallo’ y quebrantare (deriv. de CRĒPARE ‘crujir, estallar’) el de ‘romper el juramento’ o ‘faltar a la palabra’; falsaria (deriv. de FALSUM) es ‘no engañaría, falsearía’, mientras que vale (<VALET propiamente ‘es fuerte, vigoroso’), toma ha tomado el de ‘tener un precio’.

2.3.3. *Análisis fonético-fonológico*

a) Vocalismo.

Las vocales latinas -Ē- y -Ō- tónicas han dado como solución, en términos generales, los diptongos Ē > ie, Ō > ue, como bien se registra en fuerte, puedo,

nuestro (don <DŌMINUM al emplearse como título de respeto y preceder a un nombre propio, se pronunciaría sin acento). Sin embargo, no siempre ha sido ese el resultado, como podemos comprobar en yo <ieo < ĒGO que, tras la pérdida de la oclusiva sonora intervocálica -G-, el primitivo resultado ie < Ē palataliza el primer elemento una vez que ha desaparecido el segundo; o bien en tengo <TĒNEO, en donde ha permanecido la vocal originaria por preceder a un grupo -NY-. Distinta procedencia tienen los grupos vocálicos de lidiedes <LITIGĒTIS, traidor <TRADĪTOR y veamos <VĪDEAMUS, al ser originados por la pérdida de las respectivas consonantes sonoras.

Actuaciones diferentes han sufrido las vocales de fizo (<FĒCIT), fecho (<FACTUM) y cavallero (<CABALLARIUM); en el primer caso se trata del cierre sistemático que sufren las formas de los perfectos considerados “fuertes”; en fecho, el cierre de la vocal originaria A se debe a la actuación de la yod -KT-> -yt-> -it-: a+i> e; en cuanto al cavallero, el cambio vocálico es consecuencia de la metátesis de la yod: -ARIUM> -airo> -ero.

En cuanto a las restantes vocales, sólo destacaremos el mantenimiento, o paragoge de la -e en pare, litigare, vengare, tale por necesidades métricas, y también las aféresis de ĪLLI> le y de ĪLLUM> lo, así como la síncopa de o en palabra <PARABOLA.

b) Consonantismo.

Hay en este texto sonorizaciones de las oclusivas sordas latinas en padre, lidiedes, lidiare, traidor, vengare, cativare, mandedes, puedo, quebrantare; pérdidas de las sonoras latinas presentan lidiedes, traidor, ha (<HABET), vengare y veamonos; realización fricativa en cavallero y mantenimiento, por síncopa de la vocal en palabra <PARABOLA.

padre, lidiedes, lidiare, cavallero, traidor, ha, vengar, cativar, mandedes, puedo, quebrantare, palabra.

Destacan algunos de los componentes del sistema de sibilantes medievales; por una parte, las fricativas dorsopalatales sonora /ž/ <-Ly- y sorda /š/ <-ys- <-KS- y la apicoalveolar sorda /s/ en fijo (<FĪLIUM), omenaje, dixo, dexad, lidiedes, hijos, nuestro, etc., respectivamente; y, por otra, las africadas dentoalveolares sonora /z/ y sorda /š/ en fizo (<FĒCIT), plaze (<PLACET) y en el germanismo Gonçalo. Del mismo modo están representadas las palatales africadas sonora y sorda /ȝ/ , /ç/ en yo y fecho <feito <fayto <FACTUM; la lateral /l/ <-LL- en alli (<AD ĪLLI) y cavallero; también la nasal palatal /n/ está presente en España

(<HISPANIA), señor (<SENIOREM), frente a la no actuación del grupo -GN- en tengo (<TĒNEO) y conozco (<COGNŌSCO).

Relacionado con las líquidas se registra un rotacismo en palabra (<PARABOLA) y quebrantar (sobre CREPARE).

2.3.4. *Morfosintaxis*

La forma verbal ha (<HABET) no presenta la analogía con la forma soy, de ahí se deduce que la forma imperante fuera so. En cuanto a dixo (<DIXIT), la vocal desinencial es analógica con la de la tercera persona singular del perfecto de los verbos en -ir.

Las desinencias de las segundas personas del plural -edes conservan la primera solución, sin que todavía se haya perdido la sonora romance: lidiedes> lidieis, mandedes> mandeis.

La posición del pronombre complemento aún no ha sido fijada, por cuanto éste precede al imperativo: me dexad lidiare, y el artículo acompaña al posesivo: al nuestro señor.

2.3.5. *Léxico-semántico*

El léxico en general es patrimonial, procede del latín salvo en los casos de los germanismos Gonzalo y Gustioz, del arabismo Mudarra y del occitanismo omenaje, y en él dominan los términos relacionados con los hechos propios de la caballería: lidiar, cavallero, traidor, vengar, cativar, omenaje y falsaria.

2.4. BIBLIOGRAFÍA

- ALATORRE, A., *Los 1,001 años de la Lengua española*, México, Tezontle, 1991.
- ALVAR, M. y POTTIER, B., *Morfología histórica del Español*, Madrid, Gredos, 1987.
- ARIZA VIGUERA, M., *Manual de Fonología Histórica del Español*, Madrid, Síntesis, 1989.
- ARIZA VIGUERA, M., *Sobre fonética histórica del español*, Madrid, Gredos, 1994.
- BUSTOS GISBERT, E., *Práctica y teoría de la lengua española*, Madrid, Síntesis, 1993.
- CANO AGUILAR, R., *El español a través de los tiempos*, Madrid, Arco Libros, 1988.
- CANO AGUILAR, R., *Análisis filológico de textos*, Madrid, Taurus, 1991.
- COLÓN, G., «El comentario filológico», en M. CRESPILO y P. CARRASCO (eds.): *Comentario Lingüístico de textos, Analecta Malacitana*, Anejo, 1997, 17-30.
- COROMINAS, J. y PASCUAL, J. A., *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*, 6 vols, Madrid, Gredos, 1987-1992.
- FRADEJAS RUEDA, J. M., *Prácticas de Historia de la Lengua Española*, UNED, 1998.
- LAPESA MELGAR, R., *Historia de la Lengua Española*, Madrid, Gredos, 1986 9ªed..
- LAPESA MELGAR, R., *Estudios de historia lingüística*, Madrid, Paraninfo, 1985.
- LAPESA MELGAR, R., *Estudios de morfología histórica del español*, Madrid, Gredos, 2000.
- LLOYD, P.M., *Del Latín al español. I. Fonología y morfología históricas de la lengua española*, Madrid, Gredos, 1993.
- MARCOS MARÍN, F., *El comentario lingüístico*, Madrid, Cátedra, 1977.
- MARCOS MARIN, F. (coord.), *Introducción plural a la gramática histórica*, Madrid, Cincel, 1987.
- MENÉNDEZ PIDAL, R., *Orígenes del español. Estado lingüístico de la Península hasta el siglo XI*, Madrid, Espasa-Calpe, 1980.
- MENÉNDEZ PIDAL, R., *Crestomatía del español*, vol. 1, Madrid, Gredos, 1971.
- MENÉNDEZ PIDAL, R., *Manual de gramática histórica del español*, Madrid, Espasa-Calpe, 1987 13ªed..
- MONDÉJAR, J., «Comentario filológico de un texto del Libro de los engaños», en M. CRESPILO y P. CARRASCO (ed.): *Comentario Lingüístico de textos, Analecta Malacitana*, Anejo, 1997, 17-30.
- PENNY, R., *Gramática histórica del español*, Barcelona, Ariel, 1993.
- QUILIS, A., *Historia de la lengua española*, Madrid, UNED, 1986.
- QUILIS MERIN, M., *Orígenes históricos de la lengua española, Cuadernos de Filología*, Anejo XXXIV, Facultad de Filología, Universidad de Valencia, 1999.1995.
- RAE, *Diccionario histórico de la Lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe S.A., 1960-.
- URRUTIA, H. y ALVAREZ, M., *Esquema de morfosintaxis histórica del español*. Bilbao, Universidad de Deusto, 1988.
- WRIGHT, R., *Latín tardío y Romance temprano en España y la Francia carolingia*. versión española de Rosa Lalor, Madrid, Gredos, 1989.
- VVAA., *Comentarios lingüísticos de textos*, Valladolid, 1979.
- VVAA., *Comentario filológico-lingüístico de textos castellanos*, Bilbao, Universidad de Deusto,

EL COMENTARIO LINGÜÍSTICO DE TEXTOS EN EL BACHILLERATO

JOSÉ MARÍA GÓMEZ RODRÍGUEZ
GONZALO LÓPEZ SANTAMARÍA

1. INTRODUCCIÓN

Un rápido examen del currículo de Lengua y Literatura en el Bachillerato deja ver con claridad la importancia concedida al comentario de textos, entendido como actividad compleja: el análisis, la explicación, la interpretación y la valoración de un texto. No obstante, ojeando los materiales didácticos más inmediatos, nos percatamos en seguida de que, si bien los libros de texto acogen con excesiva permisividad la neología científica (enunciado, texto-discurso, macroestructura, adecuación, actos de habla, cohesión-coherencia...), sin embargo, no proponen unas pautas para el comentario lingüístico de textos. Entre la abundante y diversa teoría y la ausencia de métodos estables, el comentario lingüístico, más que navegar, zozobra.

Por otra parte, no cabe duda de que la entrada en escena de la Lingüística del texto y la Pragmática, que, para estudiar las manifestaciones de la lengua, superan el umbral oracional, ha abierto nuevos caminos en la práctica del comentario lingüístico.¹

¹ Un diagnóstico más amplio aparece en E. del Teso (1998). En general, no faltan acercamientos teóricos a los nuevos planteamientos lingüísticos y a la renovación de la enseñanza de la lengua (véanse, *v. gr.*, M.^ªJ. Cuenca (1996), L. González Nieto (1994) y A. Tusón (1994)). Últimamente, además, están

En esta línea, presentamos una propuesta basada en los tres momentos de la textualidad: el proceso de construcción, el enunciado textual y la adecuación.

Concedemos especial importancia al segundo momento y, dentro de éste, a la estructura de la composición, es decir, a la articulación del texto en secuencias discursivas. Consideramos que entender el texto como una mera suma de enunciados no da cuenta de su verdadera naturaleza. Por ello, trabajar a partir de esta base metodológica, en nuestra opinión, conduce a resultados poco satisfactorios en el ejercicio del comentario.

2. ASPECTOS DEL COMENTARIO LINGÜÍSTICO DE TEXTOS

A continuación, ofrecemos esquemáticamente un sumario de los aspectos que deben formar parte del comentario lingüístico de textos en el Bachillerato. Dado que el común de la bibliografía más significativa aboga por una integración de las distintas propuestas sobre el estudio del uso lingüístico, nos parece pertinente ese intento de conjugación de los diferentes perfiles de la configuración textual. Ante todo, es necesario acudir a la descripción de las secuencias discursivas realizada en el artículo “Acercamiento global a las secuencias discursivas. El comentario textual”, que apareció en el volumen anterior de estas jornadas. Su continuación son las pautas que se sugieren aquí.² Como se decía en el trabajo que acabamos de citar, no basta con disponer de unos contenidos más o menos ordenados y secuenciados, hay que manejar unas pautas lo suficientemente instrumentales y flexibles como para dar cuenta del mayor número de textos posible. En efecto, el objetivo último de este taller es proponer una secuencia de acciones para el comentario lingüístico.

ASPECTOS DEL COMENTARIO LINGÜÍSTICO

El proceso de enunciación

- La intención ilocutiva
- El anclaje enunciativo
 - Las marcas deícticas: los parámetros de la situación
 - La inscripción de los interlocutores
 - Presencia / ausencia de marcas
 - Manifestaciones del 'yo'
 - El 'tú'
 - La modalización: la subjetividad del lenguaje
 - Modalidad de la enunciación (asertiva, expresiva, interrogativa, imperativa)
 - Modalidad del enunciado: certidumbre, probabilidad, posibilidad
 - Evaluación (aprecio/menosprecio): medios léxicos y prosódicos
 - Expresividad: orden de palabras y focalización
 - Marcadores de opinión
 - La polifonía
 - Locutor y enunciador
 - Las citas abiertas
 - Estilo directo
 - Estilo indirecto
 - Las citas encubiertas. Los ecos. La ironía

La macroestructura

- Representación coherente de un mundo textual con sentido
- Parágrafos
- Focos temáticos
- Organización informativa

La estructura de la composición

- Secuencias discursivas
- La articulación de las secuencias: la secuencia dominante y el plan global
- Descripción lingüística de las secuencias
 - Función discursiva
 - Superestructura
 - Cohesión
 - Mantenimiento del referente: procedimientos léxicos y gramaticales
 - Modelos de progresión temática
 - Marcadores del discurso
 - Marcas lingüísticas de los enunciados

La adecuación

- Grado de actualización de la textualidad: coherencia textual y coherencia pragmática
- Evaluación del plan: de la intención a las operaciones

En este cuadro se recogen los aspectos pragmáticos de producción (punto número 1) e interpretación (punto número 4) y los propiamente textuales (puntos número 2 y 3); y adquieren luminosa relevancia dos de las instancias del hecho comunicativo: la enunciación y el enunciado.

2.1. LA ENUNCIACIÓN

La enunciación es el acto individual de apropiación del sistema de la lengua, y en el texto, su producto, se manifiestan todas las decisiones que toma el hablante en este proceso. El punto de partida, sin duda, es la intención ilocutiva, que es aquello que mueve al hablante a producir el texto. Esa finalidad pragmática, como veremos en los comentarios, regula las decisiones de las que estamos hablando y, por tanto, condiciona la configuración final del texto.

De todas formas, la intención no es el único elemento de la enunciación que se hace visible en el texto; se incorporan frecuentemente elementos de la situación, que quedan gramaticalizados mediante marcas deícticas (los demostrativos, los posesivos, los pronombres personales, los morfemas temporales...). Estas marcas carecen de valor designativo en el nivel textual, pues su función es establecer unas coordenadas, los parámetros de lo que fue el entorno de aparición del texto.³

La gramática tradicional establecía que la subjetividad del emisor se manifestaba en el nivel oracional y mediante recursos fundamentalmente prosódicos. Pero, como confirmaremos más tarde, esta manera de ver limita tanto el estudio que no permite explicar la riqueza subjetiva del texto común. Hay que ampliar los elementos de análisis de forma que podamos trascender los umbrales oracionales. Para ello, recomendamos barajar las siguientes unidades: la modalidad de la enunciación (actitud comunicativa del hablante), los grados modales del enunciado (niveles de probabilidad de los hechos referidos), la evaluación afectiva de lo que se está comunicando, la expresividad y, finalmente, los marcadores de opinión (piezas conectoras que introducen la actitud y la perspectiva desde la que está construido el enunciado).⁴

apareciendo modelos de aplicaciones de los nuevos paradigmas: A. Briz (1996), H. Calsamiglia y A. Tusón (1999), M. Cerezo Arriaza (1994), C. Fuentes Rodríguez (1998), S. Gutiérrez Ordóñez (1997b, 1997c), G. Reyes (1998).

² J.M^a. Gómez Rodríguez (2000). En "Acercamiento..." se afrontó la tarea de presentar ordenadamente los contenidos necesarios para asomarse a los textos y sus modalidades discursivas. A partir de esos resultados gana sentido lo que se expondrá en las páginas que siguen.

³ H. Calsamiglia y A. Tusón (1999).

El proceso de enunciación, por último, puede introducir más de una voz en el discurso. La concurrencia de voces o polifonía, ausente en los métodos habituales de comentario textual, proporciona la clave de acceso a aquellos rincones del texto que parecen no encajar en el plan global del autor. Generalmente, se ha hablado de dos tipos de responsables del discurso: el locutor, o “persona que se hace responsable del discurso”⁵, y el enunciador, o “persona desde cuyo punto de vista se presentan los acontecimientos”⁶, es decir, la voz que habla o resuena en la enunciación sin ser la responsable del enunciado.⁷

Hay diversos modos de manifestación de la polifonía. El tipo más claro lo constituyen las citas abiertas, puesto que el discurso de la segunda voz está marcado por alguno de estos rasgos: prosódicos (autonomía entonativa), sintácticos (subordinación sustantiva), morfológicos (modo subjuntivo) o gráficos (signos de puntuación). Más problemas plantean las citas encubiertas, debido a que la ausencia de marcas dificulta el reconocimiento de la voz incorporada y su identificación. Un tipo especial de cita encubierta es la ironía, pues en ella se convoca a un enunciador que se pretende presentar como *alter ego* del locutor cuando realmente es un títere a su servicio.⁸

2.2. LA MACROESTRUCTURA

De naturaleza semántica, abstracta y teórica, la macroestructura es la representación esquemática de la estructura global de significado del texto, o sea, es el sostén del mundo representado. En todo mundo textual existen unos individuos y se establecen unas relaciones de interacción recíproca. Esta relación asegura la coherencia semántica del texto. A menudo, el mundo textual puede parcelarse en unidades de sentido o párrafos dominados por un foco temático o palabra clave.⁹

Dentro del plano semántico diferenciaremos lo exclusivamente representativo de la estructura informativa del texto. Con las mismas piezas léxicas puede aludirse a estados de cosas similares y, sin embargo, poner el acento informativo en lugares

⁴ Estas unidades aparecen explicadas en C. Fuentes Rodríguez (1996a, págs. 27-42) y C. Kerbrat-Orecchioni (1986).

⁵ S. Gutiérrez Ordóñez (1997c, pág. 13).

⁶ C. Fuentes Rodríguez (1996a, pág. 24).

⁷ S. Gutiérrez Ordóñez (*ibidem*).

⁸ *Vid.* G. Reyes (1993 y 1994).

⁹ Sobre el concepto de macroestructura, T. van Dijk (1980, 1983).

distintos. Con vistas al comentario, nos interesarán especialmente aquellas decisiones relativas a la ubicación de la información en el andamiaje textual, los enunciados que sirven de transición entre dos núcleos informativos, el reparto equilibrado de datos, etc.

2.3. LA ESTRUCTURA DE LA COMPOSICIÓN

Como anticipamos, los textos no son meras sumas de enunciados. La aceptabilidad de un texto no queda garantizada por la aceptabilidad de cada uno de sus enunciados, puesto que en este proceso intervienen otras condiciones semánticas y pragmáticas. De ahí que haya que renovar los paradigmas de análisis. Pero, si un texto no se estructura en enunciados, ¿cuál es la unidad media entre ambas realidades? Una buena parte de la bibliografía reciente sugiere que este lugar intermedio lo ocupa la secuencia discursiva.¹⁰

En palabras de J.-M. Adam, la secuencia discursiva es “una entidad relativamente autónoma”. Mantiene una relación de dependencia con el conjunto más amplio del que forma parte: el texto; pero, a la vez, está dotada de una organización interna propia, puesto que constituye una red de relaciones jerárquicas.¹¹

La lingüística del texto ha perseguido la determinación de tipos discretos de textos. El problema fundamental es la ausencia de textos en estado puro, hecho que complica el cometido de aislar un número operativo de tipos estables y homogéneos de textos. En la línea de Adam, se acepta que la realidad discursiva es heterogénea, pero se ofrece como opción válida el empleo de una unidad taxonómica suficientemente precisa para agrupar la diversidad discursiva en cinco clases más o menos regulares, admitiendo a la vez distintos grados de acercamiento a estos modelos teóricos. Dicho de otro modo, las secuencias, más que tipos de texto, son prototipos; y los textos, actualizaciones más o menos fieles de éstos.

En la teoría de Adam aparecen cinco prototipos de texto: el dialogal, el descriptivo, el argumentativo, el explicativo y el narrativo.¹² Aunque hay textos homogéneos en cuanto a su discurso, lo común es que aparezcan varios tipos de secuencias discursivas en un mismo texto. Estas unidades de base se pueden articular de forma lineal—bien

¹⁰ J.M. Adam y F. Revaz (1996), M. Bassols y A.M. Torrent (1997), H. Calsamiglia y A. Tusón (1999), J.M. Castellà (1996), M.³J. Cuenca (1995), F. Zayas Hernando (1994a).

¹¹ J.M. Adam y C.-U. Lorda (1999, pág. 62).

¹² J.M. Adam y C.-U. Lorda (1999), J.-M. Adam y F. Revaz (1996).

coordinadas, bien alternadas- o insertas las unas en las otras. La combinación de secuencias conforma la base de la composición textual. El carácter de dependencia de la secuencia textual con respecto al texto se muestra en el hecho de que las diferentes secuencias mantienen relaciones entre sí. De acuerdo con el plan comunicativo del hablante, existirá una secuencia dominante y el resto de las secuencias serán coadyuvantes. La secuencia dominante es la que establece la orientación del texto, desde un punto de vista pragmático; es decir, la intención última del hablante queda depositada en esta secuencia, como veremos en los comentarios que siguen.

Pensamos que un punto esencial en la tarea del comentario lingüístico es la identificación de las secuencias del texto y su descripción lingüística. Determinada la función de las secuencias en relación con el engranaje discursivo en el que se presentan, se debe atender a la estructura interna de cada una de ellas, y muy especialmente a la de la dominante. En primer lugar, hay que tener en cuenta la superestructura de la secuencia, su esquema formal.¹³ A continuación, el comentario debe centrarse en la cohesión (“textura” en los escritos de Adam), entendida en sentido amplio y como uno de los puntales básicos de la coherencia textual.¹⁴ La cohesión comprende los procedimientos léxicos y gramaticales que conducen al mantenimiento del referente a todo lo largo de la secuencia.¹⁵ Los niveles de redundancia necesarios en cualquier texto quedan asegurados por estos medios. Pero además urge una renovación de referentes para que el texto avance. Dicha progresión se guía por unos modelos, en principio, estables, pero que por el momento se resisten a la sistematización en los textos comunes.¹⁶ Finalmente, los marcadores

¹³ Remitimos a la columna segunda de la descripción de las secuencias discursivas del trabajo ya citado que aparece en este mismo volumen.

¹⁴ Sobre cohesión y coherencia: E. Aznar y otros (1991), R.-A. de Beaugrande y W.U. Dressler (1997), E. Bernárdez (1981), M. Casado Velarde (1993), J.M.^a Gómez Rodríguez (1997) y M. Gómez Mata (1997), H. Mederos Martín (1988), R. Núñez y E. del Teso (1996), J. Salvador Fernández (1994), A. Vilarnovo (1991) y, en estas actas, H. López Morales. Alejados de una polémica que ha arrojado y sigue arrojando muchas páginas sin acuerdos definitivos, consideramos que la coherencia es el principio de la textualidad y que se manifiesta en dos instancias: textual y pragmática. La cohesión, en este marco, es el constituyente más tangible –y, probablemente, el más eficaz– de la coherencia textual.

¹⁵ Son procedimientos léxicos la repetición y la sustitución; y, dentro de ésta, la sinonimia, la hiponimia, la hiperonimia, la correferencia (sinonimia textual) y la elipsis. Incluimos en los procedimientos gramaticales las proformas, la deixis, la determinación de sintagmas nominales y los elementos gramaticales del verbo.

¹⁶ Pueden consultarse los tipos básicos de progresión temática en E. Aznar y otros (1991), H. Calsamiglia y A. Tusón (1999), J.M. Bustos Gisbert (1996), F. Zayas Hernando (1994b).

del discurso unen piezas del entramado temático, al tiempo que orientan la adecuada interpretación del texto.¹⁷

La descripción lingüística de las secuencias discursivas se completa con el comentario de las marcas lingüísticas de sus enunciados.¹⁸

2.4. LA ADECUACIÓN

Todas las manifestaciones de la textualidad que hemos venido comentando convergen en el último apartado de nuestra propuesta. Aquí se revisa si el objeto pragmático del autor se satisface con las actuaciones lingüísticas que ha llevado a cabo en la construcción del texto. Las aportaciones del intérprete contribuyen a que la coherencia semántica del texto se acompañe de coherencia pragmática; en otras palabras, si el texto está bien construido y el acceso del lector es posible, la recepción e interpretación, enriquecida con el contexto que proporciona el lector a partir de su conocimiento enciclopédico, se acercará a la intención del autor en el momento de la creación. No olvidemos que la lengua, como sistema que es, ofrece una serie de posibilidades entre las que hay que elegir, y que la labor del comentario es justificar las elecciones del autor.¹⁹

3. COMENTARIO LINGÜÍSTICO DEL TEXTO "ALIMENTO", DE MANUEL VICENT

(1) Había traído un polluelo a casa y en el patio los niños jugaban con él. (2) Al principio parecía un puñado de algodón amarillo que sólo despertaba ternura. (3) El polluelo piaba, los niños reían y el perro, que también se había incorporado a los juegos, ladraba. (4) Durante unos meses fueron todos muy amigos. (5) Mientras los niños estaban en el colegio el perro cuidaba del polluelo, le seguía los pasos por el patio, a veces le lamía con todo el cariño, y cuando los niños regresaban a casa ellos también le acariciaban, y así fue engordando el polluelo en medio de la dicha familiar. (6) Con el tiempo, a este ser delicado le fue creciendo una cresta roja y muy pronto sus muslos tomaron cierta consistencia. (7) Se sabe perfectamente cuál es el destino cósmico de los pollos. (8) Aunque nadie en casa ignoraba que ese animal sería sacrificado en cualquier onomástica, los niños le que-

¹⁷ A este respecto, son interesantes los trabajos de H. Calsamiglia y A. Tusón (1999), C. Fuentes Rodríguez (1996b y 1996c), M.A. Martín Zorraquino y E. Montolio Durán (1998), R. Martínez Sánchez (1998) y J. Portolés (1998).

¹⁸ Se trata de un aspecto más tradicional, y que puede verse en la columna cuarta del trabajo "Acercamiento...".

¹⁹ Acerca de la coherencia pragmática, véanse E. Bernárdez (1996), G. Brown y G. Yule (1993) y J. Lozano y otros (1982).

rían como un juguete, pero sin duda el amor del perro era el más puro. (9) Todos juntos habían compartido un sueño, unos nombres, unas caricias, hasta que un día los niños volvieron del colegio y el pollo no estaba. (10) A la hora de la comida la criada sacó una bandeja de plata y en ella había dos muslos, la pechuga partida, los alones, toda la carne de aquel amigo de juegos rodeada de chalotas y ciruelas. (11) Siguiendo una costumbre de familia, la cresta del pollo bien frita le fue ofrecida al hijo mayor para que se criara valiente y guapo. (12) Los demás devoraron su ración hablando cada uno de sus cosas y nadie tuvo una palabra de recuerdo para aquel delicado ser que un día fue un puñado de algodón amarillo: (13) daban por supuesto que las leyes de la naturaleza son inexorables. (14) Con los restos del pollo la criada preparó la comida del perro y éste en el patio se revolvía esperando el plato. (15) Cuando la criada lo depositó en el suelo el perro se abalanzó sobre él, pero esta vez el animal saltó aullando hacia atrás apenas olfateó el alimento. (16) Se negó a comer. (17) Sentado junto a los restos de su amigo, comenzó a dar largos alaridos de duelo muy lastimero y así estuvo toda la noche.

3.1. LA ENUNCIACIÓN

3.1.1. Finalidad ilocutiva

El hablante crea un universo de referencias, y lo hace después de adoptar una perspectiva, una actitud, una inclinación. Esta perspectiva depende de la finalidad pragmática que se persigue. Tenemos que ir hasta el momento de la enunciación para dar con el objeto pragmático del autor, ya que condiciona punto por punto la producción del texto. La intención ilocutiva es, en este caso, revelar el desarrollo de un valor (la amistad) en el hombre o, más ampliamente, revelar la naturaleza de la condición humana.

3.1.2. La deixis

La deixis introduce en el enunciado elementos de la situación y los gramaticaliza, de modo que permite devolver el enunciado al momento mismo en que se creó. Destacamos:

- a) La prevalencia de la tercera persona, la no persona, lo que indica el dominio de la función representativa.
- b) El tratamiento del tiempo lingüístico. El hablante es el centro deíctico y desde su posición organiza la realidad. Los elementos lingüísticos de que dispone son: los morfemas temporales del verbo y los organizadores de tiempo. Los morfemas temporales nos dicen que el hablante representa la realidad como relato, es decir, no desde el momento presente de la enunciación sino desde un origen que pertenece al pasado (el indefinido), y desde allí organiza el resto de tiempos, con

anterioridad, simultaneidad o posterioridad. Los organizadores temporales, por su parte, se encargan de secuenciar cronológicamente los hechos, cuestión que recordaremos en el capítulo de los medios cohesivos.

3.1.3. La modalización y la subjetividad

Aunque domina la modalidad aseverativa, propia de los relatos con narrador omnisciente y externo, contados en 3.^a persona, quedan impresas marcas reveladoras de la subjetividad del hablante. Por ejemplo, las breves secuencias descriptivas (enunciados número 2, 3 y 5) hacen posible manifestar apreciaciones sobre lo representado. En este sentido, podemos decir que estas secuencias poseen una orientación argumentativa interna marcada por expresiones como: *puñado de algodón, despertaba ternura, la dicha familiar...* Al hilo de esto, hay que recordar la importancia del léxico valorativo como indicio de expresión de la subjetividad del hablante. Este léxico se hace notar incluso a lo largo de la secuencia narrativa, con el objetivo de trazar posiciones afectivas. Así, la simpatía de *amigos, cariño, caricias...* se rompe con *devoraron*, y reaparece con *aulló, dio alaridos, duelo lastimero*.

Además, la elección de los hechos de la historia que se focalizan (la llegada del pollo y su deglución) es una prueba más de la inclinación afectiva del autor hacia el universo relatado. De hecho, esta presencia subjetiva (evaluadora y apreciativa) es algo más que la huella del hablante en su enunciado. Es el indicio de la orientación pragmática del propio texto.

3.2. LA MACROESTRUCTURA

En este relato, se representa un mundo coherente con sentido que avanza unitariamente según la lógica de la narración, es decir, hacia un desenlace. Al ser un texto narrativo, la coherencia semántica guarda estrecha relación con la superestructura de ese prototipo discursivo: situación inicial, incidente, reacción...

Así, las distintas situaciones que se plantean y las transformaciones que se suceden (llegada del pollo, juegos y amistad, sacrificio, conformidad frente a dolor) están motivadas en el propio texto y no dependen de factores externos o azarosos: nada es gratuito. Incluso la reacción de los niños al sacrificio del pollo es congruente con los supuestos éticos que establece el texto: *se sabe perfectamente cuál es el destino cósmico del pollo; aunque nadie ignoraba que el animal sería sacrificado...*

Al ser una secuencia globalmente narrativa, los focos textuales, las unidades que soportan el peso temático, son los actores fijos del relato: el pollo, los niños y el perro, que aparecen de manera estable.

3.3. LA ESTRUCTURA DE LA COMPOSICIÓN

3.3.1. *El plan global y las secuencias discursivas*

Como se ha dicho, la secuencia elemental es la narrativa. La secuencia narrativa en este texto actualiza en un grado medio el modelo prototípico de relato, dado que sólo los elementos centrales de la secuencia canónica (incidente, reacción y desenlace) se encuentran presentes.

Los componentes del esquema formal en este relato son los siguientes:

Situación inicial: ausente.

Incidente: enunciado número 1.

Reacción: desde el enunciado número 2 hasta la mitad del enunciado número 9 (*unas caricias*).

Desenlace: resto del texto.

Situación final: ausente.

Evaluación final: ausente.

Frente a otras categorías narrativas, el incidente tiene que aparecer expreso, ya que es el punto que desencadena la intriga: en este caso, la llegada del pollo y la forja de la amistad. El resto de los componentes está más o menos implícito. Por ejemplo, no es imprescindible la situación inicial porque se puede recuperar sin esfuerzo, al igual que la situación final (ambas son, además, casi coincidentes). En cuanto a la evaluación final, el narrador ha ido introduciendo enunciados valorativos que hacen innecesaria su expresión.

Centrándonos en los elementos presentes, es de especial interés el que el incidente (la llegada del pollo), frente a lo usual en los textos narrativos, no genera una transformación problemática, sino que se acomoda a la situación de partida. Además, la reacción subsiguiente es convergente con ella: a la llegada sigue la amistad.

Pero la tensión no está ausente. Aparece al hilo de las transformaciones y los comentarios del narrador omnisciente, que van anunciando cuál será el destino del pollo. La resolución es problemática sólo para uno de los actores, el perro, porque no comparte los preceptos éticos del ser humano.

Aparte de la secuencia narrativa dominante, existe una secuencia descriptiva secundaria incrustada en ella. La secuencia descriptiva se muestra por primera vez en los enunciados número 2 y 3 para caracterizar el pollo y la reacción que provoca su aparición. En el enunciado número 5, interrumpe el movimiento narrativo para dibujar una atmósfera de amistad y cariño. El papel discursivo de esta se-

cuencia descriptiva se justifica por la función que cumple dentro del plan global del autor, que consiste en crear un entorno afectivo para después destruirlo.

3.3.2. *La cohesión*

La permanencia de los tres referentes principales del texto llama la atención poderosamente. Está basada en procedimientos léxicos, sobre todo. Existe un repertorio variado de estos recursos. Citamos algunos casos:

- Recurrencia léxica: *pollo-polluelo* (auténtico eje del texto), *niños, perro*.
- Sinonimia textual, referida a *pollo*: *ser delicado, amigos de juegos, puñado de algodón amarillo, alimento, amigo*.
- Hiperonimia: *pollo-animal*.
- Elipsis del agente: (el perro) *le seguía, le lamía; se negó a comer, comenzó a dar; así estuvo*. Se trata de los enunciados con modelo de progresión con tema constante.
- Isotopía (es una constante el léxico afectivo de “cariño”): *algodón, ternura, caricias, lamía, dicha...*

Pasando a los procedimientos gramaticales, hay que advertir que los casos que se dan se refieren casi exclusivamente al antecedente *pollo*: *jugaban con él, le seguía, le lamía, le acariciaban, le fue creciendo, le querían...* ¿Por qué sólo *pollo* es mantenido por medios anafóricos? Porque es el elemento permanente, el hilo conductor, el centro al que se acercan o del que se alejan los otros dos actores. Por eso es el objeto (directo-indirecto, sintácticamente) de todas las atenciones, las del perro y las de los niños.

Los elementos deícticos presentes también están referidos al pollo. Se comprueba el movimiento de alejamiento afectivo ya comentado: *este ser delicado à ese animal à aquel amigo de juegos, aquel delicado ser*. Este distanciamiento contrasta con el posesivo, con valor de permanencia, atribuido al perro: *Sentado junto a los restos de su amigo*.

En lo que toca a la correlación de los tiempos verbales, la presentación de la realidad como relato exige desplazar el centro de origen hasta un punto del pasado; desde allí se organizará el universo textual, y no desde el momento presente. El indefinido se convierte en el eje de organización y con respecto a él se establecen momentos anteriores (*había traído*), simultáneos (*jugaban, parecía, despertaba...*) y posteriores (*sería sacrificado*). Concretamente, la coherencia temporal se basa en la combinación de indefinidos e imperfectos. El indefinido se encarga de introducir los elementos fundamentales del relato, los puntos clave de lo que se

llama argumento, mientras que el imperfecto aparece cuando la narración se detiene y emerge la caracterización de los objetos-individuos.

Se puede considerar que hay determinados enunciados que son cohesivos por lo que aportan a la arquitectura del texto y a la estructura de la información. *Se sabe perfectamente cuál es el destino cósmico de los pollos* es fundamental para la evolución de la intriga y para la génesis de las expectativas lectoras. Otro enunciado de comportamiento similar es: *daban por supuesto que las leyes de la naturaleza son inexorables*. Junto a estos enunciados que preparan lo que está por venir, aparecen otros que favorecen la articulación de las unidades formales de la superestructura, como los enunciados número 1 y 9.

Los marcadores temporales dinamizan el desarrollo de los acontecimientos. Son variadas las expresiones de la temporalidad: *al principio, durante unos meses, mientras, con el tiempo, hasta que un día, a la hora de, cuando*. La sensación de avance temporal se subraya con las perífrasis verbales: *fue engordando, le fue creciendo*. El contenido progresa según las pautas canónicas del relato. No hay más relaciones semánticas entre los enunciados que las temporales. La línea temática es única: no hay digresiones, ni cambios temáticos, ni correcciones... Esto justifica la ausencia de marcadores del discurso de otros tipos.

3.4. LA ADECUACIÓN

Los medios lingüísticos empleados para la construcción de este texto son los adecuados. El juego de secuencias expuesto, el léxico afectivo en sus dos orientaciones, los enunciados de evaluación del narrador omnisciente y la presencia recurrente del actor pollo confieren al resultado final un alto grado de coherencia textual. La textualidad se define por sí misma, ya que no necesita de la aportación pragmática del intérprete.

Atendiendo a la superestructura, podemos afirmar que este relato es casi ejemplar. La orientación didáctica, moral, es clara. Para cumplir su propósito aleccionador, el autor, como hemos comprobado, toma dos decisiones:

- Introducir la secuencia descriptiva para crear una disposición afectiva hacia el pollo y la amistad.
- Detenerse en el momento del desenlace, pues le interesa comprobar los comportamientos de los actores. Se observan dos trayectorias léxicas que se mueven en sentidos contrarios: el pollo descuartizado sobre una bandeja de plata y los niños que devoran sin piedad, frente a la reacción triste del perro.

En suma, comprobamos que el placer del relato se produce en la intersección entre el mundo del texto y el mundo del lector, y se fundamenta, a la vez, en el reconocimiento de la propia experiencia y en el aprendizaje por medio de las experiencias ajenas.

4. COMENTARIO LINGÜÍSTICO DE "MÚSCULOS", DE MANUEL VICENT

(1) El esfuerzo sobrehumano que está realizando la mujer moderna por conquistar sus derechos tal vez alcanzará la victoria definitiva en el próximo siglo. (2) Si hoy el poder que detenta un ejecutivo es aún directamente proporcional a la longitud de las piernas de su secretaria, en el futuro será la calidad de los músculos masculinos, la evidencia de su paquete genital, su disposición a ejercer de penetrador al minuto lo que determinará que el hombre encuentre rápida colocación cuando las mujeres liberadas ocupen los altos despachos. (3) Se supone que entonces todos los chicos tendrán dos carreras, sabrán cuatro idiomas y habrán hecho un curso en Harvard. (4) Sólo los hará diferentes un cuerpo más o menos espléndido, como sucede con las chicas preparadas que acuden ahora a una entrevista para conseguir un puesto de trabajo. (5) El físico de la mujer todavía es catalogado por la mirada inseminadora que anida en el inconsciente de los jefes. (6) Este darwinismo cruel de la belleza femenina puede contemplarse en oficinas, bancos y ministerios. (7) A medida que uno sube a cualquier planta noble y se adentra en el núcleo del poder las azafatas y secretarias son más fascinantes. (8) En ese trayecto se ha producido una selección natural casi caballar, de modo que las formas femeninas se han ido depurando hasta alcanzar la perfección de las medidas de oro y con ellas inundan ese ámbito hermético donde se establecen insonoras dentelladas de tiburón mientras se libra a la vez una batalla entre la seducción de las que obedecen y el polen de los que mandan. (9) Cuando las mujeres en el futuro sustituyan a los hombres en los puestos de decisión, cosa que va a suceder en el siglo XXI, ellas estarán sentadas detrás de la mesa y los secretarios y otros subalternos serán valorados por las horas que hayan dedicado al gimnasio. (10) De acuerdo, (11) le dirá la ejecutiva moderna a ese tipo que pide trabajo, tiene usted un gran expediente (12) pero aparte de su alta preparación, ¿está usted dispuesto a acompañarme este fin de semana al Caribe y a meterse conmigo en la cama? (13) ¡Ah! (14) ¿que quiere usted a su novia? (15) Entonces váyase a tomar por el saco. (16) En el futuro el hombre tendrá que estar siempre en forma, maquillado y disponible. (17) La competencia será terrible. (18) Cuando, recibida la orden, ellos abandonen el despacho, ellas desde el sillón también observarán la calidad de su trasero. (19) Y de él harán grandes proyectos.

4.1. LA ENUNCIACIÓN

En el texto llama la atención la función representativa y descriptiva del lenguaje. El autor es un observador de su tiempo, que caracteriza unos comportamientos actuales y prevé otros de un tiempo que está por venir. Sin embargo, la cosa no es

tan fácil: el mundo que se representa es, en realidad, producto de una orquestación lingüística que no afirma explícitamente todo lo que da a entender. Aquí lo dicho es una ostensión, un mero estímulo, que apunta a otro lugar. De este estímulo hay que partir si queremos dar con lo que realmente quiere comunicar M. Vicent. Hay que realizar las oportunas inferencias para reconocer la verdadera intención.

El propósito real, la función ilocutiva de este texto, es denunciar distintos aspectos del machismo que aún regula las relaciones laborales y, de paso, burlarse de los extremismos machistas y feministas. Y, para ello, el autor recurre a una torsión del lenguaje: amplía el campo de representación, juega con los planos temporales, y evita decir directamente lo que piensa. Esto revela una posición irónica, crítica. Recordemos que la ironía comunica mucho más que la simple aseveración.

En el momento de producción, el locutor se apropia del aparato formal de la lengua, y de este proceso individual quedan algunas marcas en el enunciado textual. Estas unidades que nos envían del enunciado a la enunciación son: la deixis temporal, la ausencia de marcas personales, la modalidad o posición del hablante ante lo que enuncia y la concurrencia de voces en el discurso.

Son elementos interesantes no por lo que tienen de significado designativo sino por lo que ofrecen de información coordinativa, puesto que ayudan a restituir los factores y parámetros de la situación de comunicación concreta.²⁰ Son, en definitiva, elementos de anclaje enunciativo, que permiten fijar el texto en unas condiciones específicas de producción.

4.1.1. *La deixis temporal*

La deixis permite conectar el texto con el momento de la enunciación, porque incorpora elementos de la situación y a partir de ellos se organiza el universo discursivo. Aquí interesa la deixis temporal, aunque en la secuencia dialógica del final nos detendremos también en la deixis social.

La deixis temporal es fundamental para estudiar el anclaje enunciativo en este caso. El tiempo lingüístico tiene al hablante como centro, y éste fija su perspectiva por medio de los elementos deícticos. Los más potentes son los morfemas de los tiempos verbales y los marcadores temporales. Aquí, el hablante elige el tiempo presente como tiempo de origen desde el cual ordenar los diversos momentos. Opta por representar la realidad como comentario. Desde esta perspectiva, establece un plano presente actual y un plano futuro, planos que se desarrollan entre-

²⁰ C. Fuentes Rodríguez (1996a, pág.45 y ss.)

lazados y constituyen uno de los puntos esenciales de la coherencia del texto, como veremos.²¹

Las marcas de la deixis social de la secuencia dialógica (el tratamiento formal *usted*) nos permiten conocer la relación entre las personas de esa secuencia de discurso. La deixis social es la deixis personal, sólo que enriquecida socioculturalmente, puesto que nos habla de los papeles sociales y del grado de distancia social entre los interlocutores: responsable del departamento de recursos humanos de una empresa y demandante de empleo.

4.1.2. La ausencia de marcas personales y la modalización

En el texto domina la tercera persona, es decir, la no persona. Este hecho concede un aparente efecto de objetividad, impresión que se diluye enseguida. En realidad, todo está controlado por la subjetividad del locutor, que se hace visible por medio de los recursos léxicos: el juego verbal de *esfuerzo sobrehumano*, las comparaciones llamativas *-poder del ejecutivo proporcional a la longitud de las piernas-*, los detalles de la prominencia masculina *-paquete genital, penetrador-*, el empleo de términos de lo erótico-fecundador para definir las relaciones profesionales *-polen, inseminadora-*, el halo de incontrolable seducción *-piernas largas, fascinación, medidas de oro-*, la interpretación desmedida y radical *-darwinismo, selección caballar-*, la generalización excesiva *-todos los chicos tendrán dos carreras, sabrán cuatro idiomas y habrán hecho un curso en Harvard-*, una adjetivación casi hiperbólica *-espléndido, terrible, gran, alta-*, las paradojas de la sinrazón *-tiene usted un gran expediente, pero aparte de su alta preparación, ¿está usted dispuesto a (...) meterse conmigo en la cama?-*. La evaluación léxica es sintomática de la subjetividad del lenguaje en este texto.

La contundencia de la secuencia dialógica es una buena escenificación de lo que se venía describiendo hasta entonces. Esto se aprecia en lo demoledor de los tópicos *-Caribe-*, en el contraste entre las proposiciones íntimas (acompañadas de la grosería del insulto) y el trato formal.

Por último, aunque domina la modalidad asertiva, los grados modales del *dictum* se matizan unas veces con la certeza, y otras con las posibilidad y probabilidad: *tal vez, se supone...* Estos grados también delatan el carácter subjetivo del enunciado textual.²²

²¹ Se puede ampliar esta información en V. Lamíquiz (1994, págs. 69-94).

²² Véase C. Fuentes Rodríguez (*op. cit.*, págs. 33-42).

4.1.3. La polifonía

Se reconocen varias voces en este texto. El locutor es el aparente responsable del enunciado textual, aunque no siempre lo será de todo lo que se diga en él. En este caso, el locutor es el hablante Manuel Vicent. Sin embargo, la porción de texto cuya responsabilidad se le adjudica es mínima; con toda probabilidad, sólo el enunciado inicial (*El esfuerzo sobrehumano que está realizando la mujer moderna por conquistar sus derechos tal vez alcanzará la victoria definitiva en el próximo siglo*). El resto es propiedad de otro ser discursivo: el enunciador. La situación, entonces, queda así: el locutor introduce en su propio discurso las palabras de otro. El enunciador se hace responsable único de sus palabras desde el momento en que aparece; es un nuevo centro de perspectiva, ya que desde su punto de vista es desde donde se presentan los acontecimientos.

El locutor pone tierra de por medio y deja hablar libremente al enunciador convocado. El pensamiento del enunciador discurre con una lógica aplastante y lleva la situación hasta sus últimos límites. La lógica mencionada se basa en el principio de la analogía: cuando se cambien las relaciones de poder, todo se invertirá punto por punto. Además, no falta la dosis de hipérbole necesaria en toda ironía, ni tampoco la insistencia en los aspectos de la relación erótico-profesional.

Sin embargo, este enunciador no tiene voz propia. Su discurso es una constante suma de ecos provenientes de posiciones machistas y feministas de hoy en día. Los ecos machistas se identifican porque se basan en creencias ligadas a la adjudicación de papeles distintos a hombres y mujeres: en el caso del hombre, la función perpetuadora de la especie y el actuar de acuerdo con sus instintos; en la mujer, la exigencia de comportarse con “femineidad”: estar siempre guapa, bien perfumada, seductora, incitando al macho.

Para añadir mayor vivacidad al texto, los ecos feministas que recoge este enunciador toman entidad propia y se encarnan en otro enunciador: la moderna mujer ejecutiva del siglo XXI. Es un ser ficticio: habla como piensa el primer enunciador que hablaría cualquier dirigente masculino de la actualidad. De esta forma, la voz del segundo enunciador es una cita abierta (estilo directo, en el que además falta un interlocutor) dentro de la cual hay una cita encubierta: aparecen voces que todos reconocemos, pero no hay signos indicativos de ellas. Puede comprobarse, finalmente, que la distancia entre este segundo enunciador y el locutor inicial es mayor. Por lo demás, con el discurso citado se produce una evidente ruptura discursiva: cambian el centro deictico (*está usted dispuesto a acompañarme este*

fin de semana), la entonación (pasamos de la enunciación a la exclamación e interrogación), la morfología verbal (se pasa del tiempo futuro al tiempo presente); pero la ruptura aporta cercanía y autenticidad. Hay un marcador sintáctico de cita: *decir*, un *verbum dicendi*; aunque faltan los signos de puntuación.

4.2. LA MACROESTRUCTURA

La representación semántica del texto, así como los elementos que se designan, posee una evidente unidad de sentido. Los individuos y las relaciones interactúan con una lógica semántico-pragmática basada en la mimesis (el espejo que devuelve una imagen inversa). Hay varias pruebas de la existencia de este mundo textual unitario:

- Unos pocos enunciados recogen, sintetizan, la información literal del texto; son los depositarios del contenido básico: *El esfuerzo sobrehumano que está realizando la mujer moderna por conquistar sus derechos tal vez alcanzará la victoria definitiva en el próximo siglo* (enunciado número 1). *Cuando las mujeres en el futuro sustituyan a los hombres en los puestos de decisión* (comienzo del enunciado número 9), *sólo los hará diferentes un cuerpo más o menos espléndido, como sucede con las chicas preparadas que acuden ahora a una entrevista para conseguir un puesto de trabajo* (enunciado número 4).
- El texto puede resumirse con facilidad; y eso es porque existe un plan global subyacente.
- Existen palabras clave aglutinadoras de la mayoría de las expresiones: *mujer*, *hombre* y otros elementos recurrentes, que son interesantes desde el punto de vista cohesivo (partes del cuerpo, mundo de las oficinas). Son los focos temáticos.
- Se combinan dos planos temporales simétricos (presente y futuro).

Sin embargo, no toda la información tiene el mismo rango. En este texto, como en todos, la información avanza linealmente, según unos modelos de progresión (en los que no vamos a entrar). No obstante, a pesar de la linealidad, la información se ordena jerárquicamente, proceso que se complica por el desarrollo irónico del contenido. Por ello, hay que descubrir las posiciones estructurales que se habilitan para ubicarla según su relevancia:

- Bloque de información fática: son las palabras del locutor. Establecen el contacto y el marco ideológico necesario para aceptar la información básica. *El esfuerzo de la mujer alcanzará la victoria en el próximo siglo*. Si aceptamos

esta opinión, que se presenta como hecho probable, no habrá demasiados inconvenientes en admitir otras informaciones posteriores derivadas de la inversión de papeles que aquí se vaticina.

- Bloque de información básica: está fundamentalmente implícita y ha de ser deducida. Viene a referirse a que la mujer aún no ha alcanzado sus derechos y con frecuencia sufre vejación y marginación en un mundo laboral aún machista. Igualmente, quedan descalificadas las estridencias de los grupos feministas.
- Bloque de información de apoyo: es el puente que hay que tender para llegar a la información básica. Facilita el acceso precisamente por sus propiedades ilustrativas. Consiste en la escenificación de lo que ocurre en la actualidad y de lo que ocurrirá en el futuro. En resumidas cuentas, la información de apoyo constituye el cuerpo central de la ironía del texto, en contra de lo que una lectura ingenua puede hacernos pensar, como apuntaremos más adelante.²³

De este análisis destaca que el bloque de información secundaria, es decir, la que permite llegar hasta la información esencial, se corresponde con todo lo que se afirma lingüísticamente. Es el estímulo que apunta a otro lugar. Y, en cambio, la información básica está sólo sugerida. Es una prueba más de que la comunicación real va más allá del significado codificado. Lo dicho y lo comunicado pocas veces coinciden.

4.2.1. La estructura informativa

En este texto alternan perfectamente la información conocida y la información nueva. No se aprecian saltos temáticos entre las secuencias y entre sus enunciados. Sí es verdad que entre el primer y el segundo enunciado hay que tender un puente inferencial si queremos ver la conexión. Las inferencias que se derivan del primer enunciado y que se presuponen en el segundo son dos: “la mujer aún no ha alcanzado sus derechos” y “hoy el poder es del hombre”. Por otra parte, lo que se dice está tan compartido culturalmente por todos que estos vacíos son superados sin dificultad.

Se observan algunas construcciones muy interesantes desde el punto de vista de la estructura informativa:

- El esquema bimembre falsamente condicional: *si hoy el poder del ejecutivo es directamente proporcional (...), en el futuro será la calidad de los músculos*

²³ A propósito de las categorías de información, recurrimos a la terminología de R. Núñez y E. del Teso (1996, págs. 215-223).

(...) *lo que determinará que el hombre encuentre rápida colocación*. De acuerdo con un uso frecuente en el español actual, se utiliza un esquema hipotáctico con un sentido (paralelismo, contraste) bastante alejado de su significado propio (establecer la condición bajo la cual se producen unos acontecimientos).²⁴ ¿Por qué? Informativamente, el segmento de *si* introduce la información compartida y presupuesta, no por estar establecida en el texto, sino por pertenecer al saber común. Es el soporte informativo, y por eso se encuentra en primer lugar. Por el contrario, la apódosis presenta la novedad informativa, es decir, la información que tiene mayores efectos contextuales sobre el intérprete, y por eso ocupa la posición final. Es el aporte, y aparece en el lugar habitual — habitual cuando no hay focalización—. De otra forma, la novedad, al no haber sido contextualizada temáticamente, habría obligado al intérprete a realizar un mayor esfuerzo inferencial.²⁵

- Mediante la construcción ecuacional *será la calidad de los músculos (...) lo que determinará que un hombre encuentre colocación* queda focalizada la información desplazada.²⁶ La voluntad es destacar el elemento más sorprendente por novedoso.

La reconstrucción de los modelos de progresión temática es una tarea inútil en este texto si se avanza linealmente. Esto se debe a dos hechos: alternan hasta tres tipos de secuencias discursivas (argumentativa, descriptiva y dialógica) y se entrelazan los planos descriptivos del presente y del futuro. Trazar, entonces, los modelos de progresión ingenuamente, no discriminando estos hechos, ha de reflejar una situación caótica necesariamente. Ahora bien, si aislamos las secuencias discursivas y relacionamos la progresión temática con el ritmo propio de cada una (no olvidemos que son entidades relativamente autónomas), los resultados pueden empezar a ser satisfactorios. Sin embargo, por el momento se carece de elementos de análisis contrastados para esta tarea.²⁷

²⁴ A. Narbona Jiménez (1991) estudia estas y otras construcciones similares.

²⁵ S. Gutiérrez Ordóñez (1997a).

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ La mayoría de los manuales de gramática del texto recoge como un aspecto fundamental los modelos de progresión o renovación temática. Se suelen establecer varios tipos: progresión de tema constante, progresión lineal, progresión con hipertemas e hiperremas, progresión con tema ramificado, etcétera. No obstante, este afán tipológico suele ilustrarse con un puñado de textos elegidos *ad hoc*, de modo que, al enfrentarnos al texto común, resulta impracticable el uso de las categorías propuestas, principalmente

4.3. LA ESTRUCTURA DE LA COMPOSICIÓN

Un texto no es la suma de sus enunciados. Entre el enunciado y el texto hay otras unidades discursivas suficientemente autónomas y organizadas internamente: las secuencias. Una secuencia es una unidad de composición textual. Los enunciados se organizan en secuencias y las secuencias componen los textos.

4.3.1. *La alternancia de las secuencias*

El plan global del autor pone en marcha una maquinaria compleja porque lo que se dice es insuficiente para atrapar lo que se está diciendo. La complejidad proviene de la óptica irónica, así como del elevado grado de elaboración discursiva. En esta línea, se engarzan hasta cinco secuencias discursivas:

- Una secuencia argumentativa, mínimamente desarrollada (enunciado número 1), que, sin embargo, apunta al primer propósito real de Vicent: sostener que la mujer tarde o temprano colmará sus reivindicaciones, aunque por el momento el oxidado machismo lo ponga difícil.
- Otra secuencia argumentativa (esencialmente, los enunciados número 9 y 4) que, sin ser la dominante ilocutivamente, orienta el desarrollo del resto del texto, o sea, las dos descripciones, que actúan como una proyección, una ejemplificación, del juicio que se recoge en esta segunda secuencia argumentativa. En ella se encierra la tesis del enunciador, no la del locutor (Manuel Vicent). El locutor plantea una situación, denuncia unas desigualdades y se detiene ahí, mientras que el enunciador se apodera del discurso y augura una inversión de poderes y un cambio total de la situación actual, llegando a extremos por ahora algo ridículos (hombres maquillados). Actúa como el dispositivo que pone en funcionamiento el engranaje textual.
- Dos secuencias descriptivas, dependientes de la segunda, puesto que son su expansión. Entre sí, mantienen una relación de coordinación alternante: se yuxtaponen y se entrelazan. Representan los dos planos temporales (de presente y de futuro) mutuamente autónomos pero simétricos.
- Una secuencia dialógica (aunque monológica en la superficie textual) que aparece incrustada en la última secuencia descriptiva (los enunciados que van desde el número 10 hasta el 15).

4.3.2. *Las secuencias y el plan global*

El texto es un complejísimo entramado de voces, intenciones y secuencias discursivas; y sin embargo no resulta caótico.

Para desbrozar esta maraña hay que partir de la distinción de voces. Las palabras del locutor tienen un blanco, y las del enunciador, otro. El enunciador es un muñeco de guiñol, un ser ingenuo, al que el locutor deja hablar, y de su discurso hiperbólico se ha de inferir lo ridícula que resulta la actual situación de poder machista y las embestidas del discurso feminista. No es ni más ni menos que la técnica del espejo deformante típica del esperpento: proyectar las imágenes para que, distanciados, podamos comprobar lo grotesco de la situación que se refleja. Este recurso tiene un efecto plástico de representación bastante potente. Por todo ello, hay que saber distinguir entre lo que se codifica literalmente en el enunciado textual y lo que se comunica globalmente y hay que inferir por mecanismos pragmáticos. Literalmente, la secuencia que controla la articulación de las otras secuencias es la del enunciador. Pero, pragmáticamente, sabemos que este despliegue lingüístico es sólo un artificio al servicio de la ironía, la más sutil de las estrategias discursivas.

No hay que dejarse llevar por el formidable proceso razonador y demostrativo del texto. Es cierto que el movimiento argumentativo es impecable: demuestra sólo lo que tiene que demostrar, nos implica ideológicamente cuando le conviene, administra adecuadamente el planteamiento de la opiniones, apoya los juicios de las secuencias descriptivas (sumamente plásticas y de estudiada proporcionalidad). Pero nos equivocaremos como lectores si nos dedicamos a admirar el engranaje de la maquinaria de la argumentación, que no es más que un artificio. Por eso, el final lógico de la argumentación (la vejación del hombre, idéntica a la actual punto por punto) es sólo un indicio: no es que las mujeres deban frotarse las manos y los hombres temer los tiempos futuros.

4.3.3. Descripción lingüística de las secuencias

4.3.3.1. Superestructura

En este texto, nada es lo que parece. La secuencia discursiva dominante no está desarrollada, pero es eficaz porque utiliza medios pragmáticos. Por el contrario, la secuencia argumentativa subsidiaria aparentemente abandona su condición subalterna y asume el control del discurso. Por ello, es la única que merece un desarrollo completo por parte del autor y es la única que podemos analizar desde un punto de vista lingüístico. La premisa es que el hombre, que tiene el poder, abusa de la mujer. La ley de paso es el principio empírico de la analogía, es decir, que de las mismas circunstancias se derivan, presumiblemente, efectos similares. La conclusión que se obtiene es que cuando las relaciones de poder se inviertan, circunstancia que el locutor afirma (dato garante), la mujer abusará del hombre.²⁸ Como vemos, el pro-

ceso de argumentación es infantil, circunstancia que nos pone sobre aviso de que la conclusión final no es esta.

4.3.3.2. Aspectos de la cohesión

La cohesión es un factor más que participa en la coherencia textual. Asimismo, ayuda a la aceptabilidad del texto que en su textura se den suficientes conexiones.

Con este fin, destacamos la actuación de los campos semánticos o conceptuales. Las isotopías son varias: los dos sexos (*mujer, secretaria, chicas, femenina, azafata, secretaria; hombre, ejecutivo, chicos, jefe*); aspectos físicos (*cuerpo, músculos, piernas, paquete genital, trasero, físico, belleza*); lo erógeno (*paquete genital, penetrador, mirada inseminadora, fascinantes, medidas de oro, seducción, polen, meterse en la cama, disponible, proyectos*); las oficinas (*ejecutivo, secretaria, despachos, bancos, ministerios, planta, azafata, puestos de decisión, subalternos, sillón*).

Son frecuentes las conexiones léxicas por medio de la repetición (*hombre, mujer*), de la sinonimia (*hombre-chico, mujer-chica*), de la identidad referencial o sinonimia textual (*darwinismo-selección natural*); igualmente existen correferencias anafóricas que permiten aliviar la superficie textual, bastante saturada de repeticiones (*chicos-los, mujeres-ellas*, sobre todo, al final de la última secuencia descriptiva). La elipsis es mínima; por razones obvias, no se entendería una secuencia descriptiva basada en la omisión de datos. Dado que coexisten dos planos temporales que se alternan y dos agentes también intercambiables, la elipsis, de haberse dado, habría provocado ambigüedades.

No hay marcadores discursivos, es decir, unidades que conecten los enunciados y guíen la interpretación del lector. Hay una explicación. El texto es cuantitativamente descriptivo: hay acumulación de datos y matices, interesa la colección de seres y estares, y en absoluto sus conexiones. Además los modelos de progresión temática de estas secuencias descriptivas ayudan a acomodar lo nuevo y lo conocido: la secuencia del plano actual se basa en un modelo de progresión lineal, y la del plano futuro, en otro de progresión con tema constante (*en el futuro (...) el hombre / en el futuro (...) la mujer*).

porque no tienen en cuenta otros ingredientes del devenir discursivo. Recomendamos la lectura de C. Fuentes Rodríguez (1999), S. Gutiérrez Ordóñez (1997a), T. Jiménez Juliá (1986), así como las obras citadas en la nota 16.

²⁸ Sobre la superestructura argumentativa y los términos que hemos manejado, pueden consultarse J-M. Adam (1995), M. Álvarez (1994), J-C. Anscrombe y O. Ducrot (1994), M. Bassols y A.M. Torrent (1997), H. Calsamiglia y A. Tusón (1999), M.J. Cuenca (1995) y Ch. Plantin (1998).

Ahora bien, si hay marcadores temporales (*en el futuro, entonces / hoy, aún, todavía*). Su presencia además es casi imprescindible: permite el zigzagueo temporal, de modo que los planos quedan en todo momento identificados. Resaltamos, asimismo, la intervención de otros medios cohesivos:

- La presencia de esquemas bimembres: *si hoy el poder (...), en el futuro será (...)* (enunciado número 2); *Sólo los hará (...), como sucede (...)* (enunciado número 4). Su papel en la arquitectura textual es reunir en un mismo enunciado los elementos de cada plano temporal. Su ubicación es decisiva, así como su contribución a la coherencia textual.
- Se aseguran unos niveles más que elevados de redundancia semántica. Prácticamente el primer enunciado es parafraseado por el noveno: *El esfuerzo sobrehumano que está realizando la mujer moderna por conquistar sus derechos tal vez alcanzará la victoria definitiva en el próximo siglo y después Cuando las mujeres en el futuro sustituyan a los hombres en los puestos de decisión, cosa que va a suceder en el siglo XXI*. Aparte, la profusión de los detalles en la relación hombre-mujer resulta casi machacona. Esta acumulación también aparece en reformulaciones como: *darwinismo, selección natural, depuración*. La recurrencia no es gratuita.

4.4. LA ADECUACIÓN

Al contrario que en el texto anterior, en el que ahora nos ocupa descuella el hecho de que la coherencia no es primordialmente textual, dado que la interpretación no está al alcance de cualquier lector. Su carácter polifónico, junto con la tupida trama de secuencias discursivas, exigen usar vías pragmáticas y no sólo textuales. Eso sí, nos previenen de un fracaso interpretativo algunos indicios lingüísticos, tales como la ingenuidad del ejercicio argumentador, la concurrencia de tópicos, ecos y creencias manidos, el trato hiperbólico dispensado a ciertos detalles en principio nimios, la perversión léxica, etcétera. A pesar de la dificultad del plan ideado, Manuel Vicent plasma sus intenciones en el texto a través de un manejo prodigioso y envidiable de los medios lingüísticos que todos tenemos a nuestro alcance.

OBRAS CITADAS

- ADAM, JEAN-MICHEL: "Hacia una definición de la secuencia argumentativa", en *Aprendizaje (Comunicación, Lenguaje y Educación)*, 1995, n.º 26, págs. 9-22.
- ADAM, J.-M. Y REVAZ, F.: "(Proto)Tipos: La estructura de la composición en los textos", en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, octubre de 1996, n.º 10, págs. 9-22.

- ADAM, J.-M. Y LORDA, C.-U.: *Lingüística de los textos narrativos*, Barcelona, Ariel, 1999.
- ÁLVAREZ, MIRIAM: *Tipos de escrito II: Exposición y argumentación*, Madrid, Arco/Libros, 1994.
- ANSCOMBRE, J.-C. Y DUCROT, O.: *La argumentación en la lengua*, Madrid, Gredos, 1994.
- AZNAR, E., CROS, A. Y QUINTANA, L.: *Coherencia textual y lectura*, Barcelona, ICE Universitat de Barcelona, 1991.
- BASSOLS, M. Y TORRENT, A.M.: *Modelos textuales. Teoría y práctica*, Barcelona, Octaedro, 1997.
- BEAUGRANDE, R.-A. DE Y DRESSLER, W.U.: *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona, Ariel, 1997.
- BERNÁRDEZ, ENRIQUE: *Introducción a lingüística del texto*, Madrid, Espasa-Calpe, 1981.
- BERNÁRDEZ, ENRIQUE: *Teoría y epistemología del texto*, Madrid, Cátedra, 1995.
- BROWN, G. Y YULE, G.: *Análisis del discurso*, Madrid, Visor Libros, 1993.
- BRIZ, ANTONIO: "Comentario lingüístico", en *El análisis textual*, Salamanca, Colegio de España, 1996.
- BUSTOS GISBERT, J.M.: *La construcción de textos en español*, Salamanca, Universidad, 1996.
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, H. Y TUSÓN VALLS, A.: *Las cosas del decir*, Barcelona, Ariel, 1999.
- CASADO VERLARDE, M.: *Introducción a la gramática del texto en español*, Madrid, Arco/Libros, 1993.
- CASTELLÁ LIDON, J. M.: "Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. Sobre la diversidad, los límites y algunas perversiones", en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, octubre de 1996, n.º 10, págs. 23-31.
- CEREZO ARRIAZA, MANUEL: *Texto, contexto y situación (Guía para el desarrollo de las competencias textuales y discursivas)*, Barcelona, Octaedro, 1994.
- CUENCA, M.ª JOSEP: "Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación", en *Aprendizaje (Comunicación, Lenguaje y Educación)*, 1995, n.º 25, págs. 23-40.
- CUENCA, M.ª JOSEP: "Textos sobre textos: una reflexión sobre el comentario de textos", en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, octubre de 1996, n.º 10, págs. 85-99.
- DIJK, T.A. VAN: *Texto y contexto*, Madrid, Cátedra, 1980.
- DIJK, T.A. VAN: *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós, 1983.
- FUENTES RODRÍGUEZ, CATALINA: *Aproximación a la estructura del texto*, Málaga, Ágora, 1996a.
- FUENTES RODRÍGUEZ, CATALINA: *La sintaxis de los relacionantes supraoracionales*, Madrid, Arco/Libros, 1996b.
- FUENTES RODRÍGUEZ, CATALINA: *Ejercicios de sintaxis supraoracional*, Madrid, Arco/Libros, 1996c.
- FUENTES RODRÍGUEZ, CATALINA: *El comentario lingüístico-textual*, Madrid, Arco/Libros, 1998.
- FUENTES RODRÍGUEZ, CATALINA: *La organización informativa del texto*, Madrid, Arco/Libros, 1999.
- GÓMEZ MATA, MARTA: "Los mecanismos de cohesión: un capítulo de la coherencia textual (Una experiencia didáctica)", en *Enseñar y aprender Lengua Española (Actas de las IIas. Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española)*, págs. 187-194, Granada, 1997, Centro de Formación de la Universidad de Granada.
- GÓMEZ RODRÍGUEZ, JOSÉ M.ª: "Los mecanismos de cohesión: un capítulo de la coherencia textual (Hacia una metodología)", en *Enseñar y aprender Lengua Española (Actas de las IIas. Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española)*, págs. 195-201, Granada, 1997, Centro de Formación de la Universidad de Granada.
- GÓMEZ RODRÍGUEZ, JOSÉ M.ª: "Acercamiento global a las secuencias discursivas. El comentario textual", en *Adquisición y enseñanza de la Lengua Española (Actas de las IV Jornadas sobre la enseñan-*

- za de la Lengua Española), págs. 123-137, Granada, 2000, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada.
- GONZÁLEZ NIETO, L.: "Enseñar Lengua en la Educación Secundaria", en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, julio de 1994, n.º 1, págs. 27-42.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, SALVADOR: *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios*, Madrid, Arco/Libros, 1997a.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, SALVADOR: *Comentario pragmático de textos publicitarios*, Madrid, Arco/Libros, 1997b.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, SALVADOR: *Comentario pragmático de textos polifónicos*, Madrid, Arco/Libros, 1997c.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C.: *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*, Buenos Aires, Hachette, 1986.
- JIMÉNEZ JULIÁ, TOMÁS: *Aproximación al estudio de las funciones informativas*, Málaga, Ágora, 1986.
- LAMIQUIZ, V.: *El enunciado textual. Análisis lingüístico del discurso*, Barcelona, Ariel, 1994.
- LOZANO, J., PEÑA-MARÍN, C. Y ABRIL, G.: *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción*, Madrid, Cátedra, 1982.
- MARTIN ZORRAQUINO, M.ª A. Y MONTOLÍO DURÁN, E. (coords.): *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Madrid, Arco/Libros, 1998.
- MARTINEZ SÁNCHEZ, ROSER: *Conectando texto (Guía para el uso efectivo de elementos conectores en castellano)*, Barcelona, Octaedro, 1997.
- MEDEROS MARTÍN, H.: *Procedimientos de cohesión en el español actual*, Tenerife, Publicaciones del Cabildo Insular de Tenerife, 1988.
- NARBONA JIMÉNEZ, ANTONIO: "Sintaxis coloquial y análisis del discurso", *RSEL*, 2, 1991, págs. 187-204.
- NÚÑEZ, RAFAEL Y TESO, ENRIQUE DEL: *Semántica y Pragmática del texto común*, Madrid, Cátedra, 1996.
- TESO, ENRIQUE DEL: "La reflexión sobre la lengua en el bachillerato", en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, enero de 1998, n.º 15, págs. 45-59.
- TUSÓN, AMPARO: "Teorías sobre el uso lingüístico y enseñanza de la Lengua", en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, julio de 1994, n.º 1, págs. 43-52.
- PLANTIN, CHRISTIAN: *La argumentación*, Barcelona, Ariel, 1998.
- PORTOLÉS, JOSÉ: *Marcadores del discurso*, Barcelona, Ariel, 1998.
- REYES, GRACIELA: *Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto*, Madrid, Arco/Libros, 1993.
- REYES, GRACIELA: *Los procedimientos de cita: citas encubiertas y ecos*, Madrid, Arco/Libros, 1994.
- REYES, GRACIELA: *Cómo escribir bien en español (Manual de redacción)*, Madrid, Arco/Libros, 1998.
- SALVADOR FERNÁNDEZ, J.: "Coherencia y cohesión textual", en L. González *et alii*: *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura (Lengua. 7)*, Zaragoza, ICE, págs. 177-226.
- VILARNOVO, ANTONIO: "Teorías explicativas de la coherencia textual", *RSEL*, 21.1, 1991, págs. 125-144.
- ZAYAS HERNANDO, FELIPE: "El lugar de las tipologías textuales en la didáctica de la Lengua", en L. González *et alii*: *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura (Lengua. 7)*, Zaragoza, ICE, 1994a.
- ZAYAS HERNANDO, FELIPE: "Las actividades gramaticales desde una perspectiva textual", en C. Lomas (comp.): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós, 1994b.



Universidad de Granada
Centro de Formación Continua
Grupo de investigación "Estudios de español actual"